

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LUCIANA FERREIRA BARCELONA OLIVEIRA NASTRINI DA COSTA

**A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE:
IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO NA APRENDIZAGEM, NA
AUTONOMIA E NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS SUJEITOS-APRENDIZES**

ALFENAS/MG

2022

LUCIANA FERREIRA BARCELONA OLIVEIRA NASTRINI DA COSTA

**A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE:
IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO NA APRENDIZAGEM, NA
AUTONOMIA E NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS SUJEITOS-APRENDIZES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: "Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais", linha de pesquisa: "Cultura, práticas e processos na educação", vinculado ao Eixo 1 - Linguagem, Alfabetização e Letramento. Orientadora: Professora Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

Alfenas/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Costa , Luciana Ferreira Barcelona Oliveira Nastrini da.

A metodologia de projetos por eixos de interesse : impactos nos processos de ensino na aprendizagem, na autonomia e na formação cidadã dos sujeitos-aprendizes / Luciana Ferreira Barcelona Oliveira Nastrini da Costa . - Alfenas, MG, 2022.

231 f. : il. -

Orientador(a): Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Processos de Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Consciência Organizativa. 4. Emancipação. 5. Autonomia. I. Tôrres, Maria Emília Almeida da Cruz, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

LUCIANA FERREIRA BARCELONA OLIVEIRA NASTRINI DA COSTA

A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO NA APRENDIZAGEM, NA AUTONOMIA E NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS SUJEITOS-APRENDIZES

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

Aprovada em: 28 de janeiro de 2022

Profa. Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tórres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge
Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP-MG

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior, em 01/02/2022, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Emília Almeida da Cruz Torres, Professor do Magistério Superior, em 07/02/2022, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por GLÁUCIA MARIA DOS SANTOS JORGE, Usuário Externo, em 12/02/2022, às 06:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Dedico esse trabalho a Deus e à minha família.
Foi sempre por vocês.

AGRADECIMENTOS

“Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará. Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei” (Salmo 91:1,2). Gratidão, Senhor!

Agradeço aos meus queridos e amados pais, Noé e Vera, que sempre me inspiraram, me apoiaram e confiaram em mim, a vocês: meu amor e gratidão eternos. Agradeço ao meu querido e amado esposo, Juliano, e ao meu querido e amado filho, Raphael, pelo amor, pelo companheirismo, pela compreensão, pelo carinho e pela força. Gratidão e amor!

À prezada Professora Doutora Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, minha querida orientadora e mestra na realização dessa pesquisa, gratidão e amor! Muito obrigada pela delicadeza, sabedora, paciência e pelo carinho. A essa mulher generosa, forte e humana: Gratidão!

Agradeço à minha estimada Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação, à Coordenação do Curso, ao Colegiado, ao querido Professor Dr. Frederico Augusto Toti, aos caros Professores do Programa, os quais contribuíram sobremaneira para a minha vida e formação.

Aos amigos e às amigas que nessa caminhada compartilharam saberes e amor.

Aos membros da banca: queridos Professor Dr. Celso Ferrarezi Júnior e Professor Olavo Pereira Soares, queridas Professora Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, Professora Dra. Fabiana de Oliveira e Professora Dra. Jailze de Oliveira Santos. Gratidão pelo carinho, pela atenção e pelas grandiosas contribuições.

A todos da escola em que realizamos a pesquisa, à equipe pedagógica e aos estudantes que contribuíram para esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas por autorizar minha liberação nos dias de aula na universidade.

Aos meus queridos sujeitos-aprendizes, que me ensinam a cada dia o que é ser professora: a vocês, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

(Saint-Exupéry, 2015, p. 72)

RESUMO

Elementos essenciais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas em detrimento de outras tantas homogeneizadoras e excludentes na escola foi o que esta pesquisa se lançou a investigar; desconstruir a crença do aluno ideal, ou ainda, da homogeneidade, da (pseudo)necessidade de ‘normalização’ – como se fosse, de fato, possível: um modelo único e universal do ser humano. O objetivo dessa pesquisa foi observar e analisar os resultados escolares dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar ao serem expostos à metodologia de projetos por eixos de interesse com vistas a uma possível proposta de encaminhamento à Escola Pública; relacionou os fundamentos que sustentam as ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Lumiar com as declarações da equipe pedagógica, as declarações dos sujeitos-aprendizes e as observações feitas em campo; observou se essas ações são atinentes aos pressupostos teórico-metodológicos em que se fundeia a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse; analisou, pelos resultados observados, quais ações pedagógicas praticadas na escola podem vir a contribuir para a melhoria do ensino na Escola Pública. O aporte teórico fundeou-se nas obras de Makarenko (2012), Santos de Moraes (1986), Freire (1967, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017), Ferrarezi Júnior (2014), Singer (2010, 2016), Orrú (2016, 2019), e sustentou-se também em algumas concepções de Tôres (2009, 2017, 2018) por entendermos que trazem contribuições primazes para esse trabalho. A metodologia se configurou por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo teórico e documental, bem como de uma pesquisa empírica na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, São Paulo, ou ainda, junto aos sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos, aos professores e à gestão pedagógica. Entrevistas: individuais e rodas de conversa; instrumento de autopreenchimento; questionário; observação; diário de campo; e pesquisa documental foram os instrumentos para a coleta dos dados. Com essa pesquisa, observamos e analisamos os resultados escolares dos sujeitos-aprendizes da escola ao serem expostos à metodologia de projetos por eixos de interesse com vistas a uma possível proposta de encaminhamento à Escola Pública; relacionamos os fundamentos que sustentam as ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Lumiar com: as declarações da equipe pedagógica, as declarações dos sujeitos-aprendizes e as observações feitas em campo; observamos que essas ações

são atinentes aos pressupostos teórico-metodológicos em que se fundeia a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse; e, por fim, analisamos, pelos resultados observados, quais ações pedagógicas praticadas na escola podem vir a contribuir para a melhoria do ensino na Escola Pública, para a formação e para o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes de forma holística, integral e não exclusivamente para o ranqueamento em benefício de futuros vestibulares.

Palavras-chave: Processos de ensino; Aprendizagem; Consciência organizativa; Emancipação; Autonomia.

ABSTRACT

Essential elements for the development of more inclusive and democratic pedagogical practices at the expense of so many homogenizing and excluding ones at school was what this research set out to investigate, with the aim of deconstructing the belief of the ideal student, or even of homogeneity of (pseudo) need for 'normalization' – as if a single and universal model of the human being was, in fact, possible. In order to reach this objective the research observed and analyzed the school results of the subject-apprentices of Lumiar School in Santo Antônio do Pinhal - SP, when exposed to the methodology of projects by axes of interest, with a view to a possible proposal of referral to the Public School. To this end, the work related the foundations that support the pedagogical actions developed in this school with the statements of the pedagogical team, the statements of the subject-apprentices and the observations made in the field; observed whether these actions are related to the assumptions on which the methodology by projects from the potential of the axes of interest is based, and analyzed, by the observed results, which pedagogical actions practiced in the school can contribute for the improvement of teaching in the Public School. The theoretical contributions were based on the works of Makarenko (2012), Santos de Moraes (1986), Freire (1967, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017), Ferrarezi Júnior (2014), Singer (2010, 2016), Orrú (2016, 2019), and also in some conceptions of Tôrres (2009, 2017, 2018), as we understand that they could bring relevant contributions to this work. The methodology was configured as a qualitative approach, based on a theoretical and documental study, as well as an empirical research in the school with the subject-apprentices from 7 to 14 years old, the teachers and the pedagogical staff. Individual interviews and conversation circles were configured as methodological instruments, beyond self-completion instrument; local observation and field diary. With this research, we observed and analyzed the school results of the subjects-learners of the school when exposed to the methodology of projects by axes of interest, with a view to a possible proposal of referral to the Public School; we made a relationship between the foundations that support the pedagogical actions developed at Escola Lumiar and the statements of the pedagogical staff, the statements of the subject-apprentices and the observations made in the field. We verified that these actions are related to the

theoretical-methodological assumptions on which the methodology on projects from the potentiality of the axes of interest is based and, finally, we analyzed, through the observed results, which pedagogical actions practiced in the school can contribute to the improvement of teaching at Public Schools, aiming the formation and development of subject-apprentices in a holistic and integral way, and not exclusively for rankings on the behalf of future entrance exams.

Keywords: Teaching processes; Learning; Organizational-consciousness; Emancipation; Autonomy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A METODOLOGIA DA PESQUISA	21
2.1	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA	22
2.1.1	Fundamentos da Pesquisa Qualitativa	23
2.2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.2.1	Cenário da Pesquisa	27
2.2.1.1	Sobre Comitê de Ética em Pesquisa	28
2.2.1.2	Os sujeitos-aprendizes	28
2.2.1.3	Níveis de ensino	28
2.3	A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	28
2.3.1	Os sujeitos da pesquisa	29
2.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS	30
2.4.1	Os instrumentos e suas funções dentro da pesquisa	32
2.5	ESTRATÉGIAS PARA A COLETA DOS DADOS	33
2.6	PROCEDIMENTOS	35
2.7	PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	36
3	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: POR PEDAGOGIAS LIBERTADORAS	41
3.1	MAKARENKO E A INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA SOCIALISTA NO PENSAMENTO E NA OBRA DE FREIRE	56
3.2	OS GRAUS DE CONSCIÊNCIA E A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR CLODOMIR SANTOS DE MORAIS NO PENSAMENTO E NA TEORIA DE FREIRE	62
3.2.1	Educação: direito social ou mercadoria?	66
3.3	POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: Para Além do Pensamento Abissal	70
3.4	PAULO FREIRE: Base Filosófica da Educação como Prática da Liberdade	75

3.5	NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLAS PELA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	88
3.5.1	Singer e o Movimento Internacional de Redemocratização Escolar	91
3.6	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, ASSEMBLEIAS, METODOLOGIA DE ENSINO POR PROJETOS, A PARTIR DOS EIXOS DE INTERESSE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	93
4	ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL: A ESCOLA LUMIAR E SEU FUNCIONAMENTO	110
4.1	FOCALIZANDO OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	110
4.2	ESCOLA LUMIAR DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL NO MAPA	115
4.2.1	Quadro referente aos projetos coletivos desenvolvidos no último bimestre de 2018 na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal	116
4.3	QUESTÕES SOBRE OS PROCESSOS INTERDEPENDENTES DE ENSINAR E DE APRENDER NA ESCOLA LUMIAR	118
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	121
5.1	UM RECORTE DA REALIDADE	121
5.1.1	As primeiras impressões e observações em campo	121
5.1.2	O segundo dia na Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal...	121
5.1.3	O terceiro dia da pesquisa empírica	125
5.1.4	O quarto dia do estudo de campo	132
5.1.5	O quinto dia na Escola Lumiar	137
5.2	SOBRE AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA LUMIAR DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL	140
5.2.1	Sobre as Rodas de Conversa com os sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal	151
5.3	SOBRE O COMPLETAMENTO DE FRASES	163
5.4	SOBRE AS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO ABERTO	173

5.5	SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE PARECEM EXPLICAR AS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DA ESCOLA LUMIAR, EM SANTO ANTÔNIO DO PINHAL	179
5.5.1	Categorias de análise	181
5.6	SOBRE AS INTERPRETAÇÕES DA NOSSA PESQUISA	181
6	RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO: Proposta de Encaminhamento à Escola Pública: A Responsabilidade e o Uso Social da Pesquisa em Educação	184
6.1	PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA PÚBLICA: A Responsabilidade e o Uso Social da Pesquisa em Educação	187
6.2	SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES.	199
6.2.1	Quadro referente à sequência cronológica de implementação de ações	200
7	À GUIA DE CONCLUSÃO	203
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES	214

1 INTRODUÇÃO

Avanços científicos e tecnológicos têm perpassado a contemporaneidade como nunca se viu antes. Entretanto, apesar de tais avanços já terem provocado mudanças significativas na sociedade, parece-nos que não conseguiram ainda ultrapassar os muros da escola e adentrar suas salas, no sentido de propor mudanças efetivas nas ações, nas relações e nos processos escolares que visem a uma aprendizagem mais democrática, mais emancipadora e mais inclusiva.

Por outro lado, referendam-se as experiências exitosas espalhadas por alguns lugares e territórios do Brasil e do mundo e se enfatiza ser deveras necessário que as boas ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas devam ser estendidas para além desses territórios. Historicamente, a escola foi constituída por meio de relações assimétricas de poder, por práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas que se coadunam com o que Ferrarezi Júnior (2014) chama de Pedagogia do silenciamento.

No Brasil, como afirma o autor, a educação formal surgiu:

[...] como reprodução do padrão europeu do século XIV, por meio dos jesuítas portugueses, a maioria deles, escolásticos. Com Anchieta e com a fundação da primeira escola brasileira, a catequese se consolidou no Brasil, na educação para a vida. Isso continuou por séculos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.22).

Nesse movimento, reportamo-nos à Candau (2011), ao asseverar que a cultura escolar hegemônica em nosso país foi erigida a partir da construção dos estados nacionais latino-americanos. Isso implicou um movimento de homogeneização cultural, em que a educação escolar teve uma função central de difundir e consolidar uma cultura de cunho eurocêntrico que silenciou e inviabilizou as vozes e os sujeitos.

Nesse percurso histórico, ao discorrer sobre a história da repressão, Foucault (2014) ressalta a quebra de paradigmas que ocorreu com a passagem da punição à vigilância e faz menção às similaridades entre os sistemas prisional e o educacional: as atitudes repressivas; as tecnologias: penal, médica, enfim, de reforma; as manifestações do poder; os mecanismos de exclusão. Assim, a partir dos séculos XVII e XVIII o poder passou a ser manifestado e exercido em rede sobre o corpo que se transformou, então, em força produtiva. Inaugura-se uma nova mecânica do poder. Além do que, cumpre ressaltar, esse aspecto político da disciplina produz corpos

dóceis, os sujeitos submissos ao Estado para a garantia e a manutenção do *status quo*.

Nessa linha de raciocínio, Souza (1997, p. 35) teoriza que a “escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira”. Segundo a autora, tal modalidade escolar primária chamada ‘grupo escolar’, foi implementada pela primeira vez no Brasil, nos idos de 1893, no estado de São Paulo, para atender às aspirações da universalização da educação popular, o que se configurou em uma das inovações educacionais mais relevantes do final do século XIX. Contudo, e apesar das tantas mudanças históricas e sociais, esse método simultâneo de ensino que, ao longo do tempo substituiu o método individual, ainda continua arraigado em grande parte dos espaços e dos territórios escolares.

Em demais palavras, esse movimento de organização e funcionamento das práticas, das disciplinas, dos tempos e dos espaços escolares parece padronizar, classificar, diferenciar e excluir os sujeitos-aprendizes. Isso sugere que o modelo de escolarização tradicional pode não responder mais às necessidades da educação contemporânea. Daí a relevância de se fazerem pesquisas e de se promoverem resultados que contribuam para uma compreensão mais aprofundada e abrangente acerca das possibilidades pedagógicas e metodológicas que podem ser apresentadas e implementadas, como métodos inovadores que favoreçam a aprendizagem de todos os sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia na escola para a escola e para a vida. É preciso se pensar também em novas formas de avaliação da aprendizagem que ultrapassem as relações de competição e de ranqueamento em benefício, apenas, das avaliações institucionalizadas.

Esse modelo de escolarização mais opressivo, porque se realiza nas relações verticalizadas de poder e excludente, porque padroniza, diferencia e classifica, deixa à margem desse sistema heterônimo uma parte significativa da população. Entendemos ser sobremaneira importante alterar essas relações de poder tão assimétricas, e que foram cristalizadas e desgastadas ao longo do tempo, nos territórios escolares, por outras relações de poder mais equânimes e qualificadas.

Assim, Freire (2015) concebe a boniteza da educação como ação formadora e eminentemente ética, desenvolve princípios políticos, filosóficos e antropológicos que possibilitam ao professor projetar ações para as tomadas de consciência e de atitude

em relação à orientação e à reorientação das *práxis* pedagógicas e metodológicas na escola, frente às condições objetivas e contraditórias da realidade.

“Educação que proponha e aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo” (FREIRE, 2013, p. 125). Isso parece coadunar com a perspectiva da educação inclusiva, na medida em que tem o “propósito de [...] mudar a forma tradicional de se conceber e de se realizar o processo de escolarização, sem o que a escola não dará conta de se abrir a todos os alunos nas suas diferenças” (MANTOAN, 2019, p. 32). Segundo a pesquisadora, essa:

[...] mudança revolve camadas de proposições, diretrizes, referenciais teórico-metodológicos, referenciais consolidados pelo tempo, pela rigidez dos costumes, dos padrões em que a escola brasileira se arquitetou”. E completa: “Remover tudo isso é nossa tarefa e para tanto, precisamos estar bem fundamentados (MANTOAN, 2019, p. 32).

Importante esclarecer que neste trabalho concebemos educação inclusiva como processo dialógico e democrático de escolarização, e de valorização das singularidades e das diferenças, comprometido com a formação cidadã de todos os sujeitos-aprendizes, para o exercício da emancipação e da autonomia. Educação para além da leitura da palavra, que desenvolva processos para a compreensão e conscientização da realidade que, por sua vez, reverbere numa leitura do mundo ainda mais acurada (FREIRE, 1967). Ademais, não percamos de vista, que esses processos escolares de letramento não são e não estão descolados do reconhecimento e da valorização da cultura e das práticas sociais desses estudantes (STREET, 2014). Para corroborar, Bunzen sugere que:

Há quem aponte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse ‘letramento’ – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo [...]. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um ‘modelo ideológico’, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos (BUNZEN, 2014, p. 9).

Isso nos remete à responsabilidade e à relevância das Pesquisas em Educação, haja vista que há ainda, no Brasil, imensa dificuldade de os sujeitos-aprendizes serem bem-sucedidos na escola. Daí a relevância do nosso estudo,

porque o país precisa disto, o país precisa de resultados efetivos da educação na e para a sociedade para que consiga, enfim, alterar esse *status quo* na educação.

Essa perspectiva rompe com um estado de coisas que foi, historicamente, cunhado pela escola, que implementou uma educação padronizadora, uma educação passiva, uma educação bancária e, ademais, classificadora e excludente, que não ecoa nas ações cotidianas dos sujeitos. Padronizadora, na medida em que desconsidera as práticas concretas e sociais dos sujeitos, que privilegia livros didáticos e apostilas, em detrimento da autonomia docente; que apresenta um currículo fechado, e que não leva em conta a curiosidade e os interesses dos estudantes; que apresenta uma forma homogeneizadora, haja vista que todos têm de fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo.

Passiva, porque prescinde da participação, da mobilização, do engajamento, da curiosidade, do interesse, da criação, da emancipação e da autonomia, ou seja, da formação cidadã, em benefício de uma educação bancária, que concebe o aluno como um ser raso, vazio, uma folha em branco, que precisa ser completada; como se os professores, assim como em um banco, depositassem o seu conhecimento. Nas palavras de Freire: “o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p.142).

Classificadora e excludente, porque privilegia aqueles sujeitos-aprendizes que, por vezes, já familiarizados, reproduzem, acriticamente e mecanicamente, o capital cultural que lhes foi depositado, outrora, nas avaliações escolares.

Isso nos reporta a Freire (2014), ao afirmar que a suprema inquietação da educação é, justamente, tratar a realidade como algo estanque, compartimentado e bem-comportado, por vezes, sem nada que ver com a experiência existencial dos sujeitos-aprendizes, sem nada que ver com a realidade.

Em consonância com essas asserções, Gravatá (2019) sinaliza a relevância de se estabelecer uma relação de intimidade com a realidade e resgata uma entrevista que assistiu na internet com Paulo Freire, em que o educador afirmava ter precisado recuperar a intimidade com o seu país quando retornou do exílio, nos tempos da ditadura militar no Brasil. Segundo Gravatá (2019), não há como atuar na sociedade com propriedade e realizar algo com consistência, sem que conheçamos e tenhamos intimidade com a realidade que nos cerca. Isso também o será, quando pensarmos

quaisquer projetos de educação, tanto em uma escala mais ampla, para os territórios ou Estados-nação, como em uma escala micro, local, para uma escola.

Educar para transformar a realidade sugere-nos a educação como parte de um projeto coletivo mais amplo, cooperativo, solidário e colaborativo, pois os impactos de uma educação de qualidade que fomenta e potencializa oportunidades de sucesso escolar e social não se dão de forma espontânea, mas, e, sobretudo, a partir de ações e relações pedagógicas e metodológicas intencionais que contribuam para a formação dos sujeitos-aprendizes. Para a constituição e o desenvolvimento da emancipação e da autonomia para o exercício da cidadania na escola e na vida, porque a escola também é a vida.

Por tal razão, parece-nos importante se ter clareza e responsabilidade acerca do tipo de ser humano e de cidadão que pretendemos formar. A esse respeito Gomes e Mello (2010) teorizam que:

Para esclarecer como se dá a formação humana, é preciso adiantar que os homens se realizam por meio da história. Isso significa que é a partir das condições concretas de vida que os seres humanos desenvolvem suas propriedades e qualidades humanas e, nesse sentido, a formação do ser humano representa uma síntese da cultura produzida pela história humana (GOMES; MELLO, 2010, p. 679).

Isso posto, acreditamos que esta pesquisa apresenta relevância política, científica, ética e social. Política, na medida em que a educação, tenhamos consciência disso ou não, é sempre um ato político, em todos e quaisquer territórios, em todos e quaisquer Estados-nação; científica uma vez que pode contribuir para futuros estudos e pesquisas na área da educação e traz à luz outras e novas formas e possibilidades mais dialógicas e democráticas para se pensar e viver os relevantes processos de aprender, de ensinar e de avaliar na escola para a escola e para a vida.

Importância ética porque apresenta formas mais inclusivas e democráticas, portanto, formas mais humanas e qualificadas de ser e estar na escola, de aprender, de ensinar, de avaliar e de reorientar as *práxis*, ademais, porque também não perde de vista o desenvolvimento humano e a formação para a emancipação e a autonomia dos sujeitos-aprendizes.

E social, porque devolve para a sociedade possibilidades de alteração dessa lógica escolar ultrapassada, pois apresenta processos que respeitam as diferentes

singularidades e que tecem uma educação mais qualificada para os sujeitos-aprendizes na contemporaneidade.

Por isso, a importância dos estudos e das pesquisas que investigam, refletem e apresentam à academia e à sociedade outras e novas formas metodológicas, outros e novos resultados, de modo que possamos contribuir para a implementação de uma educação mais inclusiva e democrática, portanto, para que possamos contribuir para a implementação de uma educação libertadora e transformadora.

Nesse percurso, socorremo-nos do referencial teórico fundeado basicamente nas concepções de Makarenko (2012), de Santos de Moraes (1986), de Paulo Freire (1967, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017), de Ferrarezi Júnior (2014), de Singer (2010, 2016) e de Orrú (2016, 2019). Contudo, sustentamo-nos também em algumas concepções de Tôrres (2009, 2017, 2018), por entendermos que podem trazer contribuições primazes para este trabalho.

Foi partindo desse aparato teórico que se procurou tematizar neste trabalho a importância dos princípios norteadores de uma educação democrática, libertadora e inclusiva, como observados em uma escola brasileira, precursora dessa concepção de escola baseada em concepções de Ferrarezi Júnior (2014), Freire (1967), Makarenko (2012), Santos de Moraes (1986) e na metodologia de ensino a partir de projetos por interesse (ORRÚ, 2016; SINGER, 2010, 2016), a Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal, no interior de São Paulo.

Por essa razão, o objetivo desta pesquisa é observar e analisar os resultados escolares dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar ao serem expostos à metodologia de projetos por eixos de interesse, com vistas a uma possível Proposta de Encaminhamento à Escola Pública.

Para se alcançar esse objetivo geral, propomos como objetivos secundários:

- a) Relacionar os fundamentos dessa metodologia com as declarações dos sujeitos-aprendizes, as declarações da equipe pedagógica e as observações feitas em campo;
- b) observar se essas ações são atinentes aos pressupostos teórico-metodológicos em que se fundeia a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse;
- c) analisar em que medida a proposta da Escola Lumiar pode contribuir para a melhoria do ensino na Escola Pública.

No Capítulo 1, apresentamos a metodologia da pesquisa. Em atenção à coerência e ao rigor científico necessários à pesquisa de base qualitativa, a metodologia da pesquisa, as análises e as discussões das informações produzidas fundearam-se, essencialmente, em Minayo e Costa (2019).

No Capítulo 2, *Concepções Pedagógicas: Por Pedagogias Libertadoras*, apresentamos os aportes teóricos utilizados na pesquisa e que fundearam as análises realizadas: Makarenko (2012), Santos de Moraes (1986), Freire (1967, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017), Ferrarezi Júnior (2014), Singer (2010, 2016) e Orrú (2016, 2019). Socorremo-nos também de algumas concepções de Tôres (2009, 2017, 2018). Tais aportes epistemológicos nos fazem pensar e refletir a educação e as formas pedagógicas que possam ser transmutadas e transformadas em potência para os processos do desenvolvimento humano e de formação cidadã, para o exercício da emancipação e da autonomia.

No Capítulo 3, *Escolas Democráticas no Brasil: A Escola Lumiar e Seu Funcionamento*: apresentamos o objeto de investigação da nossa pesquisa empírica, a Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal: Seus horários, suas ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas, assim como elementos importantes que constam no Projeto Político Pedagógico que embasaram as análises.

No capítulo 4, *Apresentação e Análise dos Dados da Pesquisa de Campo*, contextualizamos, apresentamos e analisamos os dados que foram gerados em campo. Um movimento dialético, compreensivo e interpretativo em que articulamos os saberes produzidos em campo com aqueles consubstanciados pelo referencial teórico-metodológico em um movimento de análise e de produção teórica.

Por fim, no capítulo 5, *Resultados da Pesquisa de Campo: Proposta de Encaminhamento à Escola Pública: a responsabilidade e o uso social da Pesquisa em Educação*, a partir dos resultados desta pesquisa, apresentamos uma proposta de encaminhamento à Escola Pública para uma possível implementação de ações e relações pedagógicas e metodológicas mais inclusivas, democráticas e libertadoras com vistas à formação dos sujeitos-aprendizes em sujeitos preparados para o exercício da emancipação e da autonomia.

Assim, enfatizamos a relevância desta pesquisa, para justificar sua necessidade e urgência, com vistas a descortinar e revelar novas formas de ser, de estar, de aprender, de ensinar, de organizar e de vivenciar a escola.

2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Vimos que as práticas pedagógicas, historicamente, sugerem formas limitadas e limitantes em relação à constituição e ao desenvolvimento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Processo de avaliação da aprendizagem cujos mecanismos de controle e classificação, exclusão e opressão nada têm a ver com a educação democrática, libertadora e emancipadora proposta pelos autores que fundamentam nosso referencial teórico (FERRAREZI JÚNIOR, 2014; FREIRE, 1967, 1989, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017; MAKARENKO, 2012; ORRÚ, 2016, 2019; SANTOS DE MORAIS, 1986; SINGER, 2010, 2016; TÔRRES, 2009).

Encontramo-nos em um momento da civilização que não deveria haver mais espaço para que isso ocorra, não podemos mais naturalizar práticas pedagógicas excludentes e opressoras que foram estabelecidas, historicamente, por séculos. É hora de constituirmos e desenvolvermos, na mesma medida em que os avanços científicos e tecnológicos, a valorização e a qualificação das ações e das relações pedagógicas na escola, uma vez que a educação se nos apresenta como importante demarcador dos processos do desenvolvimento humano e dos processos sociais.

Reportando-nos a Candau (2011) observamos que a cultura escolar hegemônica no Brasil se ocupa do que é comum, uniforme, de modo que a igualdade é vista como uma homogeneização, o igual é padronizado, e as diferenças vistas como um problema, quando, na verdade, “as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das escolas” (CANDAU, 2011, p. 240).

Partindo dessa perspectiva, entendemos ser necessário construir espaços e territórios escolares mais éticos e dialógicos, mediados por relações pedagógicas mais democráticas, relações de reconhecimento, de respeito e de valorização de todos os sujeitos-aprendizes, na medida em que nesses espaços formativos estão postos todos os diferentes referenciais, e é, justamente, nesses *loci*, que as possibilidades têm de ser alargadas. Isto é, em cujos espaços possam ser constituídas e desenvolvidas ações e relações mais qualificadas para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem, bem como para os processos de constituição e de desenvolvimento da autonomia desses sujeitos.

Alinhados que somos às concepções sobre escolas de resistência, por se lançarem ao desafio de propor modificações na sua estrutura curricular e avaliativa, e por adotarem metodologias que não se caracterizam como práticas pedagógicas excludentes e homogeneizadoras, pois, ao contrário, respeitam as diferenças de cada um, acreditamos que, certamente, a metodologia de ensino por projetos direcionados a eixos de interesse trouxe efeitos relevantes na vida do sujeito-aprendiz, em relação à sua autonomia e emancipação social.

Por tal razão, socorremo-nos de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho descritivo e interpretativista, e atingimos os objetivos por nós propostos nesse trabalho.

2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA

Os principais referenciais teórico-filosófico-conceituais que sustentaram o nosso estudo e com os quais dialogamos durante a pesquisa foram baseados fundamentalmente em Ferrarezi Júnior (2014), Freire (1967, 1989, 1998, 2013, 2014, 2015, 2017), Makarenko (2012), Orrú (2016, 2019), Santos de Moraes (1986), Singer (2010, 2016) e Tôrres (2009) por entendermos que trariam, como assim o fizeram, contribuições primazes para esse trabalho. Ainda em atenção à coerência e ao rigor científico necessários à pesquisa de base qualitativa, a metodologia da pesquisa, as análises e as discussões das informações produzidas fundamentaram-se, essencialmente, em Minayo (1996; 2001; 2012) e Minayo e Costa (2019).

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001) assevera que esta é parte das Ciências Sociais, bem como parte de todas as ciências que envolvem a observação do humano em seus movimentos, atitudes e percepção do mundo, contribuindo para um apagamento ou um 'borramento' entre as fronteiras, entre as disciplinas. Possui, ademais, 'estruturas corporativas', formadas por grupos de pesquisadores, comunidades de estudiosos e engendra certos artefatos heurísticos, que puderam e podem conferir valor à compreensão da realidade. Para a pesquisadora:

[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a

conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. [...] É desse caráter especificamente qualitativo das ciências sociais e da metodologia apropriada para reconstruir teoricamente seu significado que trata o presente trabalho (MINAYO, 2001, p. 15).

Assim, lançamo-nos ao entendimento, à compreensão, à interpretação e à explanação acerca de um recorte do cotidiano e do trabalho educativo da Escola Lumiar. Investigamos se, realmente, a metodologia de ensino por projetos, por eixos de interesse (ORRÚ, 2016) pode contribuir para a implementação de ações pedagógicas mais inclusivas e democráticas, que contribuam para a formação da emancipação e da autonomia, ou seja, para uma formação cidadã. Conhecemos e compreendemos os fundamentos que sustentam essa metodologia, bem como a forma que se constitui o processo de avaliação da aprendizagem dos sujeitos-aprendizes.

Ressaltamos, que por meio de um aparato teórico-metodológico amparamos e fundamentamos todos os processos do estudo. Desde os processos do pensamento, da pesquisa e os seus tantos desdobramentos, até aqueles da apresentação dos resultados. Ainda que, como alhures afirmara Minayo (2001), a realidade seja mais rica que qualquer teoria, a pesquisa qualitativa nos legou, também, instrumentos e teorias capazes de realizar uma aproximação em relação a essa complexidade, a essa grandeza que se nos apresenta como realidade social.

Por isso, a partir de um robusto aporte teórico-metodológico, pudemos abordar e dialogar com esse manancial essencialmente qualitativo, com o conjunto das manifestações e das expressões humanas que configuraram as estruturas e os processos representados e significados individual e coletivamente nos espaços da Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal (MINAYO, 2001).

2.1.1 Fundamentos da Pesquisa Qualitativa

A metodologia dessa pesquisa se apresenta em consonância com os fundamentos da Pesquisa Qualitativa (MINAYO; COSTA, 2019). Esse tipo de pesquisa apresenta uma análise para além daquelas positivistas, engessadas e descritivas, em um processo que busca perpassar, apreender, compreender, pensar

e explicar, ainda que de maneira parcial e incompleta, os múltiplos movimentos do real. Atentemo-nos, aqui, ao “fundamento único desse campo de conhecimento que é seu caráter compreensivo, contextualizado, interpretativo e dialético” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 55).

Para os que estão aprendendo e para os que praticam essa forma de conhecimento, é importante entender sua participação numa saga de cunho científico e humanístico que considera ser possível compreender e interpretar o indivíduo situado na história, em sua biografia e seu mundo social, assim como é possível compreender e interpretar a realidade social, analisando-a como uma ação humana histórica e objetivada (MINAYO; COSTA, 2019, p. 55).

Isso dialoga com nosso referencial teórico, já apresentado anteriormente. Daí a necessidade da compreensão e da conscientização acerca dos processos assimétricos que se desdobram nos diferentes palcos dos diferentes tecidos sociais.

Nossa pesquisa se desenvolveu a partir de diversos desdobramentos, ou ainda, fase exploratória, trabalho de campo, bem como pelos processos de tratamento do material empírico e documental (MINAYO; COSTA, 2019).

No sentido de conferir maior clareza aos processos teórico-metodológicos da nossa pesquisa, apontamos que a fase exploratória se deu desde os desdobramentos, organização e o planejamento para a realização do projeto de pesquisa, até o planejamento e a organização das ações necessárias aos estudos e à nossa estada em campo. “É nesse momento que se escolhem e se descrevem os instrumentos de operacionalização do trabalho, em que se pensam o cronograma de ação e os procedimentos exploratórios, para escolha do espaço e da amostra qualitativa” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 9).

Em relação às análises, este “é o momento de unir a especificidade dos dados primários obtidos no cenário da pesquisa, com uma interpretação que os respeite e os ultrapasse por meio de um processo contextualizador e reflexivo” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 9). Ou seja, por meio de um processo teórico-metodológico que refletiu os movimentos dialógicos e dialéticos que constituem as ações e as relações pedagógicas e metodológicas na Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal.

Destacam-se, na mesma linha, importantes elementos constitutivos das pesquisas qualitativas, ou ainda, os “substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 9), pois são

fundamentos da produção do cotidiano de todos os sujeitos-aprendizes nos diferentes espaços e territórios sociais e, portanto, nos diferentes espaços e territórios escolares.

Minayo e Costa (2019, p. 9) ao discorrerem acerca da experiência como sentido de compreensão, destacam que por “ser constitutiva da existência humana, alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Ou seja, as pessoas falam do que experimentam”. Em relação à vivência, sinalizam que esta é a síntese da reflexão do próprio sujeito-aprendiz acerca de sua experiência e isso é um movimento *sui generis*, idiossincrático. “No entanto, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito se move e se comunica e as condições em que ela ocorre” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 10).

Desenvolvemos procedimentos de organização e de análise dos dados coletados e gerados com vistas à compreensão e à comunicação de um recorte da realidade escolar e metodológica da Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal.

Sobre senso comum, Minayo e Costa (2019, p.10) ressaltam que “pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências [...] se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas [...]”. “Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é a base dos estudos qualitativos”.

Os pesquisadores sociais têm a compreensão e a clareza acerca desses pressupostos quando organizam, constituem e desenvolvem seus trabalhos acadêmicos, seus estudos teórico-metodológicos, a partir das pesquisas qualitativas. Assim, quando se pensam os processos de análise, Minayo (2012) destaca que três são os verbos que não podem ser preteridos desses movimentos teórico-metodológicos. Há de se compreender, interpretar e dialetizar. Nessa perspectiva metodológica: “A hipótese é de que uma análise para ser fidedigna precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social” (MINAYO, 2012, p. 621).

Necessário se faz que não percamos de vista a impossibilidade da apreensão total da realidade, na medida em que o acesso estabelecido é sempre parcial e limitado, visto a partir das nossas próprias lentes. Daí a relevância da clareza e da compreensão por parte dos pesquisadores acerca dos distintos e complexos processos necessários aos estudos teóricos, metodológicos e compreensivos, bem

como à relevância dos esforços interpretativos e dialéticos, para além de um amontoado linear e descritivo da realidade social.

Minayo e Costa (2019) ao afirmarem a preponderância do verbo compreender nos movimentos teóricos e metodológicos caros às pesquisas qualitativas, assinalam, também, que estas demandam um exercício de deslocamento por parte dos pesquisadores, ou ainda, aquele referente à tentativa destes verem e compreenderem a realidade dos sujeitos-aprendizes, não a partir das suas próprias lentes, mas, sim e, sobretudo, a partir das lentes deles.

Embora a compreensão das singularidades que marcam a experiência e a vivência de uma pessoa, sua história se faz no contexto da história coletiva, comunitária e institucional e está envolta na cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão da realidade humana, portanto, é ao mesmo tempo individual e social. É igualmente parcial e inacabada, pois nunca ninguém tem domínio completo daquilo que vê, ouve e sobre o qual reflete (Heidegger, 1988). Essa constatação se aplica a um entrevistado na pesquisa qualitativa, por exemplo, concluindo que ele tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo. Mas também vale para os pesquisadores, que sempre serão limitados no que observam, analisam e interpretam. (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11).

Sobre a função da interpretação nas análises de uma pesquisa qualitativa, Minayo e Costa (2019, p.11) afirmam que:

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa [...]. Em resumo, todo pesquisador qualitativo precisa se munir dos melhores instrumentos possíveis para tornar sua pesquisa compreensiva e válida. Porém, ele nunca poderá ter a pretensão de haver chegado à verdade. E sim, de ter feito o melhor possível para se aproximar dela (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11).

Nesse viés, destacamos o processo de imersão do pesquisador no campo de pesquisa cujo *locus* constitui e, ao mesmo tempo, é constituído pelo conjunto de elementos daquele lugar e não de outro. Daí, que: “O esforço compreensivo tem o sentido de valorizar ao máximo os achados do campo” (MINAYO, 2012, p. 624).

Assim, a produção teórica é apresentada como uma produção intelectual sistematizada, um estudo que contém em si elaborações da pesquisadora como elementos constitutivos do conhecimento. Ademais, o compromisso da pesquisa qualitativa de acolher mudanças metodológicas em seu desenvolvimento, leva em

conta que a realidade é dialógica e dialética. E isso pode enriquecer, sobremaneira, os processos, as ações, as relações, as significações, as análises e as interpretações na constituição e no desenvolvimento da produção teórica.

Daí, então, a necessidade de um aparato teórico-metodológico robusto que desse conta de fundamentar os distintos e complexos processos durante a pesquisa, os pensamentos e as reflexões, bem como as descobertas, as análises e as interpretações. E mais, um aparato que desse conta também de nortear as ações, as relações, as vivências e as significações nesse profícuo movimento que foi o de responder aos objetivos da nossa pesquisa.

2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa pesquisa teve como foco principal observar e analisar na vida dos sujeitos-aprendizes os resultados obtidos pela adoção de uma metodologia de ensino por projetos por eixos de interesse. Isso com vistas à elaboração de uma proposta de encaminhamento direcionada à Escola Pública, no sentido de contribuir para a implementação de ações pedagógicas que promovam a emancipação e a autonomia dos estudantes. E para darmos conta dessa pesquisa qualitativa observacional, foi necessário trazer em cena uma composição metodológica que abrangesse todos os momentos do percurso investigativo e todos os elementos constituintes da pesquisa.

2.2.1 Cenário da pesquisa

A Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal, localizada no estado de São Paulo, foi criada na zona rural da cidade em 2010. Atua com os ciclos Infantil e Fundamental I e II, isto é, com os sujeitos-aprendizes de 2 a 14 anos e trabalha com a metodologia por projetos de aprendizagem, tanto em língua materna como em língua inglesa (ESCOLA LUMIAR, 2018).

Ademais, parece estar na contramão das formas tradicionais massificadoras e padronizadoras que obscurecem os processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como aqueles do desenvolvimento humano e da formação para a emancipação e a autonomia. Nessa perspectiva, a escola se

apresenta como um território de resistência, na medida em que subverte a ordem hegemônica, heterônoma e homogeneizadora.

2.2.1.1 Sobre Comitê de Ética em Pesquisa

Cumprido ressaltar que conforme Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, essa pesquisa foi aprovada pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, sob o Número de Parecer: 3.199.825.

2.2.1.2 Os sujeitos-aprendizes

Escola não governamental com 38 alunos, dos quais 22 são do Ensino Fundamental.

2.2.1.3 Níveis de ensino

O Fundamental 1, chamado de F1, é composto pelas crianças de 6, 7 e 8 anos, o que equivale ao 1º, 2º e 3º ano pensando em relação à organização tradicional dos aprendizes em classes/séries. Ao todo, são 9 crianças.

O Fundamental 2, chamado de F2, é composto, por sua vez, pelas crianças de 9, 10 e 11 anos, o que equivale, destarte, ao 4º, 5º e 6º ano. Ao todo, são 8 crianças.

O Fundamental 3, chamado de F3, é composto, por sua vez, por adolescentes de 12, 13 e 14 anos, o que equivale ao 7º, 8º e 9º ano. Ao todo, 5 adolescentes pertencentes àquele espaço formativo.

2.3 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos participantes desta pesquisa se pautou na necessidade de construirmos e/ou reconstruirmos um recorte da realidade pedagógica e metodológica da Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal. Sendo assim, precisamos da participação da equipe de gestão pedagógica, ou ainda, da diretora e da supervisora; dos tutores e dos mestres, bem como dos sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos da Escola Lumiar.

Os critérios para a exclusão de participantes do estudo em questão, se pautou na condição de os sujeitos-aprendizes serem alfabetizados para o caso de algum instrumento de construção de informações basear-se em linguagem escrita.

2.3.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu com a diretora, supervisora, tutores, mestres e aprendizes de 7 a 14 anos da Escola Lumiar, apresentados em nosso trabalho como P.

No que se refere aos sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos: observamos o que pensam e sentem em relação à metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, e se esta, por sua vez, contribui ou não para a implementação de ações pedagógicas que promovam a emancipação e autonomia dos sujeitos-aprendizes.

2.3.1.1 Profissionais Participantes da Pesquisa

A partir da observação do Quadro 1, podemos verificar as distintas funções desempenhadas pela equipe pedagógica na escola, bem como a formação docente de cada um.

Quadro 1 – Profissionais Escola Lumiar em novembro de 2018.

Participantes da Pesquisa	Idade	Formação
Diretora; Tutora do F3 e Mestre P1	38	Biologia, Pedagogia, Mestrado em História, Filosofia e Didática das Ciências
Supervisora Pedagógica Tutora do Infantil 3 e Mestre P2	38	Biologia, Pedagogia, Mestrado em Química Orgânica
Tutora do F1 e Mestre P3	38	Pedagogia, MBA em Gestão Escolar
Tutor do F2 e Mestre P4	42	Administração de Empresa, Matemática, Pedagogia

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

2.3.1.2 Sujeitos-Aprendizes Participantes da Pesquisa

A partir da observação do Quadro 2, podemos verificar a idade e o ciclo escolar dos sujeitos-aprendizes participantes de nossa pesquisa.

Quadro 2 – Estudantes de 7 a 14 anos da Escola Lumiar em novembro de 2018.

Participantes da Pesquisa	Idade	Ciclo
P5	8	F1
P6	11	F2
P7	11	F2
P8	11	F2
P9	11	F2
P10	13	F3
P11	13	F3
P12	14	F3

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS

Lançamos mão dos seguintes instrumentos para a construção das informações da pesquisa, de acordo com a Pesquisa Qualitativa (MINAYO; COSTA, 2019), a saber:

- a) entrevistas (individuais e rodas de conversa):
 - as Individuais foram realizadas com os tutores e mestres, bem como com a gestão pedagógica da escola. O instrumento direcionado aos professores (tutores e mestres) e à gestão pedagógica se deu por meio de 7 (sete) questões norteadoras, que se transmutaram em fundamentos, elementos constitutivos para as análises e articulação, junto ao referencial teórico no sentido de pensar e produzir conhecimento científico;
 - as rodas de conversa foram realizadas com os sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos em suas respectivas turmas. O instrumento desenvolvido para os sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos foi apresentado por meio de 8 (oito) questões norteadoras, que foram transmutadas em fundamentos, elementos constitutivos para as análises e articulação, junto ao referencial teórico no sentido de pensar e produzir

conhecimento científico. Pontuemos que as dinâmicas foram gravadas em áudio;

b) instrumento de autopreenchimento:

- instrumento por meio do qual a gestão pedagógica e os professores (tutores e mestres) completaram, por escrito, 35 (trinta e cinco) frases previamente elaboradas com o objetivo de fornecer elementos para pensarmos como a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e inovadoras;

c) questionários:

- considerando os objetivos da pesquisa, foram apresentados aos tutores e mestres, aos gestores pedagógicos, bem como a alguns sujeitos-aprendizes – que foram selecionados para a construção de informações – questões geradoras, para que estes elaborassem pensamentos e interpretações acerca do que lhes fora proposto e, assim, coletar elementos para nossas análises e discussões, pensadas à luz do referencial teórico;

d) observação:

- para compreensão e análise do trabalho pedagógico e metodológico realizado na e pela escola, os atores que vivenciam as práticas concretas e sociais que são constituídas, significadas e (res)significadas por todos naqueles espaços, segundo os objetivos da pesquisa e à luz do referencial teórico; realizada em consonância com os itens abaixo elencados e que podem ser encontrados, também, no Apêndice G, que se refere ao Roteiro de Observação da pesquisa de campo, a saber:

- ‘qual a concepção de aluno da escola?’;

- ‘como se dão as relações entre os tutores, os mestres, os alunos e a gestão pedagógica?’;

- ‘como a metodologia possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras?’;

- ‘como é a participação dos alunos nos espaços de aprendizagem?’;

- ‘quais são as atividades desenvolvidas?’;

- ‘como os tutores e os mestres intervêm nas aulas?’;
 - ‘como se dão as atividades coletivas?’;
 - ‘alterações curriculares’;
 - ‘como são organizados os horários das “disciplinas”?’;
 - ‘como se dão os processos avaliativos?’;
 - ‘como se dá a aprendizagem por eixos de interesse?’;
- e) diário de campo:
- foi um instrumento fundamental para se registrarem as observações, descobertas, impressões, significações e (res)significações, para a organização das ideias, verificação do andamento das diferentes atividades, motivos, necessidades, ou seja, para registrar as experiências vivenciadas durante a pesquisa empírica;
- f) pesquisa documental:
- foi feita por meio de uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola e das produções escritas e faladas dos alunos, bem como de alguns ‘produtos finais’ referentes a alguns projetos de aprendizagem realizados na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Os instrumentos foram deveras importantes no processo de constituição do pensamento e das informações que fundamentaram essa pesquisa. Ademais, deram conta de abarcar os relevantes movimentos dialéticos, característicos das pesquisas qualitativas, na medida em que possibilitaram nossas observações e análises dos resultados, obtidos pela adoção de uma metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, na vida dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar.

2.4.1 Os instrumentos e suas funções dentro da pesquisa

A partir da observação do Quadro 3, podemos verificar a função dos instrumentos da pesquisa, na medida em que, como mencionado, “todo pesquisador qualitativo precisa se munir dos melhores instrumentos possíveis para tornar sua pesquisa compreensiva e válida”. Sem “ter a pretensão de haver chegado à verdade. E sim, de ter feito o melhor possível para se aproximar dela” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11).

Quadro 3 – Instrumentos em relação aos objetivos da Pesquisa e aos sujeitos.

Instrumentos	Função dos Instrumentos
Entrevistas: Individuais	Nortear os diálogos e as interlocuções junto à equipe pedagógica da Escola Lumiar e gerar dados que fundeiem os nossos resultados e análises da pesquisa
Entrevistas: Rodas de Conversa	Nortear os diálogos e as interlocuções junto aos sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos da Escola Lumiar e gerar dados que fundeiem os resultados e análises da nossa pesquisa
Instrumento de autopreenchimento	Possibilitar aos sujeitos da pesquisa: uma síntese do seu pensamento em relação ao tema investigado e gerar dados que fundeiem os resultados e as análises da nossa pesquisa
Questionários	Possibilitar aos sujeitos da pesquisa: a organização e a explanação do pensamento acerca do tema por nós proposto
Observação	Compreender, descrever e analisar o trabalho pedagógico e metodológico realizado na e pela Escola Lumiar
Diário de Campo	Registrar as observações, impressões, significações e (re)significações, organizar das ideias, verificar o andamento das atividades, motivos, necessidades, bem como para registrar as experiências e vivências durante a pesquisa empírica
Pesquisa Documental	Analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Lumiar e cotejá-lo com as produções dos alunos

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

2.5 ESTRATÉGIAS PARA A COLETA DOS DADOS

Utilizamos as seguintes estratégias para a coleta dos dados:

- a) as entrevistas:
 - individuais, com a equipe pedagógica, foram realizadas individualmente;
 - as rodas de conversa, com os sujeitos-aprendizes, foram realizadas em três momentos distintos, a saber, com cada ciclo: o Fundamental 1 ou F1, o Fundamental 2 ou F2 e o Fundamental 3 ou F3;
- b) o instrumento de autopreenchimento:
 - foi entregue apenas à equipe pedagógica, com vistas a uma síntese do tema pesquisado;
- c) o questionário:
 - foi entregue à equipe pedagógica e a alguns estudantes (do F2 e do F3, por estarem alfabetizados);
- d) a observação:
 - conferiu-nos formas e conteúdos para a reflexão, entendimento e compreensão, bem como para as análises e discussões;
- e) o diário de campo:

- guardou as formas, os saberes e as impressões, que foram registrados pela pesquisadora em campo;
- f) a pesquisa documental:
 - apresentou os fundamentos que norteiam os processos, o currículo, as ações e as relações na Escola Lumiar.

De acordo com Minayo e Costa (2019, p. 9), a “fase de campo se constitui como momento primordial de, em intersubjetividade, compreender a realidade empírica objeto do estudo”. Momento em que, a partir dos seus aparatos filosófico-conceituais, bem como dos seus arcabouços teóricos, os pesquisadores podem verificar, ou ainda, experimentar e vivenciar, empiricamente, a realidade e coletar informações e dados com vistas à constituição e à reconstituição daquela realidade histórica e social, ainda que de forma parcial e incompleta. Nas palavras de Minayo e Costa (2019):

As técnicas de investigação qualitativas utilizadas para pesquisa em educação, saúde, psicologia e outras áreas sociais constituem o delineamento das estratégias de campo, são fundamentais como parte operacional da pesquisa e como práticas teóricas (Bourdieu, 1972) que se sustentam, individualmente ou de forma combinada, em fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos (Gadamer, 1999; Adorno & Horkheimer, 1981; Weber, 1994; Schütz, 1982; Minayo, 2015, 2017a) [...] Portanto, é importante insistir nesse ponto: As técnicas operacionais devem provir de bases teóricas constituídas de sentenças (no caso dos roteiros) ou orientações (no caso da observação de campo) sendo cada um desses elementos, um tipo de conceito operativo pensado a partir da definição do objeto (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11, 12).

As estratégias para a coleta de dados atuaram em um movimento dialógico e dialético com vistas à apreensão, à significação e à ressignificação das relações, a partir das experiências e das vivências que, necessariamente, perpassam o entendimento e a compreensão da realidade pesquisada. Para Minayo (2019):

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma interlocução entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação (MINAYO; COSTA, 2019, p. 13).

Importante mencionar que a entrevista semiestruturada se articulou com um roteiro de questões norteadoras, de modo a permitir à pesquisadora um “controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a

uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 14).

2.6 PROCEDIMENTOS

Em relação aos procedimentos para a coleta dos dados, salientamos que:

- a) as entrevistas:
- com a equipe pedagógica foram realizadas uma a uma, de forma individual, com vistas ao entendimento e à compreensão dos pilares que sustentam a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, bem como com vistas ao entendimento e à compreensão dos processos de avaliação da aprendizagem nessa perspectiva metodológica;
 - as entrevistas que foram realizadas com os sujeitos-aprendizes ocorreram em três momentos distintos, a saber, com cada ciclo: o Fundamental 1 ou F1, o Fundamental 2 ou F2 e o Fundamental 3 ou F3, em formato de rodas de conversa.

Sobre esse aspecto, Minayo (2019) traz uma reflexão:

Sobre *roda de conversa* – O princípio é [...] propiciar a interação e a manifestação de opiniões de forma coletiva e compartilhada sobre algum tema de interesse do pesquisador e dos participantes. [...] os relatos são mais soltos porque não visam a uma conclusão. [...] Essa modalidade de grupo, por ser muito adequadas às pesquisas em saúde, educação e psicologia, tem um lugar privilegiado nas investigações operacionais, estratégicas e de intervenção. O clima da roda [...] é de livre opinião, de escuta e de troca (MINAYO; COSTA, 2019, p. 16, 17).

- b) o instrumento de autopreenchimento foi entregue apenas à equipe pedagógica com vistas à apreensão de uma síntese do tema pesquisado;
- c) os questionários foram apresentados a todos os sujeitos da pesquisa de modo a possibilitar a organização e a explanação do pensamento acerca do tema proposto;
- d) a observação participante focalizou formas e conteúdos preciosos da realidade concreta que dizem respeito ao nosso objeto de pesquisa, tanto em seu aspecto mais *lato* quanto naqueles mais estritos.

Experiências e vivências valiosas que nutrimos, uma vez que podemos conhecer, refletir, analisar e, assim, responder aos objetivos de nossa pesquisa e propor um encaminhamento direcionado à Escola Pública, no sentido de contribuir para a implementação de ações pedagógicas que promovam a emancipação e autonomia do estudante;

- e) o diário de campo foi utilizado para anotar os registros das formas e dos conteúdos, dos saberes e das impressões que foram experienciados e vivenciados pela pesquisadora em campo, *in loco*, elementos que serviram como expressões e representações da realidade: essenciais para a reflexão, para o pensamento, para a constituição do conhecimento e para a elaboração da proposta de encaminhamento desses conhecimentos à Escola Pública;
- f) apropriamo-nos da pesquisa documental para trazer à luz os fundamentos que nortearam as ações e as relações na Escola Lumiar. Em demais palavras, o currículo, como são constituídos e desenvolvidos os processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como os processos do desenvolvimento humano e de formação para a emancipação, para a formação cidadã e para a autonomia, a partir do Projeto Político Pedagógico.

2.7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Em nossa pesquisa socorremo-nos do método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (1996), na medida em que dialoga com nosso referencial teórico filosófico-conceitual. A pesquisadora afirma ainda que essa possibilidade/escolha metodológica dá “conta de uma interpretação aproximada da realidade. [...] coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (MINAYO, 1996, p. 231).

Com vistas ao enriquecimento da nossa interlocução, trazemos em cena a citação de Sidi e Conte (2017):

Vale enfatizar que ao voltarmos nosso olhar para a palavra hermenêutica, encontramos diversos significados, que são ilustrados e definidos historicamente, e vão desde a arte de interpretar livros sagrados, os textos antigos, os sinais e os símbolos da cultura. Na verdade, a hermenêutica

reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada [...] (SIDI; CONTE, 2017, p.1943).

Por isso, entendemos o diálogo como elemento fundamental para pensar e reconstruir a realidade, ou ainda, um recorte da realidade da Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal. As informações foram produzidas e constituídas a partir das entrevistas, dos instrumentos de autopsenchimento, da construção de informação em questionários abertos, da observação participante, do diário de campo e da pesquisa documental.

As entrevistas representaram para nós elementos fundantes, constitutivos de nossas análises e reflexões que, pensadas à luz dos aportes teóricos, auxiliaram no esforço da caracterização dos fenômenos, na medida em que se constituíam como rica fonte de experiências, significados e sentidos.

Os instrumentos de autopsenchimento ofereceram pistas e elementos que contribuíram para a compreensão de um recorte da realidade da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, recorte da realidade este que foi pensado e analisado à luz do referencial teórico.

A construção de informação em questionários abertos não seguiu a padronização das respostas estatísticas, mas a produção de informações acerca do grupo e, assim, dos sujeitos singulares que o constituem. Nesse sentido, o instrumento significou um aparato informativo complementar em relação ao que, em verdade, nos interessara investigar.

As observações propiciaram à pesquisadora elementos e recursos para a verificação das práticas pedagógicas e avaliativas realizadas na escola, para a reflexão, para a articulação do pensamento, para a produção do conhecimento, bem como para a significação das relações estabelecidas.

O diário de campo serviu-nos como um suporte e como um registro importante, um documento que se tornou elemento essencial para pensar e refletir o alcance em relação aos objetivos da pesquisa; à organização dos dados empíricos.

A pesquisa documental se apresentou como uma teia de significações que forjou material relevante no sentido de verificar e pensar as relações estabelecidas e vivenciadas na escola; isso permitiu-nos, junto aos demais instrumentos, construir um todo semântico para a articulação dos dados empíricos pensados à luz do arcabouço

teórico. Um movimento fluido, histórico, dialógico, dialético e contínuo da pesquisa e da produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, apontamos que nossos esforços metodológicos constituíram base para verificação da nossa hipótese de pesquisa, a saber, a de que a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), pode contribuir para alterar o cenário de exclusão e de fracasso escolar que assola a escola brasileira, especialmente entre as crianças e os adolescentes: os sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos, por meio de ações pedagógicas e dialógicas mais inclusivas e democráticas, que não perdem de vista a formação cidadã, em demais palavras, que não perdem de vista a constituição e o desenvolvimento da emancipação e da autonomia para o exercício da cidadania. Nessa seara há que se observar também, que esses esforços foram base para a verificação dos objetivos propostos por nossa pesquisa.

Por se lançar ao universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que Minayo (2002) chamou de espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, a pesquisa qualitativa dialoga com a abordagem Dialética na medida em que:

Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética [...] Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou 'objetos sociais' apresentam (MINAYO, 2002, p. 24, 25).

Minayo (2012, p. 624), aponta que nesse momento, há de se organizar o material empírico “e impregnar-se das informações e observações de campo. É preciso investir na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo”. Isso porque a análise do material qualitativo apoiou-se nos verbos e substantivos já mencionados outrora.

Concordamos com Taquette (2016), que os dados coletados durante as pesquisas qualitativas são majoritariamente textuais, de modo que o momento da

análise de dados objetiva à compreensão destes dados, “confirmar ou não pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e assim ampliar o conhecimento sobre o tema investigado” (TAQUETTE, 2016, p. 525).

Segundo Taquette (2016), os processos que se debruçam em relação ao tratamento de dados de uma pesquisa qualitativa podem ser elencados em três momentos, quais sejam, a descrição, a análise e a interpretação. Segundo a autora:

O tratamento de dados qualitativos didaticamente pode ser dividido em 3 etapas interligadas entre si: descrição, análise e interpretação. Na descrição trabalha-se de forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas da maneira mais fiel possível. Na análise procura-se ir para além do que é descrito. Traça-se um caminho sistemático que busca, nos depoimentos, as relações entre os fatores. Ela produz a decomposição de um conjunto de dados, procurando as relações entre as partes que o compõem. Uma de suas finalidades é expandir a descrição. A interpretação pode ser uma sequência da análise e pode também ser desenvolvida após descrição. Sua meta é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado (TAQUETTE, 2016, p. 527).

No que se refere à descrição dos dados, “trata-se da organização do material textual. Os dados podem ser agrupados e classificados em estruturas diversas [...]” (TAQUETTE, 2016, p. 527). A autora ressalta que a leitura reiterada dos dados oriundos das gravações, ou seja, das transcrições, possibilita as marcações para destacar os pensamentos e as ideias que vêm à mente (TAQUETTE, 2016). Assim:

A análise se inicia com a leitura atenta dos dados textuais, com releitura compreensiva para se impregnar de seu conteúdo, dispor de uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes. A partir dessa leitura exaustiva se pode identificar o corpo principal dos dados e separar o que não diz respeito diretamente ao interesse do estudo. [...] A partir da identificação do corpo principal do texto pode-se organizá-lo por temas relevantes e a dar início ao processo de categorização. Quando identifica-se um tema relevante, que pode ser, por exemplo, um dos itens do roteiro de entrevista, faz-se recorte e colagem do texto, organizando numa mesma ‘gaveta’ ou arquivo as falas de todos os entrevistados sobre o mesmo (TAQUETTE, 2016, p. 528).

Nessa perspectiva, percebemos que o rigor tem de ser respeitado nos procedimentos metodológicos que se lançam ao tratamento dos dados apreendidos em campo. Um processo dialógico e dialético que compreende as múltiplas nuances dos espaços e dos territórios sociais.

A categorização dos dados é uma classificação dos mesmos. Significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo

isso. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo: são conceitos mais gerais e mais abstratos. Isso requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Ou então, podem ser formuladas a partir dos dados coletados em campo. Estas categorias são mais específicas e concretas. Por fim:

A última fase da análise de dados é a interpretação. Trata-se da elaboração de uma síntese entre a dimensão teórica e os dados empíricos: faz-se um diálogo entre a fundamentação teórica adotada, informações de outros estudos e as narrativas dos pesquisados para buscar sentidos mais amplos. [...] É feita uma reinterpretação dos atores sociais sobre os fatos sociais, desvelando modelos subjacentes às ideias, iluminando pontos obscuros, construindo novas teorias e estabelecendo novos conceitos e conhecimentos. (TAQUETTE, 2016, p. 528, 529).

De acordo com Taquette (2016, p. 529), a “hermenêutica é a disciplina que se ocupa da arte de compreender textos”. Ademais, nessa perspectiva de análise, a linguagem – não considerada transparente em si mesma –, nem sempre dá conta de compreender a realidade. Segundo a autora:

O traço essencial do compreender é o fato de que o sentido peculiar é sempre resultante do contexto, do todo. Compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações, extrair conclusões em todas as direções. Essa compreensão se torna concreta quando inclui a história, na medida em que assim se operam as vinculações concretas de costumes e tradições. [...] Sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro. Porém, esta compreensão só é possível, segundo a dialética, se houver um ‘estranhamento’ do texto [...] O sentido a ser buscado pelo pesquisador é aquele que o interlocutor quis expressar, e não uma verdade essencialista. Um estudo bem conduzido é aquele em que se o sujeito da pesquisa estivesse presente compartilharia com os resultados da análise (TAQUETTE, 2016, p. 529, 530).

O “método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (1996), [...] tem sua importância pelo fato de aprofundar a análise dos dados coletados, com base no referencial teórico escolhido como suporte deste trabalho” (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

Isso posto, percebemos que um repertório teórico-metodológico conceitual dá robustez aos processos de análise dos dados que foram apreendidos em campo. Textos cujos esforços de descrição, análise e interpretação nos deram subsídios e recursos no sentido de significar e ressignificar as ações e as relações nos espaços e nos territórios da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: POR PEDAGOGIAS LIBERTADORAS

Para nos ajudar a refletir acerca da capilaridade do poder nas estruturas sociais, Foucault (2014) assevera a inexistência de espaços sociais que prescindam das relações de poder e elemento fundante para se pensar a realidade social concreta e objetiva. Auxilia-nos também a pensar os espaços destinados ao desenvolvimento e à formação humana ou, ainda, aos espaços escolares.

Foucault (2014), ao abordar a história da repressão, destaca um divisor de águas, ou ainda, a passagem da punição à vigilância que, por sua vez, se apresenta como elemento importante para pensar a escola e suas práticas. Aborda também as similaridades entre os sistemas prisional e o educacional, ou ainda, as atitudes repressivas, como as formas de poder e os mecanismos de exclusão.

Para o filósofo, o poder é manifestado e exercido em rede, de modo que atravessa os sujeitos, ora por meio do exercício do poder, ora a partir do peso por ele exercido. Atentemo-nos que nos séculos XVII e XVIII os desgastes que fizessem decrescer a constituição das forças produtivas teriam de ser excluídos, banidos e reprimidos uma vez que o corpo humano se tornara fundamentalmente força produtiva. Engendra-se, então, uma nova mecânica do poder, procedimentos específicos, instrumentos e aparelhos totalmente novos. Nas palavras do autor:

O que faz com o que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. Em *Vigiar e punir* o que eu quis mostrar foi como, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – Exército, polícia, administração local – mas instauraram o que poderia chamar uma nova ‘economia’ do poder, isto é, procedimentos que permitissem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social. Essas novas técnicas são, ao mesmo tempo, muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Uma nova forma de exercício do poder fora produzida a partir da descoberta do corpo como objeto e alvo do poder (FOUCAULT, 2014). Corpo que configura outras e novas possibilidades de manobra, outras e novas formas de constituição da

realidade social. Inaugura-se, assim, outro aparato, um outro conjunto de regulamentos para o controle e para a correção das operações do corpo.

Esse foi o cenário em que foram (re)assentadas as bases das relações de poder exercidas e desenvolvidas ao longo dos tempos e que ainda fundamentam muitos espaços e territórios escolares espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

Segundo Foucault (2014):

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois se tratava ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E, entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Em consequência disso, altera-se a estrutura do tecido social e uma outra concepção de sociedade é inaugurada, ou aquela cujo poder disciplinar é difundido por meio do poder coercitivo. Importante destacar o período social e político efervescente, a saber, de queda do poder soberano – predominante até então nos regimes absolutistas da Europa – de revoluções liberais; de consolidação da classe burguesa. Outro aparato, cuja forma menos selvagem e mais eficaz, garantiria a manutenção da ordem, substituindo as execuções públicas de outrora.

O poder assume formatos díspares e heterogêneos que não são e não estão descolados dos períodos históricos em que foram e em que são engendrados e exercidos. Não emana unicamente dos sujeitos, mas, sobretudo, de uma rede de relações, não nos esqueçamos, também, de poder, que forma esses sujeitos.

Lembremo-nos que a disciplina tem seu aspecto político quando produz sujeitos submissos ao Estado, garantindo o “equilíbrio” e a “ordem”. O controle sutil sobre o corpo e sobre o modo de vida dos indivíduos evita possíveis levantes e protestos, apresentando-se como eficiente mecanismo.

Nessa perspectiva, Foucault (2014) discorre acerca da organização do tempo e do espaço, também como mecanismo de controle para a garantia da disciplina dos indivíduos, do adestramento dos corpos, evitando os atos de rebeldia. O poder

disciplinar, nos é apresentado, destarte, por meio da observação vigilante que produz a sensação no corpo de estarmos sempre sendo observados, vigiados. Sempre sob o jugo do poder maior coercitivo.

Ademais, a própria estrutura dos prédios e a disposição dos objetos no espaço são verificados como mecanismos de controle. Isso nos remete à escola tradicional e suas práticas que formam os sujeitos-aprendizes para a obediência e para o serviço dos interesses do Estado.

A simples leitura dessas linhas mostra-nos como o poder fundamenta, desde o início, as tessituras sociais e escolares. Os dispositivos disciplinares são/estão presentes e arraigados nas malhas da sociedade contemporânea e em muitas escolas da educação básica do Brasil e do mundo. Nessa senda, podemos definir o poder disciplinar como um sistema de poder capaz de moldar o homem de modo a torná-lo passivo, útil e disciplinado; mas também como uma forma de organizar o espaço físico, que se apropria de uma técnica que busca separar e dividir para melhor poder controlar.

Isso posto, pensamos ter tecido considerações importantes para pensar a escola, suas formas e conteúdos que, aliás, estes últimos, parecem-nos muito semelhantes àqueles presentes nos espaços prisionais. Tecnologias médicas e disciplinares com vistas à docilização dos corpos na infância, pela medicalização e pela escola. A primeira, por meio dos fármacos que, por sua vez, alimentam as engrenagens do sistema capitalista de produção, e ‘aproximam’ o sujeito-aprendiz da normalização, desconsiderando as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento a partir das práticas pedagógicas, sociais e culturais, na medida em que nos humanizamos nas relações com o outro. Gomes e Simoni-Castro (2017) teorizam que:

A tarefa de pensar o lugar da Psicologia no enfrentamento de alguns dilemas contemporâneos na interface com a Educação coloca a medicalização como o mecanismo atualmente utilizado para dissimular os processos de produção do fracasso e exclusão educacional. A medicalização refere-se a um recurso utilizado para transformar questões de origem eminentemente social e política em demandas médicas, isto é, utiliza-se do modelo biomédico, sustentado no método clínico, para abordar problemas de ordem socioeconômica e cultural (Collares & Moysés, 1994) (GOMES; SIMONI-CASTRO, 2017, 425).

E, mais:

[...] conduz a uma visão individualizada que converte demandas sociais em biológicas. Na educação escolar, caracteriza-se por uma tendência a conceber o não aprender ou não-se-comportar-na-escola como consequências de transtornos de aprendizagem e/ou de comportamento. Portanto, as tentativas de lidar com casos de fracasso escolar como se eles fossem uma patologia do sujeito são exemplos de medicalização (GOMES; SIMONI-CASTRO, 2017, 425).

A segunda, por meio das disciplinas impostas de forma vertical ou ainda, pela capilarização dos efeitos de verdade e pelos mecanismos de poder que permeiam os espaços e os territórios escolares. Para Foucault (2014):

[...] estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2014, p. 279).

Isso nos sugere a implementação de ações e relações pedagógicas e metodológicas que contribuam para a democratização e a libertação dos territórios escolares. Para a garantia do acesso e da permanência dos sujeitos-aprendizes nesses espaços formativos, enquanto *lóci* qualificados para a formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia. Daí a nossa defesa por pedagogias libertadoras.

Em relação ao Brasil, observa-se que a cultura escolar hegemônica se ocupa do que é comum, uniforme, como destaca Candau (2011), de modo que a igualdade é vista como homogeneização, o igual é padronizado, e as diferenças vistas como um problema, quando, na verdade, “as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das escolas” (CANDAU, 2011, p. 240).

Somos seres sociais, interacionais, e desenvolvemo-nos quando das trocas, das relações, das interações, das mediações e é aí que as diferenças, as diversidades, as identidades, podem e devem ser valorizadas, (aliás, continuamente, cotidianamente), uma vez que enriquecem as relações inclusivas, democráticas e dialógicas.

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de

base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 242).

Compreendemos, entretanto, que seja necessário alterar esse cenário historicamente construído a partir de outras e novas ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas. É necessário que o conhecimento e a educação de qualidade sejam, de fato, para todos e, na mesma medida, seja um valor coletivo e social. É nesse sentido que a curiosidade e os interesses podem fundamentar e nortear os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem.

A escola se constitui, ou deveria se constituir, em espaços qualificados para o desenvolvimento humano e para a constituição da autonomia. A escola está desafiada a construir a oportunidade de direitos iguais. Candau (2011) assevera que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização da pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Refletir acerca da escola brasileira, de uma perspectiva histórica, política, social, cultural e educacional, na verdade, nos coloca frente a uma realidade maior, frente às possibilidades – ou não – de efetivação do princípio da gestão democrática nas instituições públicas e particulares de ensino. Isso porque, tanto as resistências, as discontinuidades, entre outros aspectos, dificultam a plena implementação desse princípio, em relação à cultura política brasileira do patrimonialismo.

O Estado patrimonialista, em seu gigantismo, seu centralismo e em sua função empreendedora de produtor da riqueza da nação, tudo abarca, à custa do enfraquecimento da sociedade e do fortalecimento dos estamentos que o dominam. O patrimonialismo constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação, na qual se funda a democracia (MENDONÇA, 2001, p.100).

Essa afirmação poderia ser apresentada como justificativa para a dificuldade corrente que existe em transpor o discurso democratizante da gestão, de fato, para os espaços formativos, haja vista que a própria lógica do sistema de produção capitalista mina os ideais democratizantes.

Sendo assim, pensemos então, em como efetivar uma política educacional que, ao mesmo tempo em que supõe forte participação social, é nutrida por um Estado historicamente marcado por ordenamentos patrimonialistas.

Nesse caldo histórico, político e cultural residem paradoxos que precisam ser compreendidos em suas bases processuais, no sentido de nortear as tomadas de atitude num cenário que nos impele à criação e à consolidação de processos mais democráticos - mesmo, e inclusive, a partir de nossas heranças.

Isso corrobora o movimento para pensarmos e (re) inventarmos novas formas de ser e estar, de viver e aprender, de pesquisar e organizar, de ser feliz e dialogar na escola e na vida, para a escola e para a vida. Corrobora o movimento para a implementação de outras e novas formas de aprendizagem, outras e novas formas de constituição, de desenvolvimento e de compartilhamento de saberes e de quefazeres.

Aqui, apontamos a relevância de se levar em conta a curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes, pois estes não negam as necessidades acadêmicas, ao contrário, geram potência àquilo que de melhor os seres podem e conseguem desenvolver, porque são afetados, são mobilizados; porque são sujeitos e são aprendizes. É nesse sentido, que nos parece relevante resgatar as condições socioeconômicas assimétricas que objetivam a vida social e cotidiana dos sujeitos-aprendizes, como no Brasil, em especial, e suas diversidades e diferenças. Certamente que isso tem implicações naquilo que os sujeitos podem e conseguem desenvolver.

Dessa feita, ainda que não seja um trabalho simples, alterar as relações de poder que foram cultural e socialmente aceitas, que foram naturalizadas ao longo dos tempos, dentro dos muros e nos bancos escolares do Brasil e do mundo, é um trabalho possível. Equilibrar as relações de poder nas escolhas das formas e dos conteúdos, na elaboração dos currículos, que não mais fechados, sejam frutos do trabalho coletivo. E ainda, valorizar as práticas concretas e sociais que chegam à escola por meio de ações e relações pedagógicas e metodológicas mais dialógicas e inclusivas com vistas a desenvolver e formar sujeitos-aprendizes curiosos, criativos e empoderados para o exercício da emancipação e da autonomia.

Não estamos questionando a formação e a propriedade necessárias ao professor, que deve mesmo de ser a pessoa mais experiente. Estamos, sim, abordando as formas que o poder das autoridades pode assumir e, por vezes,

assume, nas relações escolares, que deveriam ser qualificadas para o desenvolvimento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, assim como para aqueles processos do desenvolvimento humano e para a constituição da autonomia.

Essas práticas tradicionais, os currículos fechados e as matrizes curriculares diretivas são apresentados como mecanismos que servem ao Estado. Desdobramentos de uma formação para a obediência e para a serventia. É nesse sentido que defendemos uma educação dialógica e democrática, inclusiva e libertadora para formar sujeitos-aprendizes conscientes, curiosos e criativos, plenos para o exercício da emancipação e da autonomia.

A educação hegemônica e homogênea hierarquiza e padroniza determinados conhecimentos e saberes que privilegiam determinados grupos e o Estado, em detrimento de outros. Essa forma de educação conservadora e tradicional para a obediência não oportunizou, nem possibilitou o desenvolvimento de muitos sujeitos-aprendizes. Sujeitos esses que ficaram à margem dos processos escolares, dos conhecimentos, dos saberes, da pesquisa, das oportunidades acadêmicas e, conseqüentemente, dos processos sociais.

É, ainda, na contramão dos espaços formativos mais democráticos e inclusivos que são encontradas as formas tradicionais hegemônicas que massificam, classificam, excluem e padronizam os processos escolares de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, o que implica, também, no desenvolvimento humano e na formação para a autonomia, na medida em que os sujeitos-aprendizes não têm a oportunidade de participar, tampouco de decidir sobre esses relevantes processos que lhes dizem respeito.

Assim, podemos entender as escolas democráticas como escolas de resistência, na medida em que subvertem esse estado de coisas e resistem à ordem estabelecida. São territórios escolares que fazem e concebem a educação de forma mais inclusiva e emancipadora, para transformar a realidade dos sujeitos-aprendizes. Ademais, preocupam-se com o desenvolvimento humano e com a formação para a emancipação e a autonomia *pari passu* os processos de ensino, de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Tudo alinhado às aspirações mais inclusivas e humanizadas da contemporaneidade.

Nesses espaços e territórios formativos os sujeitos-aprendizes também participam de forma ativa – e não retórica – dos processos, uma vez que são formados para as tomadas de consciência e de atitude, para ter opinião e autonomia. Para dar vida a esses processos, as escolas democráticas trazem à luz as comunidades de aprendizagem, as assembleias e as metodologias ativas.

Nessa linha, a participação é um fundamento que norteia os processos educacionais porque, ali, o poder é de todos, a escolha é de todos. Isso sugere espaços em que as práticas individualistas e competitivas abrem espaço para ações para o coletivo e para a organização desse coletivo (MAKARENKO, 2012). E isso não quer dizer deixar de lado as singularidades, tampouco os processos individuais.

Assim, parece-nos importante pensar sobre algumas questões endógenas do país no que tange ao ‘sucesso’ escolar dos sujeitos-aprendizes. Sobre esse aspecto¹, destacam-se algumas colocações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – o Inep:

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente [...] revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (BRASIL, 2019).

Isso sugere em que medida a função da escola, em relação a uma formação holística e integral, a uma formação cidadã, está deixando para trás tantos sujeitos-aprendizes. Revela também, a importância do uso social da pesquisa em Educação, uma vez que seus resultados podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Com o objetivo de aferir a aquisição dos conhecimentos e habilidades fundamentais para a vida social e econômica dos jovens de 15 anos, o Pisa é realizado a cada três anos. Iniciado nos idos dos anos 2000, o último teste ocorreu em 2018 e contou com a participação de mais de 80 países e 600 mil estudantes.

¹ Apontamos que não foram encontrados resultados de avaliações institucionais para a escola investigada.

O que se observa é a falta de proficiência dos sujeitos-aprendizes brasileiros nas avaliações externas. Isso parece sugerir a necessidade de outras formas pedagógicas mais inclusivas e democráticas que contribuam para alterar e transformar os espaços e os territórios escolares em nosso país. Não somos ingênuos em pensar que seja “apenas” por isso, ou ainda, que seja uma fórmula mágica que dará conta de todos os problemas da educação, em meio a um sem-número de outras questões sistêmicas e estruturais fulcrais que não podem ser desconsideradas.

[...] nossos sistemas educacionais mantêm problemas crônicos, historicamente alimentados e sistêmicos, que impedem os professores de fazer grande parte de seu trabalho. Esses problemas vão desde a expropriação dos salários – e da dignidade social, por consequência – dos professores, até a própria organização do sistema, seus métodos, currículos etc. Já passa do tempo de se fazer alguma coisa revolucionária (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 83).

Mais inclusivas, porque prescindem da passividade, e lançam mão de metodologias ativas, respeitam as singularidades, valorizam as diferenças, e acolhem as práticas concretas e sociais, ou seja, não perdem de vista o sujeito real, ao contrário do que acontece com a cultura escolar hegemônica, que não perde de vista: o aluno ideal.

Mais democráticas, porque, dialógicas e inclusivas, valorizam a conscientização, a libertação, sem preterir da curiosidade e dos interesses, da participação, da mobilização, do pertencimento e do engajamento, tudo com vistas à constituição e ao desenvolvimento da autonomia, para o exercício da emancipação e da cidadania. Inobstante, nesse processo holístico de constituição de uma educação democrática e emancipadora que contribui para a melhoria da aprendizagem e para o exercício da autonomia, não se pode preterir de uma formação docente qualificada. Nas palavras de Ferrarezi Júnior (2014):

[...] é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Metodologias ativas e dialógicas que, de fato, deem conta de uma educação de qualidade, que prepare os sujeitos-aprendizes, para terem sucesso na escola e na

vida, o que, inevitavelmente, reverberar-se-á nos resultados de todas e quaisquer avaliações de desempenho escolar, externas e/ou internas, no Brasil e no mundo. A esse respeito, atentemo-nos à ideia de Ferrarezi Júnior:

Estamos cansados de ver que nossos alunos chegam aos 11 ou 12 anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com a mínima qualidade! Estamos cansados de ver nossos alunos fracassando em provas internacionais de qualidade educacional! Estamos cansados de saber que nossos alunos chegam ao ensino médio absolutamente desprovidos das mais básicas habilidades em linguagem exigidas pela vida [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 34).

Há que se observar, que esses resultados revelam um gargalo que precisa ser encarado e, sobretudo, resolvido, pois impacta a vida dos sujeitos-aprendizes de forma indelével nos mais diversos e importantes campos da vida social. Seja em relação às possibilidades, seja em relação às oportunidades para a reprodução de sua vida social. Isso tem implicações bastante sérias uma vez que dificulta, e por vezes, impede o avanço nos estudos. Como assevera Ferrarezi Júnior, “o silêncio dos horizontes ocultados, o silêncio da dimensão social, o silêncio e apenas o silêncio oculto nas regras silenciadoras de uma escola silenciosa” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 33). Observamos que:

Quando comparado com os países da América do Sul analisados pelo Pisa, o Brasil é pior país em matemática, empatado estatisticamente com a Argentina, com 384 e 379 pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente. Em ciências, o país também fica em último lugar, junto com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. Estão melhor classificados Chile (444), Uruguai (426) e Colômbia (413). Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). [...] Leitura – Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura (BRASIL, 2019).

Isso nos reporta a algumas teorizações de Tôrres (2009) que discorre acerca do uso descontextualizado do texto nas práticas sociais letradas e hegemônicas na escola, ações pedagógicas que não o concebem como objeto social e desconsideram a realidade objetiva e os diferentes aspectos imbricados e constitutivos de sua produção. Assim, concordamos com a pensadora ao asseverar que o professor que

concebe e trabalha o texto não apenas como objeto linguístico, mas sobretudo, como objeto social, leva os sujeitos-aprendizes a reconhecerem e compreenderem que este texto, em verdade, faz parte de uma ação social. Nas palavras da autora:

Influenciados pelos discursos da escola, os professores acabam solidarizando-se com as práticas letradas hegemônicas da instituição, ao privilegiar o texto como objeto descontextualizado e neutro, o que os impede de levar o aluno a entretecer uma relação com a escrita que leve em conta os fatores regionais, locais, políticos e culturais que influenciam na produção e interpretação do texto. Cria-se, então, no aluno, uma imagem de escrita e leitura como objetos exteriores à sua realidade e distantes da vida na sociedade (TÓRRES, 2009, p. 44).

Essa forma de letramento autônomo (STREET, 2014) pretere as práticas concretas e sociais que dão vida àquele lugar e não outro, na mesma medida em que prescinde das oportunidades significativas de descortinar a consciência por meio da linguagem e do diálogo, pela leitura da palavra e do mundo.

Os resultados dessas avaliações governamentais parecem apontar para a necessidade de avançarmos rumo a uma educação que dê conta de formar os sujeitos para a escola e para a vida. Para que, empoderados, tornem-se hábeis e competentes para demandas acadêmicas e sociais. Uma educação democrática para a emancipação e a autonomia, que tem a ver com um processo dialógico de aprendizagem que passa pela conscientização, pelo afeto ou mobilização, pelos currículos vivos que, construídos coletivamente, contemplam as necessidades de um lugar e não de outro, isto é, da própria comunidade de aprendizagem. De acordo com Ferrarezi Júnior:

[...] os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino de gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, justamente por isso, não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa de valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação social ou de valor estético e prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva! Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Já disse que não falo aqui do silêncio da boca apenas! Falo do silêncio como padrão da mente [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 32).

Nesse viés teórico, resgata um divisor de águas no que se refere à autoridade e competência para a construção dos currículos escolares, ou ainda, a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996, em que essa autoridade e competência deixam de ser exclusivas das secretarias e instâncias superiores e passam a ser compartilhadas com as escolas. Aponta também, os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma revolução no que se refere à questão curricular, contudo, somente no papel. Nas palavras do autor:

Como se vê, a construção do currículo da escola deveria ter deixado de ser um trabalho de gabinete, com base em competências individuais dos técnicos em educação, e ter passado a ser um trabalho coletivo, uma vez que essa abordagem contextualizada só pode ser materializada, realmente, quando as diferentes competências – inclusive a da comunidade – estiverem envolvidas no trabalho de definição de ‘qual escola queremos para nossa comunidade’ (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 55, 56).

Essas asserções corroboram a relevância da realidade e dos interesses da comunidade na construção coletiva dos currículos vivos e sugerem uma educação democrática e emancipadora, que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem, haja vista que a partir da linguagem, do diálogo, da pesquisa, da organização, da conscientização acerca da realidade, das necessidades e dos interesses dos sujeitos-aprendizes poder-se-ão construir caminhos para que todos tenham maior clareza para pensar e desenvolver os processos escolares. Isso nos reporta a Freire ao citar que:

Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos (FREIRE, 1967, p. 108).

Além de que, assevera Freire:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos ‘achados’ — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

Assim, “[...] uma pedagogia da comunicação. *Aquela capaz de dar continuidade à formação do homem como ser comunicativo e não de transformar o ser comunicativo em um ser mudo*” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 110), uma educação democrática e emancipadora que contribui para a melhoria da aprendizagem sugere a construção coletiva dos currículos vivos, o uso de mais potencialidades cognitivas que transcendam ao uso reiterado e exclusivo da memória, e aqui referimo-nos à relevância da linguagem e das quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula: ouvir, falar, ler e escrever (FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Nesse vértice teórico:

Precisamos ser educados para ouvir, e essa educação demanda tempo, tempo que a escola silenciosa e cheia de regras de hoje não disponibiliza para os professores e os alunos. [...] é preciso aprender a ouvir [...] de forma integrada com o falar, o ler e o escrever, de maneira que o aluno aprenda a conceber a comunicação como uma atividade de mão dupla em que todas as partes são ativas – e que precisam ser ativas! Formar homens que ouvem ativamente não é trabalho simples (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 69).

E:

Infelizmente, por conta das práticas escolares tradicionais em relação ao ouvir, somos um país de pessoas que, em sua maioria, não sabem ouvir. Ouvem passivamente, ou simplesmente não ouvem (apenas escutam, ou fazem que escutam). Essa mazela na formação comunicativa do brasileiro traz uma série bastante grave de complicações em todo o processo educacional e, posteriormente, no andamento das relações sociais. [...] Formamos grandes massas manipuláveis nas escolas porque não formamos homens que ouvem ativamente, responsável e conscientemente. Isso deve ser trabalho da escola (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 69, 70)!

“Educar precisa ser visto como a construção consciente da vida de cada um, em todos seus aspectos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 39. Grifo do autor). Essa concepção integral e holística da educação tem na linguagem o cerne para os processos do pensamento, do entendimento, da compreensão, da clareza e da conscientização, o que contribui para a melhoria da aprendizagem, para o diálogo, para a organização, para a participação, para a autonomia, para a liberdade e para a emancipação. Em demais palavras, linguagem como fundamento de aprendizagem e de inclusão escolar, acadêmica e social. Para Ferrarezi Júnior:

Uma coisa tem de ficar clara aqui: não podemos esquecer que será justamente o aprendizado satisfatório da linguagem, em todas as suas modalidades e já nas séries iniciais, que permitirá ao aluno todo o acesso adequado aos demais conhecimentos em sua vida escolar. Um sujeito que não sabe ouvir, que não sabe se comunicar falando ou escrevendo, e que

não lê direito, vai capengar e se arrastar na educação pelo resto da vida escolar, e na 'vida vivida' por causa de sua educação capenga! É preciso assumir e proclamar a centralidade do ensino das quatro habilidades básicas da comunicação nas séries iniciais! Muito mais do que a matemática ou qualquer outra área do conhecimento, é a área da linguagem que abre horizontes para todo e qualquer indivíduo. [...] aspecto crucial de uma revolução educacional [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, pp. 62, 63).

Por isso, concordamos com o estudioso sobre a importância de uma Pedagogia da Comunicação, que extirpe o círculo vicioso do silenciamento compulsório dos sujeitos e contemple todas as suas capacidades naturais de se comunicar, suas habilidades comunicativas e “desenvolva a consciência do poder da comunicação, de sua importância para sua vida individual e para sua vida na sociedade, permitindo que a criança se realize no que tange às suas necessidades comunicativas” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 111).

Uma prática pedagógica assim tem grande poder transformador. É uma prática pedagógica que responde à natureza humana de forma muito mais convincente do que as práticas ditas tradicionais. É uma prática que muito mais do que desenvolver uma mera consciência crítica ou uma consciência organizativa, permite fazer uso delas. É, enfim, uma prática que poderia fazer toda a diferença na história da educação deste país (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.112).

Essas declarações nos revelam a centralidade da linguagem e nos remetem ao letramento ideológico (STREET, 2014) para as leituras da palavra e do mundo, para as tomadas de consciência e de atitude, para que os sujeitos-aprendizes, empoderados pela consciência da realidade e da palavra, por meio de suas práticas concretas e reais, tenham condições de trasladar com desenvoltura pelas oportunidades acadêmicas e sociais, que possam caminhar pela vida. Para que constituam e desenvolvam consciência, emancipação e autonomia, quais sejam, elementos que fundeiam condições para as oportunidades e possibilidades de acesso a uma vida mais plena.

Nessa linha de pensamento, há que se observar também, a relevância da compreensão e da concepção de texto como objeto social e essa compreensão, parece-nos, tem a ver com uma educação democrática e emancipadora que não perde de vista a melhoria da aprendizagem, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que práticas sociais diversas são mediadas a partir de textos e isso não pode ser perdido de vista nos processos escolares.

Atentemo-nos à ideia de Tôrres (2009):

Sob essa perspectiva, a proposta favorece uma visão em que o texto é assumido não apenas como objeto lingüístico, mas também como um elemento constitutivo das práticas de escrita da sociedade e, portanto, como um objeto social. Acreditamos que ao assim procedermos, levamos às professoras a compreensão de que a leitura, por envolver múltiplos fatores além dos lingüísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, por ser um objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade, o que o faz ser objeto constituinte das práticas de escrita valorizadas nas comunidades por onde circula (TÔRRES, 2009, p. 2).

Observemos a esse respeito a ideia de Ferrarezi Júnior (2014):

A leitura das séries iniciais, aquela que a criança vai ter que fazer para ser considerada alfabetizada, será a leitura que definirá seu gosto ou seu desgosto pelo ato de ler. E essa leitura tem que ter sentido para a vida da criança. Essa leitura tem que estar relacionada a algo da vida da criança, algo concreto, algo real, algo que interesse a ela e que lhe proporcione prazer (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 77).

Essas asserções revelam a importância da curiosidade e dos interesses para os relevantes processos de formação e desenvolvimento uma vez que qualifica as relações humanas e pedagógicas, na medida em que tem a ver com o sujeito-aprendiz, com a sua realidade, com a sua vida. Assim, a escola pode dar um salto qualitativo no que, de fato, significa fazer parte da vida e contribuir para a melhoria da aprendizagem e isso tem a ver com uma educação democrática e emancipadora.

Ademais, ao fazer parte da vida dos sujeitos-aprendizes na dimensão mais qualificada da semiose, ou ainda, constituir e reconstituir formas de ser, estar, aprender e participar na escola, formas que acolham e privilegiem as curiosidades, as perguntas e os interesses, parece que teremos um espaço qualificado em que todos queiram estar e fazer parte, ter o gosto de permanecer na escola. É substantivo reconhecerem-se nos processos para que estes tenham e façam sentido em suas vidas, isso sugere a compreensão e a concepção de que somos seres holísticos, integrais, existenciais, vivos.

Ler na escola precisa ser *ler-na-vida-e-para-a-vida*. É preciso juntar escola e vida de novo, leitor. Sinto que isso é essencial numa reforma educacional, da mesma forma que sinto necessidade de respirar. Enquanto a leitura na escola for a 'leitura-da-escola' e não for a 'leitura-da-vida-e-para-a-vida', nossas

crianças não gostarão de ler. É preciso ensinar às crianças a leitura da vida e para a vida, e isso toma tempo, exige esforço e dedicação, exige perspicácia, [...] relacionar o que se lê com a vida, permitindo, também, leituras do mundo a partir do texto e do texto a partir do mundo [...] A leitura precisa ser tratada, definitivamente, como um tema presente, cotidiano, central [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 80, 81).

Essas asserções nos remetem ao que Freire outrora destacara acerca de lições como ‘Eva viu a uva’: “Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 1967, p. 104), ações pedagógicas desvinculadas da realidade, que sem vida não ecoam nas esferas semióticas dos sujeitos-aprendizes e não produzem conhecimento e aprendizagem.

Isso posto, apesar das constatações tão desafiadoras, não podemos deixar de citar que o Brasil tem sido celeiro de grandes educadores, que se ocuparam em propor teorias que visavam à melhoria do processo de escolarização e alfabetização em nosso país, como o foi Paulo Freire. Lembremo-nos aqui também de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

3.1 MAKARENKO E A INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA SOCIALISTA NO PENSAMENTO E NA OBRA DE FREIRE

“A respeito dele, Paulo Freire me disse certa vez: ‘Ele é o pai de todos nós’. [...]” (CAPRILES, 1989, p. 9). Essa declaração nos revela a influência da pedagogia socialista de Makarenko no pensamento freireano, e corrobora nossas pesquisas, conforme pudemos verificar e aqui apresentar, em suas diferentes dimensões, ou ainda, a do dialogismo, da organização do coletivo, do trabalho educativo, da consciência e da autogestão. Fundamentos que parecem orientar ações pedagógicas e metodológicas mais democráticas, inclusivas e emancipadoras.

Segundo Belinky (2012), Anton Semiónovitch Makarenko nasceu na Ucrânia, em Bielopólie, província de Khárkov, no dia 1º de março de 1888, e faleceu em Moscou, a 1º de abril de 1939. De acordo com a autora, que traduziu a obra *Poema pedagógico*, de Makarenko, o pedagogo era filho de família operária, pai ferroviário, e ainda bem jovem inaugurou suas atividades como professor em escolas primárias populares. Ao concluir o Instituto Pedagógico de Poltava, em 1917, administrou escolas em Kriúkov e Poltava. A partir de 1920 iniciou seu trabalho como dirigente de instituições educacionais ‘correcionais’ para crianças e adolescentes abandonados, a

Colônia Górkí, de 1920 a 1928, e a Comuna Dzerjinski, de 1927 a 1935, epopeia que o tornaria famoso (BELINKY, 2012).

Prestes (2005) ressalta no posfácio, que o romance aborda o cotidiano de uma colônia para crianças infratoras na Rússia pós-revolução socialista de 1917. Destaca que: “A Colônia Górkí foi fundada após a guerra civil, quando estava na ordem do dia da jovem educação soviética a formação do novo homem. [...] Pois é exatamente a formação desse novo homem, no novo coletivo”, teoriza a estudiosa, “(ou, podemos até arriscar dizer, da nova sociedade) com características morais e ideológicas novas, que o *Poema pedagógico* descreve” (PRESTES, 2005, p. 649).

Em suas palavras:

Makarenko teve uma certeza: era impossível usar sua bagagem teórica e aplicá-la de maneira metódica e fria para conseguir o mínimo de disciplina para organizar aquele coletivo de crianças e jovens sofridos e rejeitados pela sociedade. O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, como uma disciplina rígida, delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação; enfim, sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2005, p. 650).

Declara também:

Para mim, que vivi na U.R.S.S. dos 7 aos 22 anos e absorvi muitos traços daquela cultura, devo dizer que foi marcante em minha formação a relação saudável e prazerosa que estabeleci com o trabalho, seja individual ou em grupo, seja físico ou intelectual. Quando passei a conhecer e a admirar a biografia de Makarenko, notei o quanto havia de sua contribuição na constituição das principais linhas da pedagogia soviética, baseada na filosofia marxista sobre o trabalho. Nosso trabalho não era estimulado pelo consumo, como ocorre na sociedade capitalista. Ali o trabalho fazia parte do nosso cotidiano, ajudava a estabelecer relações, a trocar informações e participar das decisões. Além disso, o trabalho nos educava para a responsabilidade diante do coletivo. Makarenko dizia que a nova sociedade deveria se preocupar não com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade (PRESTES, 2005, p. 650).

E mais:

[...] Makarenko é um inovador no que se refere a estudos e práticas pedagógicas, no sentido de unir a educação e o ensino com o trabalho

produtivo, elaborando estudos sobre o papel educativo do trabalho, da autogestão, da coletividade e do desenvolvimento livre da personalidade. Basta lembrar que o trabalho de ensino e educação na Colônia Górkí ultrapassava o desenvolvimento da educação no país. [...] A lógica makarenkiana estabelece que a prática permite, na vida real, educar o organizador e criar com isso o sistema normativo de relações. A forte ligação com a vida real se faz por meio da formação do 'coletivo educativo', o mesmo para pedagogos e educandos [...] (PRESTES, 2005, p. 651).

Por fim:

Mesmo tratando de um país e de um período tão diferentes do nosso, o *Poema pedagógico* permanece atual. [...] merece a nossa reflexão crítica, sem transposição mecanicista, mas como ponto de partida para a prática de transformar as relações de vida entre a educação e o coletivo, e para fazer, enfim, com que o ser humano exerça a sua especialidade de 'ser um ser humano verdadeiro' (PRESTES, 2005, p. 652).

Essas considerações parecem apontar elementos para refletir, pensar e contribuir para uma educação democrática, holística, integral e libertadora que constrói laços, ações pedagógicas e metodológicas por meio do diálogo, da linguagem, da comunicação, da consciência, da organização, do letramento, da mobilização, da autogestão e isso parece contribuir para a melhoria dos processos escolares de aprendizagem e para a formação cidadã.

René Capriles (1989), em sua obra *Makarenko: O nascimento da Pedagogia Socialista*, traz muitas declarações *ipsis litteris* do educador ucraniano que nos mostram seu grande envolvimento com os processos pedagógicos. Dentre essas declarações, uma de suas teses é a visão geral a respeito da organização da escola e do coletivo como parte fundante do trabalho educativo, e isso não tem a ver apenas e exclusivamente com a relação professor-aluno, mas, e sobretudo, com a forma, o estilo e o tom para o todo. Ademais, fazem parte do mesmo coletivo pedagógico: o coletivo dos professores e o coletivo das crianças.

Nesse vértice teórico, o coletivo representa essa primeira forma para a educação, um organismo social vivo, e não um amontoado de pessoas; uma espécie de família na qual os mais velhos cuidam dos mais novos e os mais novos respeitam os mais velhos, constituindo relações cordiais de camaradagem. Além de que, como não são separados, os maiores têm cuidado com as palavras e com as atitudes, haja vista que se responsabilizam pelos menores (CAPRILES, 1989).

Dessa maneira, para o desenvolvimento da coletividade, necessário se faz um rigoroso equilíbrio dialético da autogestão, uma vez que em uma sociedade assentada

sobre o princípio do coletivismo, o bem-estar individual depende, necessariamente, do bem-estar coletivo. Assim, em consonância com as declarações de Makarenko, a organização para essas relações só se efetiva por meio da coletividade, em ambientes dialéticos e de autogestão (CAPRILES, 1989).

Em relação à área do estilo e do tom, Makarenko (2012) cita que:

A área do estilo e do tom sempre foi ignorada pela 'teoria' pedagógica e, no entanto, esse é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e perecível. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores. Um estilo se forma mui lentamente, porque ele é inconcebível sem o acúmulo de tradições, ou seja, colocações e hábitos, aceitos já não pela consciência pura, mas pelo respeito consciente à experiência das gerações mais velhas, pela grande autoridade de todo um coletivo vivendo no tempo (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Essas asserções sugerem uma expressiva intencionalidade nas tomadas de consciência e de atitude organizativa para as ações cotidianas, sugerem também uma continuidade nos processos e isso mobiliza os sujeitos. Makarenko (2012) destaca que a consciência conquistada dos kuriajanos² permitia-lhe estreitar a relação de forma mais confiante com a criança – asserção que, não por acaso, encontra-se no pensamento de Paulo Freire. Essa mobilização parece conferir sentido e significado, e possibilitar o diálogo, a participação, o pertencimento e o engajamento.

Para tanto, nesse processo de constituição do novo homem e a organização do coletivo há de se desenvolver uma formação que nada tem a ver com um presumível gás do autodesenvolvimento da educação e da infância, haja vista que a educação não se dá de forma espontânea. Makarenko (2012) já criticava:

Nos céus, e mais próxima deles, nas alturas do 'Olimpo' pedagógico, qualquer técnica pedagógica na área da educação propriamente dita era considerada heresia. Nos 'céus', a criança era vista como um ser recheado de um gás de composição especial, para o qual ainda nem houve tempo de inventar um nome. [...] Presumia-se (hipótese operativa), que esse gás possuía a virtude do autodesenvolvimento, bastando não mexer com ele. Sobre isto, muitos livros já foram escritos, mas todos eles, essencialmente, apenas repetiam os pronunciamentos de Rousseau: 'A infância deve ser encarada com veneração...' 'Temei interferir na natureza'... (MAKARENKO, 2012, p. 559).

² Da província Kuriáj.

E ainda:

O dogma principal desse credo consistia em que, nas condições de tal veneração e cautela perante a natureza, o gás acima mencionado deveria inevitavelmente produzir o crescimento de uma personalidade comunista. Na realidade, nas condições da natureza pura, crescia somente aquilo que naturalmente poderia crescer, isto é, meras ervas daninhas – mas isto não preocupava ninguém: aos habitantes celestes só eram caros princípios e ideias (MAKARENKO, 2012, p. 559, 560).

Essas declarações sugerem que não há como organizar o coletivo sem o trabalho educativo e sem a conscientização que, por meio dele, vai-se constituindo e desenvolvendo. Assim, para a construção do novo homem, necessário se faz que haja compreensão de como desenvolver esse trabalho. Para Makarenko (2012):

[...] o que é necessário é a 'auto-organização'. [...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

E continua:

Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. Poder-se-ia descrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. [...] mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Em uma passagem da obra Makarenko (2012) nos apresenta, tal como uma pedagogia da comunicação, um processo dialógico, ou ainda, uma assembleia que mobilizou os sujeitos para a significação, para participação, com vistas à constituição e ao desenvolvimento do sentimento de pertença:

Mas tenho de mencionar uma noite excepcional, que se tornou por alguma razão um ponto de virada no esforço de trabalho dos kuriajanos. Eu, por sinal, não contava com semelhante resultado, só queria fazer o que precisava ser feito, sem quaisquer intenções utilitárias. Os novos colonistas não sabiam quem era Górkki. Nos primeiros dias após a nossa chegada, organizamos uma noite de Górkki. [...] Eu falei aos jovens sobre a vida e a obra de Górkki, fiz um relato minucioso. Alguns dos rapazes mais velhos leram trechos da *Infância*. Os novos colonistas me ouviam, com os olhos muito abertos [...] Não me fizeram perguntas nem ficaram emocionados até aquele momento em que Lápot trouxe uma pasta com as cartas de Górkki. – Foi ele quem escreveu?

Ele mesmo que escreveu? [...] Todas as cartas foram lidas na assembleia... E, depois disso, eu perguntei: – Quem sabe alguém quer dizer alguma coisa (MAKARENKO, 2012, p. 570)?

Passados uns dois minutos, destaca Makarenko (2012), Korotkóv enrubesceu e declarou:

– Eu vou dizer aos novos gorkianos [...] Rapaziada! Nós vivíamos aqui, e temos olhos na cara, mas não enxergávamos nada... E agora mostraram-nos um certo Górkí... Palavra de honra, tudo se resolveu na minha alma... não sei como foi convosco [...] É preciso trabalhar, rapazes... Trabalhar de outro jeito... Entendem (MAKARENKO, 2012, p. 570)?

Nesse momento, continua, com ardor, os novos colonistas batiam palmas e gritavam que haviam entendido. Nas palavras do educador: “No dia seguinte eu não os reconheci. [...] Eles enxergaram na sua frente a mais jubilosa das perspectivas: o valor da personalidade humana” (MAKARENKO, 2012, p. 570, 571). Essas passagens sugerem-nos uma organização deliberada, intencional da coletividade, ações, relações, mobilizações e significações que vão-se constituindo e se desenvolvendo, valorizando a participação e gerando o pertencimento.

Algumas áreas do conhecimento como a sociologia, a linguística e a educação apropriaram-se das concepções seminais de Makarenko, pois tanto no Brasil, como em demais países estrangeiros assistiu-se ao nascimento de pesquisas importantes, principalmente em educação, que se alinharam sobremaneira aos conceitos fundadores do educador ucraniano, clamando pela constituição e desenvolvimento de uma educação libertadora.

Esses estudos mostram que não se deve perder de vista a necessidade de uma formação cidadã para a emancipação e a autonomia dos sujeitos-aprendizes, nos diferentes palcos do tecido social, e sugerem a necessidade primaz de se ter clareza acerca das ações pedagógicas e metodológicas necessárias para a sua realização, para que produzam sentido e significado. E formar um cidadão autônomo e emancipado, livre da tutela de outrem, deve passar necessariamente por uma metodologia de ensino que habilite o educando a transitar pelas esferas letradas de poder. Isso significa, em certa medida, “a organização de perspectivas novas”, como se lê na citação acima. Compreendemos que um dos modos elementares de se “educar os caminhos”, seja pelo viés do ensino da língua materna e de seus usos na

sociedade, pois é fator preponderante na inserção desse educando nos discursos, na cultura das práticas escriturais e culturais da sociedade em que está inserido. Expor ao educando que aprender a ler e a escrever são fenômenos que ultrapassam a fronteira do conhecimento do código da língua *per se*, mostrando-lhe que leitura e escrita são práticas sociais, torna-se primaz na formação de um cidadão emancipado, ativo nos movimentos sociais, “despertando-lhe para a vida” e alargando as perspectivas de um todo coletivo (MAKARENKO, 2012 p. 569).

Alinhando-se a essas concepções, encontramos, em meio alguns pesquisadores estrangeiros, as concepções de Bryan Street, Professor do King’s College of London, e fundador de um núcleo de estudos e pesquisas, ao qual chamou de Novos Estudos do Letramento, movimento que reconhece ser a escrita um fator de inclusão social. Tais estudos foram seminais para a consolidação do termo letramento e introduz-se aí a concepção de escrita como prática social, cunhado pelo pesquisador de Letramento Ideológico.

Além de Street, demais pesquisadores como Barton (1998) e Gee (2006), Kleiman (1995) e Terzi (2007), asseveram que o professor deve compreender que promover o letramento dos educandos é fazê-los perceber a leitura e a escrita como fenômenos que existem nas práticas sociais das diversas esferas discursivas letradas, e que lhe cabe, portanto, “expô-los a uma gama de diferentes práticas, para que possam transitar mais emancipadamente por contextos que demandem o conhecimento de diferentes formas escritas da língua” (TÔRRES, 2009, p. 2, 3).

3. 2 OS GRAUS DE CONSCIÊNCIA E A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR CLODOMIR SANTOS DE MORAIS NO PENSAMENTO E NA TEORIA DE FREIRE

A Universidade Federal da Bahia³, quando do lançamento do livro *Cenários da libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*, de autoria de Clodomir Santos de Moraes, nos apresenta o Professor: baiano, formado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, foi deputado estadual também pelo mesmo

³ Disponível em: http://www.ufba.br/ufba_em_pauta/livro-sobre-paulo-freire-tem-lan%C3%A7amento-na-reitoria. Acesso em: 11 abr. de 2021.

estado “e um dos dirigentes das Ligas⁴ Camponesas de Julião, fatos que lhe custaram dois anos de prisão, torturas e depois um longo exílio e dez anos de direitos civis cassados, impostos pelo golpe militar de 1964” (UFBA, 2010).

Além de que:

Posteriormente fez doutorado em Sociologia na Universidade de Rostock, Alemanha. Durante quatro anos foi professor residente nesta universidade, por um ano na Universidade de Brasília, por três na Universidade Autônoma de Chapingo no México e por dois anos na Universidade Federal de Rondônia (Unir). Ademais foi conferencista nas Universidades de Manchester (Inglaterra), Berlim (Alemanha), Wisconsin (Estados Unidos) e em grande número das universidades públicas hispano-americanas. Além de Cenários da Libertação, editado pela Edufro – Editora da Universidade Federal de Rondônia, Clodomir Santos de Moraes tem 20 livros publicados, a maioria em espanhol e português, destacando-se a sua cartilha ‘Teoria da organização’, com mais de 300 edições em 43 países e em vários idiomas (UFBA, 2010).

Isso posto, percebemos elementos que revelam a *expertise* do Professor no que tange aos processos de conscientização e de organização dos camponeses para o exercício da participação, da organização, do pertencimento e da emancipação. Não por acaso, percebemos, também, algumas aproximações com o pensamento, a teoria e a *práxis* de Freire (e de Makarenko, 2012), na medida em que os educadores se valem do diálogo para qualificar as relações entre e com as gentes. Observamos que:

Em 1961, Paulo Freire realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular em Pernambuco, que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Foram alfabetizados trezentos cortadores de cana em apenas 45 dias. Em 1964, o governo João Goulart aprovou a multiplicação das primeiras experiências de Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de vinte mil núcleos – os Círculos de Cultura – em todo o País. Com o golpe militar, o Plano foi extinto em 14 de abril e Paulo Freire ficou preso por setenta dias, acusado de traição (HECK, 2012, p. 32).

⁴ “Sua experiência, surgida da criação e desenvolvimento de um método de capacitação massiva para organizar várias daquelas Ligas Camponesas, levou a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a outra agência da ONU dedicada à Agricultura (FAO), a contratarem Clodomir Santos de Moraes”, cita a Universidade, “para ser o Conselheiro em Capacitação e Organização dos camponeses em processos de reforma agrária e desenvolvimento rural e, posteriormente, para dirigir projetos da ONU, em Honduras, Panamá, México, Portugal, Nicarágua e para assessorar reformas agrárias do Peru,” além de que, “Costa Rica, Angola, Moçambique e Guiné Bissau. Clodomir fez especialização em Antropologia Cultural na Faculdade de Direito do Chile e especialização em Reforma Agrária, no ICIRA de Santiago” (UFBA, 2010).

Interessante notar que na contramão dessa concepção de educação para a emancipação, a sociedade contemporânea e as tantas instâncias que incitam a competitividade e o individualismo, aprofundam aquilo que Santos de Moraes (1986) já discutia sobre o comportamento de ‘artesão’, em que o sujeito acha que faz tudo sozinho, que resolve tudo sozinho, que é autossuficiente, e esquece que tudo aquilo que ele precisa para a reprodução da sua vida não foi ele que fez. Nas palavras do estudioso:

Pelo fato de dominar tão somente o processo produtivo em que exclusivamente ele intervém, o camponês ou o artesão não consegue analisar globalmente um projeto social para planejar sua execução em detalhe. De fato, a análise é feita com auto-suficiência sem buscar maiores elementos de julgamento. Seu planejamento é [...] simples, como o próprio processo produtivo que ele desenvolve espontaneamente. Essa mesma circunstância o faz prescindir da colaboração de outras pessoas na execução das tarefas. [...] Tais fatores aparecem como vícios herdados de um processo produtivo simples, no qual a auto-suficiência prescinde da análise; o espontaneísmo exclui o planejamento: e a distribuição é quase nula. Daí a tendência à centralização de funções [...]. Tal comportamento ideológico reflete um determinado grau de consciência do indivíduo (SANTOS DE MORAIS, 1986, pp. 18, 19).

Em sua clássica obra, *Elementos Sobre a Teoria da Organização no Campo*: “Entende-se por ‘Empresa’, neste caso, ‘toda e qualquer ação realizada por várias pessoas e de forma organizada’. Esta ação poderá durar uma hora, um dia, um mês, um ano, um século ou mais” (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 24). Nessa linha, teoriza que o exército talvez seja a primeira empresa a surgir na história, e nesse processo, remonta às origens da palavra soldado e tece algumas considerações. Assim:

Certamente, a Empresa Militar – O Exército – tem sido na maioria dos povos do mundo, a primeira empresa que aparece. É em geral a empresa mais antiga e a primeira que incorpora assalariados, ou seja, que recebem soldos e daí o soldado. Pelo fato de ser a empresa maior acredita-se que seja a mais eficiente; e por isso lhe entregam as façanhas especiais. Desse modo, as empresas podem ser estatais, isto é, são administradas e orientadas pelo Estado, segundo os interesses das classes que dirigem o Estado. Podem ser privadas, ou seja, as empresas nas quais a orientação e a administração fazem com que as utilidades, os lucros caibam totalmente aos poucos que são donos dos fatores de produção (terra, capital, tecnologia) não lhe importando a sorte dos muitos que contribuem apenas com o trabalho. Podem também ser empresas comunitárias, nas quais todos os associados trabalham e todos gozam dos frutos, porque neste tipo de empresa os sócios são os donos dos fatores e orientam e fiscalizam sua administração (SANTOS DE MORAIS, 1986, p.24, 25).

Nesse viés, o estudioso apresenta-nos os três graus de consciência dos grupos sociais, quais sejam, o grau de Consciência Ingênua, cujos “indivíduos se dão conta de seus problemas ou de sua miséria, mas não chegam a identificar os fatores responsáveis, ou seja as causas”; o grau de Consciência Crítica, em que “os indivíduos já identificam os fatores responsáveis por seus problemas [...]. Identificam a má distribuição dos recursos (terra, capital, etc.); identificam os latifundiários, os fazendeiros, a polícia e ao Estado”, afirma-nos Santos de Moraes, “como elementos sociais que os agridem. Até aqui o grau de organização continua sendo frágil e quase não existe”. E o grau de Consciência Organizativa, em “que eles conseguem criar estruturas orgânicas eficientes e capazes de responder aos objetivos do grupo” (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 25).

Para corroborar essa ideia, Mézáros assevera que:

Não é necessário dizer que a teoria não pode alcançar o povo em questão somente por livros, nem tampouco se voltando simplesmente, mesmo com a melhor das intenções, a uma multidão aleatória de indivíduos. O pensamento radical não pode ser bem-sucedido em seu preceito de mudar a consciência social sem uma *articulação organizacional* adequada. Uma organização coerente – para proporcionar a estrutura historicamente em desenvolvimento de intercâmbio entre as necessidades das pessoas e as ideias estratégicas de sua realização – é essencial para o sucesso do empreendimento transformador (MÉSZÁROS, 2008, p. 117).

Verificam-se, nessa perspectiva, pilares que parecem contribuir para a constituição e o desenvolvimento de uma educação emancipadora, que não perde de vista a formação cidadã, como: diálogo, conscientização, mobilização, organização, significação, participação, pertencimento e engajamento. Fundamentos que, outrossim, e não por acaso, ecoam nas concepções e no pensamento de Freire.

Os educadores trabalharam para mobilizar as classes populares, a partir do diálogo, da conscientização para que estas pudessem tomar posse da realidade com vistas à emancipação. Movimento libertador que fora sufocado pelos anos de chumbo da ditadura militar, mas que, por outro lado, forjara laços profundos entre eles. Atentemo-nos às palavras de Freire em carta a Clodomir Santos de Moraes, lembrando os ensinamentos quando das ‘férias’, juntos, na prisão:

Clodomir, velho de guerra, amigo-irmão, nas minhas conversas comigo mesmo sempre lembrado; nas minhas conversas com outras gentes, nas minhas memórias de nossas ‘férias’ passadas juntos, no R-2, lá em Olinda, lembro sempre. Amigo-irmão, velho de guerra, que me ensinou, com

paciência, como viver entre paredes; como falar, com coronéis, jamais dizendo um aliás; que me ensinou a humildade, não só a mim, também aos outros que lá estavam, na prisão grande da bela Olinda, não com palavras que o vento leva, mas com exemplo – palavração! (FREIRE, 1975)⁵

Observemos as declarações de Santos de Moraes:

Um dia que eu estou preso numa cela, isolada, quase desta, quase dessa largura, era um metro e sessenta, setenta, por setenta de largura, aí, teve Paulo Freire comigo. [...] vou continuar as minhas 'férias', montei a escola dentro da detenção, sessenta e cinco camponeses. [...] Ensina desde a alfabetização, ginásio, colégio e filosofia aos camponeses. [...] tive na mesma cela com o Paulo Freire. Ele veio para a minha cela. Eu passei quantos dias aí com ele... digamos, uns dois meses [...] muito interessante. Muito interessante. [...] Primeiro vamos organizar a vida aqui dentro. [...] temos que ser organizados, se não somos organizados, vamos sofrer mais. [...] Vamos organizar para dar cursos, [...] de organização, é a minha área. Eu dava Teoria da Organização a todos os níveis, e Filosofia ou Sociologia, num nível mais alto. E, às vezes, o curso ginásial, para alguns dos quadros que havíamos formado num curso rápido de um mês (SANTOS DE MORAIS, 2013)⁶.

A partir do que foi exposto, pudemos perceber a importância do Professor Clodomir Santos de Moraes para o Brasil e para o mundo e para os relevantes processos de conscientização e de organização dos sujeitos. Processos esses que descortinam a ingenuidade de forma crítica, com vistas à constituição e ao desenvolvimento da consciência organizativa. Ademais, verificamos também sua influência na vida, no pensamento, na obra e nas *práxis* de Paulo Freire. Em demais palavras, os fundamentos teóricos que Paulo Freire nos forneceu sobre consciência ingênua e sobre consciência crítica têm sua origem nas ideias de Clodomir Santos de Moraes. E isso tem a ver com uma educação libertadora e emancipadora, que não perde de vista a constituição e o desenvolvimento da emancipação e da autonomia.

3.2.1 Educação: direito social ou mercadoria?

Tem-se verificado que movimentos de privatização e de terceirização da educação, da escola pública, moeda corrente no governo Fernando Henrique, estão

⁵ In: PAULO Freire: uma bibliografia. Moacir Gadotti (Org.). São Paulo: Cortez, 1996, p.41.

⁶ Transcrição de parte da entrevista de Clodomir Santos de Moraes. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XhXGgw5dh-Y>. Acesso em: 7 abr. 2021.

voltando. Michel Temer promoveu espaço para isso, a própria Base Nacional Comum Curricular, BNCC, tem um pano de fundo liberalista. Essas asserções nos trazem à luz, o cenário educacional do Brasil e sugerem que nos atentemos para os processos que colocam em risco os direitos sociais conquistados ao longo dos tempos e dos processos de democratização da educação no país.

O neoliberalismo, fenômeno político-ideológico surgido nos anos de 1947, na Escola Austríaca ou Sociedade Mont Pèlerin, na Suíça, tem como principais expoentes: Ludwig von Mises e Friedrich August von Hayek. Segundo Carvalho (2004, p. 15): “Para von Mises, a liberdade é um todo indivisível, mas a liberdade política é um corolário da liberdade econômica. [...] sustentou que as relações econômicas e políticas se amparam em apenas dois pólos opostos”: quais sejam, “liberalismo econômico ou ditadura, seja ela fascista ou comunista”. Esse ideário neoliberal não obteve condições históricas objetivas para a sua implantação nos idos dos anos de 1950 e 1960. Contudo, assevera o autor:

Em 1973, a crise do modelo econômico do pós-guerra, que fez os países capitalistas avançados entrarem numa longa e profunda recessão, abria espaço para a implementação das reformas propostas. A solução era um Estado forte e capaz de controlar os sindicatos, o dinheiro, os gastos sociais e quebrar os monopólios estatais tendo como meta suprema a estabilidade monetária. A primeira oportunidade surgiu de fato em 1979, na Inglaterra, com a ascensão de Margareth Thatcher. Em seguida nos EUA, em 1980, com Ronald Reagan. E em 1982, com a ascensão de Helmut Kohl na Alemanha. O modelo entrava em sua fase prática, sendo logo exportado para todo o mundo (CARVALHO, 204, p. 15, 16).

Ademais:

Tornando-se dogma dominante no Reino Unido e nos EUA, o neoliberalismo atingiu rapidamente o sistema internacional. [...] A América Latina logo se contagiou com tal ideologia. O modelo econômico adotado na Inglaterra e nos Estados Unidos, como também no Chile, era apontado como responsável pela recuperação da economia daqueles países. Assim o capitalismo pôde passar à ofensiva nos quatro cantos do mundo (CARVALHO, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, nos anos 1980, com a crise econômica e o declínio do Estado Desenvolvimentista, o território brasileiro não apresentava condições políticas e econômicas para o estabelecimento de medidas de ajuste de cunho neoliberal, de modo que: “A impossibilidade de adoção das políticas indicadas pelo Consenso de

Washington⁷ foi devido à fragilidade do Estado brasileiro, e não à sua força. Na virada dos anos 90, a onda neoliberal chegou ao Brasil” (CARVALHO, 2004, p. 19). A esse respeito, Carvalho afirma que:

Embora a política neoliberal no Brasil tenha se iniciado em 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello, foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, que ela entrou em seu período de consolidação. A adoção do Plano de Estabilização em meados de 1994 com a adoção do Real, visava ao ajuste estratégico e à retomada do crescimento econômico, sob o receituário do Consenso de Washington (CARVALHO, 2004, p. 19).

Ademais:

Desde então, com a política de privatizações e a série de ajustes realizados, houve um processo de transferência de riquezas para o setor privado, um fortalecimento dos grandes monopólios privados e a desindustrialização e desnacionalização da economia nacional. Este processo levou à adoção do Estado Mínimo, cujas funções básicas, inicialmente, seriam manter a educação primária, a saúde e a infra-estrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Posteriormente, notamos que nem estas funções básicas ficaram reservadas ao Estado, pois mesmo nesses setores, o Estado foi se retirando e permitindo a entrada do capital privado, fato que denota o peso ideológico intrínseco à política adotada (CARVALHO, 2004, p. 19).

Manobras enviesadas do capitalismo parecem desconsiderar os direitos humanos e fragilizar a democracia e as diferentes dimensões dos tecidos escolares e sociais, pois atuam como mecanismos e instrumentos de exclusão. Um país desenvolvido sugere-nos um sistema educacional robusto. Contudo, Pires e Peroni (2019) asseveram que:

[...] a formação do Estado nacional esteve diretamente relacionada com os interesses privatistas, por meio da relação público-privada, sendo parte constitutiva do movimento estruturante do Estado nacional e da constituição da esfera pública, os quais historicamente estiveram aliados aos interesses dos grupos sociais hegemônicos e o desenvolvimento econômico do capitalismo, com predomínio da lógica do patrimonialismo e do clientelismo, com implicações para a democratização da educação (PIRES; PERONI, 2019, p. 12).

⁷ “[...] o Consenso de Washington foi o documento que centralizou a explicação do que é e como se aplicam as políticas neoliberais nos países periféricos, sendo o documento que consolidou o neoliberalismo na região e fundamentou a estratégia neoliberal no Brasil” (VAZ; MERLO, 2020, p. 38).

Isso nos remete ao que asseverou Mendonça (2001) em relação à cultura política brasileira do patrimonialismo, que sinaliza para um tipo de Estado que parece não constituir solo fértil para a participação, que é um fundamento para o incremento da democracia. Para corroborar nossa discussão, Uczak, Bernardi e Rossi (2020) apontam que o governo Temer⁸, aliado e apoiado pela classe empresarial: articulou propostas educacionais que concretizaram a relação público-privada, aumentou a atuação do mercado na educação pública e solapou as conquistas alcançadas ao longo dos processos históricos de democratização da educação. Nas palavras dos autores:

Trata-se de projetos societários de nação antagônicos: um defende o direito de que precisa do movimento democrático para se materializar; o outro defende a venda de serviço que se consolida nas relações comerciais que tratam o direito à educação enquanto mercadoria (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020, 18).

Vale ressaltar, nessa linha de pensamento, que, embora a ênfase da classe empresarial brasileira, no que se refere à proposição de políticas educacionais, não tenha se originado no governo Temer, nele se aprofundou. Lembremo-nos da aprovação da Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, que propôs o congelamento dos investimentos públicos em políticas sociais por 20 anos. “Em nossa avaliação, essa emenda constitucional segue orientações de ajustes liberais do Banco Mundial e prejudica a possibilidade de execução do Plano Nacional de Educação e consequentemente a qualificação da educação no país” (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020, p. 18).

Para corroborar o que vimos abordando, Pino *at all* (2018) manifestam que: “Nos termos das políticas públicas gerenciais, atualmente em curso, setores referentes aos direitos subjetivos, como educação, saúde e segurança, deixam de ser objeto de leis positivas para serem expostos à precarização da responsabilidade individual”.

E ainda:

⁸ “Michel Temer, que era vice-presidente, assume o poder e rapidamente passa a executar o ajuste liberal de abertura do mercado às empresas estrangeiras, venda de estatais, do pré-sal, entre outros” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 6).

Com isso, os setores sociais destituídos de recursos são relegados ao seu próprio destino e responsabilizados por seu fracasso. A educação pública, direito de todos e dever do Estado, é abandonada e, o quanto possível, privatizada em nome da falta de eficiência e de recursos que, no mais, não faltam a outros setores de maior interesse econômico. Fazem parte dessa estratégia: a promulgação da Emenda Constitucional 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela por 20 anos os investimentos em políticas públicas, inviabilizando a realização das metas do PNE; o não cumprimento da destinação de 10% do PIB para a educação; a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, da terceirização irrestrita; a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, da reforma trabalhista (trabalho intermitente); a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da reforma do ensino médio; e a resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC (PINO *at all*, 2018, pp. 519, 520).

Há que se observar que, a educação, enquanto direito fundamental, sugere uma abordagem mais holística, democrática e emancipadora, que contribua para a melhoria da aprendizagem e das condições de acesso às oportunidades acadêmicas e sociais. Isso não parece sugerir a supressão de direitos dos sujeitos para a garantia da reprodução do mercado e do capital. Nas palavras de Arelaro:

Uma das principais contradições que as sociedades democráticas enfrentam no mundo ocidental é a substituição gradativa dos direitos sociais pela priorização das necessidades do mercado e do capital. Em função disso, a reforma do Estado está no centro das discussões e impasses na luta para viabilizar ou os direitos, ou o mercado (ARELARO, 2015, p. 9).

“Assim, entendemos [...] a relação entre o público e o privado na educação, como parte de um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação materializada em direitos” (PERONI, 2015, p. 17). Não obstante a promulgação da Constituição brasileira de que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123), mais uma vez, corremos o risco de ver a educação ser transformada em mercadoria.

3.3 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: Para Além do Pensamento Abissal

De acordo com Silva (2017), parece que o currículo surge como objeto de estudos e de pesquisas lá pelos idos dos anos vinte do século passado, nos Estados

Unidos. Além do mais, em meio aos processos de industrialização e de imigração, que acentuavam a massificação da escolarização, ocorria também um esforço no sentido de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos, principalmente, a partir de pessoas ligadas à administração da educação.

Nessa linha de pensamento, as ideias desse grupo encontravam eco na obra de Bobbitt: *The curriculum* (1918), na qual o “currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (SILVA, 2017, p. 12), o viés teórico é a “administração científica” de Taylor⁹ e “os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2017, p. 12). Esse cenário parece ocorrer em alguns espaços escolares em nosso tempo e nos faz trazer à baila a ideia de Morin (2010, p. 31) de que: “A quantificação não indica nada sobre as qualidades”.

Entendemos que: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção” (SILVA, 2017, p. 15). Além disso: “Tornou-se tão comum a naturalização dos processos escolares que poucos se detêm a questionar e problematizar a seleção cultural do currículo, assumindo as disciplinas como conhecimentos válidos por si mesmos” (SOUZA, 2008, p. 10). Assim, Souza (2008) convida-nos a refletir sobre a escolha de certos conteúdos validados e elencados para orientar o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) e não outros, os fatores que justificam a organização curricular e o tipo de cultura e de homem valorizam-se socialmente em nosso país. Segundo a pesquisadora:

No Brasil, as discussões sobre a renovação dos programas do ensino primário intensificaram-se no final do século XIX, quando a educação popular ganhou centralidade nos debates políticos, concebida como fator fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país. A formação do cidadão almejada em consonância com as mudanças da sociedade demandava uma modernização também da escola e, em decorrência, dos seus conteúdos. Na visão de muitos intelectuais e políticos brasileiros, era preciso atualizar a educação nacional em conformidade com os modelos em circulação nos chamados

⁹ “Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização ‘multifuncional’” (ANTUNES, 2017, p. 11).

países civilizados, ou seja, os países europeus e os Estados Unidos da América (SOUZA, 2008, p. 32).

Essas asserções nos remetem à teoria de Candau ao apontar que vivemos sob a égide de processos de colonialidade que moldam o imaginário individual e coletivo, na mesma medida em que configuram os elementos que constituem aquilo que valorizamos ou não para a produção das realidades acadêmica e social. A propósito, em certa medida, os processos escolares parecem corroborar essa ideologia colonial. Segundo a autora:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia (CANDAU, 2020, p. 681).

Esse movimento não parece contribuir para a melhoria da aprendizagem, tampouco para a organização do coletivo e para a autogestão (MAKARENKO, 2012) de todos os sujeitos-aprendizes. Aliás, o capital cultural de matriz dominante que os filhos das elites já chegam à escola não faz parte da realidade social, concreta e objetiva dos filhos das classes trabalhadoras. “Esta onda conservadora tem se expandido no país e provocado um intenso confronto de posições sobre o sentido da educação e da escola hoje. No entanto, [...]” (CANDAU, 2020, p. 679) para Candau:

[...] apesar do clima tenso, adverso e conflitivo, diferentes grupos e movimentos sociais continuaram promovendo muitas ações e iniciativas que visibilizam as diferenças presentes na nossa sociedade [...], lutam para que não sejam transformadas em desigualdades, contra preconceitos e discriminações e pelo seu reconhecimento e afirmação. Também denunciam o silenciamento e inferiorização de diferentes grupos nas relações sociais e nos processos educativos. Defendem a importância destas questões na perspectiva da afirmação de uma educação democrática em que todos e todas tenham respeitados seus direitos de cidadania (CANDAU, 2020, p. 679).

Nessa monta, os desafios para a implementação de uma educação intercultural, democrática e dialógica não são poucos e estão postos para serem pensados, repensados, (re)organizados e resolvidos, em que pese compreendermos

que os fatos e os fenômenos sociais não mudam de uma hora para a outra, que diferentes dimensões da realidade concreta fazem parte desse processo complexo e que não há prescrições de “reformadores do mundo” ou comportamentos de “artesão” (SANTOS DE MORAIS, 1986) que deem conta. Pois: “Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural” (CANDAU, 2020, p. 681). Daí que: “Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial” (CANDAU, 2020, p. 681).

Por esse prisma, Candau destaca a interculturalidade crítica como uma pedagogia decolonial que não nega o eurocentrismo, mas que questiona os seus limites enquanto matriz dominante para a produção dos conhecimentos e para a formação dos sujeitos, na medida em que não valoriza o trabalho educativo para a organização do coletivo, tampouco para a autogestão (MAKARENKO, 2012). Assim, defende essa perspectiva como uma possibilidade de conceber e desenvolver os currículos escolares. Nas palavras da pesquisadora:

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares (CANDAU, 2020, p. 681).

Esse pensamento parece conceber as diferenças como um valor humano e afirmar a pluralidade epistêmica como um contraponto à racionalização da matriz eurocêntrica enquanto referencial exclusivo de produção das realidades social e acadêmica. Logo:

Este é um componente muito importante da educação intercultural crítica e decolonial. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (CANDAU, 2020, p. 683).

Isso nos sugere o pensamento de Santos (2007, p. 71) ao asseverar que: “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras”. Um processo histórico sistematizado que parece não contribuir para a compreensão das diferenças como um valor humano, tampouco para a organização do coletivo, do trabalho educativo e da autogestão (MAKARENKO, 2012). Para o sociólogo português:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2007, p. 71).

Nesse viés teórico, defende “que abissais ou não, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental” (SANTOS, 2007, p. 72). Um movimento que sugere o silenciamento dos sujeitos que se encontram do “outro lado da linha”, bem como a desvalorização das suas culturas, das suas realidades e das suas identidades. O ‘outro lado da linha’ nos parece, assim, um ‘não lugar’, uma forma de deslegitimação que marginaliza e exclui as diferenças, as alteridades, as singularidades e todos aqueles que não se encaixam ou não fazem parte ‘deste lado da linha’. Nessa seara:

[...] o autor argumenta que as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria portanto estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’ (SANTOS, 2007, p. 71).

Assim: “O pensamento pós-abissal parte da idéia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (SANTOS, 2007, p. 84). Isso nos faz pensar em que medida mudanças possíveis e passíveis de serem implementadas podem orientar ações e relações pedagógicas e metodológicas que contribuam para o entendimento e a compreensão das diferenças como um valor humano, político, cultural e social, da mesma forma que os processos de

aprendizagem e aqueles de formação para a emancipação e para a autonomia de todos os sujeitos-aprendizes.

3.4 PAULO FREIRE: Base Filosófica da Educação como Prática da Liberdade

Os seminais estudos sobre alfabetização de jovens e adultos introduzidos por Paulo Freire (FREIRE, 1967) revolucionaram essa área do conhecimento em nosso país e no mundo, ao proporem uma sistematização de metodologia de ensino que, por meio da leitura do mundo, ou ainda, da conscientização, desvendaria, junto aos homens e às mulheres, sujeitos-aprendizes, a leitura da palavra, ou seja, a alfabetização. Um movimento histórico, datado, atravessado por processos dialógicos e dialéticos, que proporcionaria o empoderamento das gentes nas tomadas de consciência acerca da realidade nos idos anos de 1960.

Em função do seu engajamento e da sua postura ativa nas esferas da vida educacional, cultural e política da cidade, Freire espraiou sua atuação para além do território de origem, ultrapassando as arenas dos estados, do país. E vai além.

Freire (1967), andarilhou pelos meandros dos tecidos educacional, social, político e cultural e apontou, de maneira enfática, a preponderância do caráter formador do educador. Apontou também, as sementes transformadoras e libertadoras que residem na aprendizagem. As exigências éticas e estéticas para com “a boniteza do ato educativo”. Que toda a reflexão e práxis devem, necessariamente, ser abordadas a partir do aspecto cultural, uma vez que possibilitam o engajamento e a participação dos sujeitos-aprendizes na realidade. Esse movimento dialógico, democrático e dialético ressignifica as vivências e mobiliza os sujeitos. Isso é relevante e, ademais, gera sentimento de pertença.

Por volta de 1962, Paulo Freire coordenou o Projeto de Educação de Adultos no Movimento de Cultura Popular do Recife, período que inaugurou o ‘Círculo de Cultura’, instituição básica de educação e de cultura popular (FREIRE, 1967). Isso nos sugere alguns fundamentos que orientam o pensamento e a *práxis* do autor, seus posicionamentos políticos, filosóficos e antropológicos, que não prescindem da conscientização, do diálogo, do engajamento. A esse respeito, observamos o que assevera a última esposa do autor, Ana Maria Araújo Freire:

Os participantes do “círculo de cultura”, em diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. O debate que surge daí possibilita uma re-leitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista à transformação da sociedade (FREIRE, 1996, p. 38).

Nas palavras do autor:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que me parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo que quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação compacta*, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 102, 103).

Freire (1967) teoriza sobre o transbordamento do conceito de escola em Círculo de Cultura em uma tentativa de dissociar essa instituição de educação e de cultura popular da ideia de passividade e atrelar essa concepção ao diálogo, à conscientização e à ação social. Ao invés do professor que deposita seus conhecimentos nos alunos, o coordenador de debates que não supõe prescrições, mas sim o diálogo que descortinas as relações e as práticas concretas e sociais.

Ao traçarmos um paralelo entre essas mudanças de nomenclatura e a metodologia por projetos por eixos de interesse (ORRÚ, 2016), a escola pode ser concebida como uma comunidade de aprendizagem, em que o professor é o mediador dos processos de formação e desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes, por meio do diálogo, da pesquisa, da leitura de mundo, das assembleias, da participação, bem como a partir da curiosidade e do interesse desses sujeitos como fundamentos para a aprendizagem.

A educação libertadora promove o diálogo e o respeito em todos os espaços, em todos os processos e entre todos os sujeitos de modo que estas práticas qualificam, sobremaneira, as relações. É uma educação dialógica que lança mão de vivências pedagógicas mais alinhadas à contextualização, à reflexão, à inclusão, à curiosidade, à participação, à mobilização, à significação, ao pertencimento e,

sobretudo e à autonomia. Uma educação holística, integral, democrática, transformadora e emancipadora.

Por isso, a relevância de investigar e conhecer o que os alunos sabem, o que eles querem, como eles vivem, sua identidade cultural, uma vez que a constituição desses vínculos nos dá o privilégio de acessar sua consciência de mundo e, dessa forma, constituir material da realidade para efetivo diálogo e estudo na escola.

Assim, para além de um discurso de cunho educacional, Freire (1967) apontou para o caráter político da educação e, portanto, para sua não neutralidade. Ou se faz educação para manter ou se faz educação para transformar as ações e as relações postas na e para a sociedade. E isso é política.

A educação como prática da liberdade possibilita, destarte, uma postura ativa que em nada tem a ver com aquela outra passiva, discursiva e excludente. Justamente, porque a educação libertadora, como ação cultural, ocorre quando o sujeito, a partir da sua “leitura de mundo”, isto é, da compreensão da realidade; da “conscientização”; do estreitamento dos laços entre educandos e educadores; do diálogo; da participação; da “retirada do opressor e da cultura opressora” de dentro do ser; da reflexão; da “assunção da identidade cultural”, aprenda a “ler” e a “escrever” sua realidade (FREIRE, 1967).

Nesse escopo epistemológico, pontua-se a educação libertadora como ação cultural que tem o intuito de afastar a cultura invasora, o opressor e nesse processo de libertação a conscientização assume fundamental importância, uma vez que significa tomar posse da realidade.

O pensamento e o posicionamento político, antropológico e filosófico do autor nos fizeram e nos fazem pensar e refletir a educação, bem como as formas que possam ser transmutadas e transformadas em potência para os processos do desenvolvimento humano e de formação para a emancipação e para a autonomia. Transformar a educação dos sujeitos históricos, diferentes, sociais, culturais de modo a dirimir a situação de opressão. Freire (1967, p. 97) já questionava: Como “aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe”? Isso nos sugere a importância de uma relação dialógica e conscientizadora para que os sujeitos-aprendizes possam interferir no mundo para transformar a sua realidade. Observemos o que nos diz o autor:

[...] a alfabetização é mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa auto-formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar [...] sobre situações concretas [...] (FREIRE, 1967, p. 110).

Importante lembrar que somos seres sociais inacabados, por isso, inconclusos. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2015, p. 50).

Daí o diálogo, a curiosidade e os interesses como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Fundamentos, também, não percamos de vista, para a constituição e para o desenvolvimento da autonomia. E isso faz parte de uma educação democrática e libertadora, portanto, transformadora da realidade social.

Assim, pudemos perceber que os princípios que fundamentam práticas e ações democráticas são pautados pelo diálogo, pela curiosidade, pelo interesse, pela mobilização, pela participação, pelo pertencimento e pela significação que constroem, desenvolvem, mobilizam, significam e dão vida aos processos que constituem a autonomia de todos e de cada um dos sujeitos-aprendizes. E isso é muito relevante.

O ato de estudar de caráter social e não apenas individual se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. É necessário salientar também que esta curiosidade seria em face do objeto ou do fato em observação, ao exigir de nós compreensão do objeto, que não deve ser só descrito em sua aparência, nos leva à procura da razão de ser do objeto ou do fato (FREIRE, 1989, p. 34).

Percebemos aqui, a relevância dos processos dialógicos e dialéticos, cujos movimentos lançam luz às consciências e às vivências dos sujeitos-aprendizes que, assim, têm a possibilidade de acessar e de configurar outras e novas formas e saberes, têm a possibilidade de acessar outras e novas possibilidades sociais.

Freire (2013) afirma que a “dialogicidade é uma exigência da natureza humana”, uma vez que não há comunicação sem dialogicidade (FREIRE, 2013, p. 130). Formamo-nos e desenvolvemo-nos nas relações que estabelecemos e tecemos uns juntos com os outros, nos diversos espaços e territórios escolares e sociais. Ademais, o estreitamento dos vínculos e das relações entre as professoras e professores e os sujeitos-aprendizes, nos traz à baila o que Makarenko (2012) asseverou a respeito da consciência conquistada dos kuriajanos que permitia-lhe afinar a relação de forma mais confiante com a criançada.

Essa mobilização dialógica parece conferir sentido e significado também em relação à assunção da identidade cultural e possibilitar a participação, o pertencimento e o engajamento, para que os sujeitos tenham maior acesso aos bens sociais que configuram a vida em sociedade, como trabalho, cultura e desenvolvimento profissional. Tudo com vistas à transformação, à libertação e à autonomia (FREIRE, 2015). Propósitos também, não percamos de vista, da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e da metodologia cara à nossa pesquisa, pois se coadunam sobremaneira com o pensamento freiriano.

A consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) contempla esses fundamentos na medida em que se configura como metodologia ativa, dialógica, inclusiva, organizadora, mobilizadora, colaborativa e emancipadora e isso tem a ver com uma educação democrática que contribui para a melhoria da aprendizagem. Um contraponto àquela educação tradicional, passiva, individualista, em cujos instrumentos avaliativos são/estão fundados na competição, na classificação, na padronização e na exclusão. Formas e conteúdos que não cabem mais no paradigma contemporâneo.

Nesse sentido, ensinar não é apenas transferir conhecimento (FREIRE, 2015), mas conferir condições para as possibilidades de construção e de desenvolvimento do pensamento, da reflexão, do diálogo, da curiosidade, do interesse, da consciência, da participação, da mobilização, da significação, do pertencimento e da autonomia. Tudo sem perder de vista que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138). Esses processos formam sujeitos-aprendizes críticos que, ao serem expostos à consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), têm a possibilidade de constituírem-se sujeitos organizados.

Ensinar exige criticidade, num movimento de transmutação, de desvelamento, de uma curiosidade que vai da ingenuidade 'desarmada' à apropriação das formas cada vez mais metodicamente rigorosas, quais sejam, os objetos cognoscíveis, qualificando a curiosidade que, então, epistemológica, critica-se. Transmutação na medida em que não há, para Freire (2015), ruptura entre o saber de experiência feito e aquele que resulta dos processos rigorosos e metódicos, mas, sobretudo, um movimento pelo qual a curiosidade, de ingênua, vai-se constituindo, vai-se conscientizando, vai-se humanizando, deixando para trás a alienação e conquistando a esfera crítico epistêmica. E isso é libertador. Assim, apontamos a relevância da criticidade (FREIRE, 2015) e da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) enquanto fundamentos para uma educação democrática comprometida com a emancipação e com a autonomia.

Ensinar é estabelecer uma postura exigente diante dos outros e com os outros. É o respeito à autonomia do educando, da criança, do jovem ou do adulto. É ter bom senso, coerência, num movimento que minimiza a distância entre o discurso e a prática. É ter humildade, criticidade e lutar em defesa dos direitos dos educadores; é apreender a realidade; é ter curiosidade, alegria e esperança; é ter a convicção de que as mudanças são, sim, possíveis (FREIRE, 2015).

Para além de uma escola opressora e excludente, há de se promover uma terra fértil para as relações dialógicas e dialéticas e essa compreensão guarda em si a potência para fundamentar ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais qualificadas, portanto, mais inclusivas e transformadoras, comprometidas com a constituição e com o desenvolvimento de todos os estudantes em sujeitos autônomos.

Outras possibilidades podem e devem ser pensadas, podem e devem ser trazidas à luz e vividas nos espaços formativos que, por sua vez, podem e devem ser qualificados para o desenvolvimento das distintas relações sociais e dos diferentes aspectos educacionais dos diferentes aprendizes.

Reportemo-nos ao que já afirmara o autor, que a “nossa luta contra as discriminações contra a negação de nosso ser só levará à vitória se realizarmos o óbvio: a unidade na diversidade” (FREIRE, 2013, p.121). Inobstante, este ainda é o desafio da sociedade contemporânea no que se refere à constituição e ao desenvolvimento de processos mais democráticos e qualificados de ensino e de aprendizagem nas escolas e na vida. Freire (2013) propõe uma Educação que:

Proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força do valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. [...] Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para os educadores e as educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres (FREIRE, 2013, p. 125).

Assim, observamos a relevância da necessidade e urgência das tomadas de consciência e de atitude com vistas a descortinar novas formas de ser e de estar, de aprender e de ensinar, de conviver e de compartilhar; práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e inovadoras, em detrimento daquelas outras excludentes e opressoras que permeiam o tecido educacional e não auxiliam a constituição e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos-aprendizes.

Para tanto, necessário se faz que todos os sujeitos envolvidos com a educação assumam, conscientemente e, de fato, o seu papel e atitude sociais para o efetivo desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes com vistas à aprendizagem de qualidade, à liberdade e à autonomia. Esse tipo de educação contribui para que todos os sujeitos-aprendizes possam trafegar pelas malhas dos tecidos sociais com propriedade e desenvoltura, liberdade e autonomia.

Na tessitura dessas concepções, tem-se clareza de que são possíveis os sistemas educacionais alternativos e exitosos, cujos pressupostos estão fundados às avessas do padrão e da lógica corporativa global de educação. E essa clareza confere elementos para pensarmos ações pedagógicas e avaliativas mais qualificadas. Nessa linha, fomentar um espaço libertador e, assim, criar condições para a elaboração do conhecimento pelos educandos transmuta-se em processo dialógico no qual professor e aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2015).

Embora Freire (2015) tenha destacado a exigência da formação continuada, é preciso refletir sobre os inúmeros cursos de capacitação que são ofertados, habitualmente, aos professores, mas que ainda não conseguiram modificar, de fato, o cenário escolar em nosso país. Sobre esse aspecto é importante salientar que essa capacitação deve se pautar pelos princípios éticos para uma educação inclusiva e transformadora.

Numa proposta de educação inclusiva e transformadora, as ações pedagógicas na escola podem ser norteadas por alguns princípios freirianos como o respeito:

- a) aos saberes do educando, à sua história e às suas práticas concretas e sociais, porque ninguém é uma folha em branco; ademais, articula-se com a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), uma vez que esta trabalha a partir do diálogo, da participação, da significação e do pertencimento. Nas declarações de P1 podemos observar um exemplo prático:

É, mas, né, com essas conversas, enfim, as crianças vão se apropriando muito mais e, aí, não tem essa necessidade mais de adultos autoritários ao longo, na, na escola, falando fulano não pode isso, ciclano não pode aquilo. Porque quando alguém não cumpre um combinado, as próprias crianças que estão do lado, vão lá falar com aquela criança e falar, olha, não foi isso que a gente combinou, né? A gente combinou. Todo mundo se sente desrespeitado quando algum combinado não é cumprido, né? Então, em termos de combinado, isso é muito legal (P1).

- b) à sua criticidade, uma vez que não são tábulas rasas, têm suas concepções de vida, seus valores, seus posicionamentos, e isso precisa ser respeitado; e tem a ver, também, com a metodologia supracitada, pois como esta possibilita o trabalho escolar por meio de diferentes formas pedagógicas, a exemplo da leitura de mundo, da validação e realização dos projetos, *pari passu* o processo de avaliação continuada, que verifica o andamento das ações escolares em relação aos objetivos propostos, constitui e desenvolve essa capacidade, ou seja, a da criticidade. Para verificarmos um exemplo prático dessas ações, atentemo-nos às declarações de P2 no que tange à Leitura de Mundo:

Que que é uma Leitura de Mundo e por que que uma Leitura de Mundo é tão importante pra uma escola, assim. Né, a gente acha, também, que, é, as, as relações com a informação, elas não podem estar, só, né, restritas a um projeto ou, é, também, ao que as crianças, já, sabem. Enfim, é, justamente, o espaço para buscar sanar dúvidas, mas, especialmente, coisas que têm a ver com ler o mundo e não, necessariamente, vai ser só uma pesquisa no computador [...] (P2).

- c) à estética, na medida em os sujeitos vivenciam práticas concretas e sociais que não estão descoladas das formas, dos conteúdos, da estética, ou seja, dos elementos que compõem a realidade, aqui, ressaltamos a questão estética da *práxis* pedagógica, e isso tem a ver com a metodologia em questão, porque esta parece sugerir uma

formação robusta para dar conta do trabalho escolar. Vejamos um exemplo prático nas declarações de P4:

[...] A questão de, de respeitar a palavra, o momento da palavra, né, argumentar, o uso, o, a forma de se argumentar dentro de um conteúdo, ali, da, da, são palestras, né, e no final eles abrem para as perguntas, né? Então, você vê que tem um pouquinho da Roda aí, né (P4)?

- d) à ética, uma vez que as ações pedagógicas não podem preteri-la, pois a educação tem a ver com humanização; e, nessa linha de pensamento, tem a ver com a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), porque esta fundeia-se no diálogo, na curiosidade, no interesse, na participação, na mobilização, na significação, no pertencimento, na emancipação e na autonomia, fundamentos que orientam, também, uma educação democrática que, não percamos de vista, sugere o comprometimento com a formação cidadã. Atentemo-nos a um exemplo prático a partir das declarações de P7:

A gente... chega o mestre dando a proposta dele com base, com a nossa lista de interesses, que a gente faz no final do bimestre, daí ele chega, ah, minha ideia foi essa, essa e essa. A gente discute para ver se aquela é a que a gente quer ou vai mudar, um pouco. E discute o nome do projeto. Algumas coisas e, ao longo do bimestre, a gente vai... fazendo, é, fazendo o, a atividade que ele propôs, um exemplo do Hip Hop. A gente está dançando o Break. A gente vai aprendendo (P7).

- e) à apreensão da realidade, haja vista que as ações não se dão no vazio, em condições constantes e ideais, mas, quais sejam, a partir das condições objetivas e reais; assim, como participação, pertencimento, emancipação e autonomia são alguns dos pilares que sustentam a metodologia, necessário se faz a apreensão da realidade. Nessa linha de pensamento, observemos as declarações de P12 em relação à Leitura de Mundo:

Ela, é, acho, acho que prepara a gente para as coisas futuras, assim. A gente não só vê, é, coisas, a gente só não faz, é, tipo, vê coisas que estão acontecendo atualmente, a gente, também, tipo, coloca no caderno, é, do jeito que a gente entendeu. Que seria, mais ou menos, uma parte, um jeito

muito pequenininho de fazer TCC¹⁰, que você coloca... com as suas próprias palavras (P12).

- f) ao bom senso, um processo dialógico que a partir da realidade concreta, da ação, da reflexão e da reorientação da *práxis* ofereça uma educação de qualidade; e isso tem a ver com a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), porque esta parece acolher o bom senso na medida em que concebe a curiosidade e os interesses como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Percebamos nas declarações de P4:

É, mas, mas, por outro lado, o projeto ele vem da onde? Ele vem do interesse do estudante, né? Eu penso assim, se ele está trabalhando um, um projeto, vai, que ele pediu, que é numa área do interesse dele, eu acho que a absorção desse conhecimento é muito mais fácil, né? Então, a gente tem vários casos, aqui, de vários projetos que despertaram, em alguns estudantes, né, eu não vou falar em todos, né, outras áreas, né, que, ele foi mais a fundo, além do projeto, né? Então, o projeto, ali, é só uma forma dele ter, ali, uma visão, um conhecimento, tal. E, por ele estar trabalhando o interesse dele, né, um interesse que veio dele, né, é, a chance dele se aprofundar mais nesse conhecimento, né, eu acho que ela é muito maior do que numa, numa metodologia onde ele é passivo, onde chega, imposto, tudo pra ele. Né, e eu estou dizendo isso porque eu fui estudante da escola tradicional (P4).

- g) à autonomia dos sujeitos-aprendizes: pois não há como formar cidadãos autônomos por meio de práticas pedagógicas heterônomas; ademais, a autonomia, que não se dá de forma espontânea, é um dos pilares dessa metodologia. A autonomia, na escola que realizamos nossa pesquisa de campo, passa, também, pela Leitura de Mundo. Nas declarações de P2:

Então, tudo que tem a ver com ler o mundo, ver o mundo. Pegar uma notícia do jornal, uma notícia da internet. Esse é um espaço em que a gente tem muito essa visão de ter esse trabalho, de entender como que se faz uma pesquisa, para saber uma coisa atual. Entender como avaliar fontes, diferentes, né; de onde eu vou pegar uma informação que eu quero ter maior segurança de que ela seja uma informação confiável ou de um outro lugar. Então, saber ter essa dosagem... é um exercício contínuo da Leitura de

¹⁰ Trabalho de Conclusão de Curso.

Mundo, Leitura de Mundo é super forte na Lumiar e... tem, basicamente, todos os dias (P2).

- h) à rejeição a quaisquer formas de discriminação, porque é importante conceber as diferenças como um valor humano e como partes constitutivas dos processos escolares, que não nos esqueçamos, são processos de humanização; e isso tem a ver com a metodologia estudada, porque dialógica, mobiliza, possibilita a participação, o engajamento, o pertencimento, a emancipação e a autonomia e nesse processo não há espaço para quaisquer formas de discriminação. Nas declarações de P1:

É, não é que, simplesmente, por ter uma roda as crianças vão desenvolver tudo isso, você precisa de uma formação pra conduzir uma roda de uma maneira que seja profunda. Não é, simplesmente, fazer roda, não é, simplesmente, votar e a maioria ganha, não é democrático, só, assim; só, assim, tem alguns benefícios, mas, têm tantos mais, se a gente tiver um cuidado, uma preparação pra conduzir essas coisas de uma forma mais profunda. Sabe, então, por exemplo, esse ano, a gente teve o, as crianças do F3 fizeram um projeto sobre sociocracia [...] (P1).

- i) à corporificação das palavras pelo exemplo, porque a coerência entre as palavras e os atos não pode ser suprimida das relações de humanização na escola, para a escola e para a vida; isso tem a ver com a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), uma vez que dialógica, não prescinde do respeito, da mobilização, da participação, nem da significação, fundamentos que orientam as ações escolares, humanas, concretas e sociais. Observemos as declarações de P4:

Ué, mas, por que, necessariamente, tem que aprender do primeiro grau? Por quê? Porque alguém colocou essa regra, né? É uma regra que foi imposta. Para você aprender equação do segundo grau, primeiro você tem que aprender... Mas, não. Aqui, já teve vários casos, que, primeiro, eu dei equação do segundo grau, contextualizando, claro, né? E depois, eu entrei com a do primeiro grau. E a hora que eles viram a do primeiro grau, então, aí, eles... sabe... [...] Deram risada, né? E, normalmente, é o contrário, né? Quando você entra com a do primeiro, já, fica na dúvida e a hora que você entra com a do segundo, aí, bagunça mais ainda (P4).

- j) à reflexão crítica sobre a ação, pois para a realização dos processos escolares, necessário se faz que reflitamos acerca das ações pedagógicas, em um movimento dialético de ação, de reflexão e de reorientação. O mesmo vale para os estudantes. E isso tem a ver com a metodologia que pesquisamos e com consciência: que vai sendo constituída e desenvolvida nos sujeitos-aprendizes a partir das atividades cotidianas. Eles parecem ter clareza em relação aos objetivos que norteiam os projetos pedagógicos, bem como às formas de verificação e de avaliação desse percurso. Observemos as declarações de um participante de nossa pesquisa:

[...] e, também, tem um diário de bordo que a gente escreve o seu, o meu nome ou o nome da pessoa, né? O nome do mestre; o título, que é o nome do projeto; a atividade, que é o que a gente é, que a gente fez; o objetivo, que era o que a gente tinha que fazer e avaliação, que a gente escreve o que que a gente achou do encontro (P5).

- k) ao reconhecimento, porque quando os sujeitos se sentem reconhecidos, sentem que fazem parte do processo, são mobilizados, e isso nos remete ao que ressaltamos outrora, que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138). Nesse vértice, coaduna-se com a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), porque esta, além de promover o diálogo, acolher a curiosidade e os interesses, valoriza a mobilização, a significação, a participação e o engajamento, elementos que dão vida ao pertencimento, que por sua vez, não prescinde do reconhecimento. Atentemo-nos às declarações de P9:

É, a gente tem, também, o projeto individual. [...] Tipo, você escolhe o que vai fazer, vê se é válido com o André. [...] Aí, você faz a pesquisa ou sei lá, sei lá, teve o futebol de cabeça. [...] Ou fazer alguma pesquisa, que nem, tipo, eu e a Isa, a gente faz, tipo, faz, faz, sei lá, sobre um monte de coisa, sei lá, anime, mangá, essas coisas (P9).

- l) à assunção da identidade cultural do sujeito, e, aqui, retomamos que as práticas concretas e sociais, de um lugar e não de outro, de uma cultura e não de outra, não estão descoladas das formas e dos

conteúdos que o constituem. Isso tem a ver, também, com a metodologia estudada, uma vez que esta concebe as diferenças como um valor humano e lança à luz o diálogo, a mobilização, a significação, a participação e o pertencimento de todos os sujeitos-aprendizes, ademais, não desconsidera que somos todos seres inacabados, em constante desenvolvimento e formação, num movimento dialético de vir a ser. Atentemo-nos às declarações de P1 e P4, respectivamente:

É, essa possibilidade, por exemplo, de estar todo mundo na roda e todo mundo poder levantar a mão e se expressar, não, necessariamente, vai fazer com que todo mundo se expresse. Porque tem gente que não levanta a mão e não fala nada. E, aí? Ah, mas, então, problema dele? Ele que, ele tem a chance. Se ele não levanta a mão, o problema é dele? Não é bem assim, né? Então, acho que, é, são esses cuidados, né, que a gente vai, é, conversando e a gente vai conseguindo fazer rodas cada vez mais interessantes, né, pra todos, né, pra que todos possam desenvolver essas habilidades que a gente está, está falando aqui (P1).

E, e eu vejo, também, a, não só a Roda, mas a metodologia da escola, fora, né? É, é na hora que a gente sai com o grupo que a gente vê, né? [...] Por exemplo, agora, uns vinte dias atrás, nós estivemos em São Paulo num Congresso de estudantes, né? [...] Não, é o ICLOCK, né? O CLuE¹¹ é o mesmo congresso, só que aqui na Lumiar. [...] E o ICLOCK é o mesmo congresso, só que é em São Paulo. [...] Não, é no, no Instituto Singularidades, lá em São Paulo, né, é um, não tem nada a ver com a Lumiar. [...] Na verdade, o CLuE, ele foi inspirado... [...] No, no ICLOCK, né? E aí, é nessa hora que você vê a questão de argumentação dos nossos estudantes, né, e assim, não é porque eu estou aqui dentro, mas é visível que se diferenciam, um pouco, né (P4)?

Porque ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas configurar formas e saberes que orientem o desenvolvimento integral, holístico dos sujeitos-aprendizes na escola e na vida, porque a escola, não percamos isso de vista, é parte da vida (FREIRE, 2015). E as práticas concretas e sociais que configuram a realidade objetiva não têm que ver com o sujeito ideal, mas, e sobretudo, com aquele real.

Reportemo-nos, então, à relevância do respeito à singularidade que constitui cada ser humano, que é um todo holístico, que traz consigo aspectos de todas as ordens, biológicos, culturais, afetivos, sociais, econômicos, existenciais, em demais palavras, traz consigo os aspectos biopsicossociais que o constituem. Daí a relevância

¹¹ Congresso Lumiar para Estudantes.

de compreendermos e agirmos pedagógica e metodologicamente de modo que essas ações sejam qualificadas, façam sentido e promovam significado para os sujeitos-aprendizes.

Nessa seara, acreditamos que ações pedagógicas e metodológicas exitosas podem e devem ser espalhadas para além dos seus próprios espaços, para além dos seus próprios muros, de modo que possam contribuir e, talvez, ampliar outros repertórios, possibilitar alguma clareza acerca das diferentes possibilidades de organização dos processos escolares. Novas metodologias, novas formas e saberes que qualifiquem as ações pedagógicas, e transcendam à educação bancária. Nas reflexões de Freire:

Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em quem se encontram os seus temas geradores (FREIRE, 2014, p.142).

Daí a relevância da linguagem, do diálogo e dos processos dialógicos na escola, uma vez que vão se constituindo e se desdobrando em ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais qualificadas. A exemplo das comunidades de aprendizagem, das assembleias, da metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), da organização do coletivo, dos processos de avaliação da aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da autogestão e do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Por isso, ações e relações pautadas a partir do diálogo, da curiosidade, do interesse, da conscientização, da organização, da mobilização, da participação, da significação, do pertencimento e do engajamento parecem contribuir para uma educação mais democrática e libertadora que não perde de vista a formação para a emancipação e para a autonomia.

3.5 NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLAS PELA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Nos processos que vimos pesquisando, pudemos perceber que as escolas democráticas são fundamentadas a partir de princípios que sustentam as relações e as mediações ali constituídas, vivenciadas, desenvolvidas e significadas. Na mesma medida, são verificadas relações dialógicas que dão vida aos demarcadores fundamentais do desenvolvimento humano e da formação do sujeitos-aprendizes. São outras formas de ser, de estar, de pensar, de planejar, de desenvolver, de avaliar e de aperfeiçoar os diferentes processos que se desdobram nesses territórios escolares. Sobre esse aspecto, Moran (2019) assevera que:

O mundo está se transformando de forma bastante acelerada e imprevisível. Estamos vivendo uma revolução marcada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas, que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos, aprendemos e nos relacionamos (MORAN, 2019, p. 7).

Para o autor, as instituições educacionais que atentam em relação às mudanças pelas quais o mundo está passando, podem adotar, fundamentalmente, duas alternativas. Uma, mais suave, por meio de alterações progressivas; outra, mais ampla, por meio de alterações profundas. Aquelas afeitas à primeira, mantêm o modelo curricular predominante e enfatizam o envolvimento mais aprofundado dos aprendizes com as metodologias ativas, a saber, o ensino por projetos de modo interdisciplinar; o ensino híbrido ou *blended*. Aquelas afeitas à segunda, são as que propõem modelos mais inovadores, com espaços físicos redesenhados, sem disciplinas, onde os aprendizes têm respeitados seus ritmos próprios.

Corroborando essa discussão, Valente (2015, p. 13) tece algumas considerações acerca do ensino híbrido e afirma que se trata de “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”.

A função dessas tecnologias é sobretudo levar o aluno a conhecer novas maneiras de experimentar e viver as ações e os processos pedagógicos na escola e na vida, de modo que possam constituir-se e desenvolver-se autonomamente. Não há como formar sujeitos-aprendizes autônomos se estes não experimentam e não exercem os fundamentos que devem nortear a constituição e para o desenvolvimento dessa autonomia.

Nesse sentido, e em consonância com as demandas da educação na contemporaneidade, continuemos a observar as contribuições de Valente (2015) em relação ao desenvolvimento dessas metodologias que impactam os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dessas aprendizagens, que, não por acaso, são objetos de pesquisa, sobretudo, caros às nossas investigações.

Para Valente (2015):

[...] o resultado da autoavaliação, que normalmente faz parte do material sendo trabalhado antes da sala de aula, é um bom indicador do nível de preparo do aluno. Esse resultado sinaliza para o professor os temas em que os estudantes apresentam maior dificuldades e que devem ser trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o professor pode customizar as atividades presenciais segundo as necessidades dos aprendizes. O próprio estudante, de acordo com as deficiências observadas, pode identificar áreas nas quais precisa de ajuda [...] as atividades em sala de aula incentivam as trocas sociais entre colegas, como acontece em algumas estratégias usadas na implantação do ensino híbrido. Essa colaboração entre os alunos e a interação do aluno com o professor são aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem que a sala de aula tradicional não incentiva (VALENTE, 2015, p. 15, 16).

Em outras palavras, essas ações e práticas pedagógicas ultrapassam “as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas” (ALMEIDA, 2018, p. X). Isso rompe com os aparatos mecânicos, verticais, homogeneizadores que não dão conta da complexidade e da diversidade que a realidade social concreta apresenta. Em relação às práticas valorizadas na era digital, os aprendizes dessa cultura têm expectativas educacionais diferentes daquelas das gerações anteriores (ALMEIDA, 2018). Isso nos remete ao postulado de Jorge e Mill (2007), a saber, aquele que já anunciava, na segunda metade do primeiro decênio desse século, que o alargamento e a ampliação do desenvolvimento tecnológico das sociedades grafocêntricas foi o que a caracterizou como essencialmente digital.

A sociedade contemporânea tem sido palco de tantas mudanças que, por vezes, sequer nos damos conta. A humanidade testemunha uma gama de inovações em escalas jamais vistas. Os conhecimentos reunidos e ‘disponibilizados’ formaram uma base sólida para o avanço das pesquisas, do conhecimento, da formação, do pensamento e esse fenômeno acaba por afetar a escola. Precisamos alinhar as ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas em consonância com a realidade social,

histórica e concreta a que aspiramos viver e este é o papel da escola no sentido de que é a instituição, por excelência, responsável pela formação dos sujeitos sociais.

As escolas democráticas, como o próprio nome declara, lançam mão das metodologias ativas com vistas à democratização dos espaços e dos territórios escolares espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Estão para além das metodologias passivas que desconsideram os sujeitos-aprendizes em suas singularidades, em suas demandas e em seus interesses.

Segundo Moran (2018, p. 4), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]” Participação, assim, como fundamento para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem.

Vale ressaltar que as escolas democráticas, inclusivas e transformadoras, por isso, inovadoras, constroem suas bases norteadoras de forma coletiva e dialógica, sempre articuladas aos pilares que as fundamentam. São construções sociais pautadas a partir das necessidades escolares de todos e de cada um dos sujeitos-aprendizes e que são vivenciadas, significadas e (res)significadas, cotidianamente, na escola.

Nessa linha reflexiva, ao abordar a perspectiva de uma educação inovadora, Almeida (2018) aponta que as metodologias ativas possibilitam aos estudantes da cultura digital, experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas aos anseios contemporâneos. Ademais, o autor nos chama a atenção para as lacunas da formação docente, uma vez os professores não foram preparados para desenvolver habilidades e competências didáticas e metodológicas necessárias para este tipo de educação.

3.5.1 Singer e o Movimento Internacional de Redemocratização Escolar

Singer (2010) assevera que o movimento internacional de democratização escolar chegou ao território brasileiro, em 1997, após a publicação da primeira edição de *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*, obra nascida da dissertação de mestrado da autora, vindo a tornar-se referência nacional sobre questões de democratização da escola.

Esse trabalho deu ensejo a que, em 1999, uma fundação de São Paulo resolvesse abrir uma escola democrática na cidade. A autora envolveu-se profundamente com o projeto e, em 2002, foi criado o Instituto Lumiar que tinha como proposta a organização de um curso em educação democrática. Ainda, segundo a autora, no ano seguinte, 2003, nasceu a Escola Lumiar que atenderia desde a educação infantil ao ensino fundamental (SINGER, 2010).

Entre 2003 e 2006, o Instituto Lumiar promoveu processos de democratização em duas escolas públicas rurais no interior de São Paulo, uma voltada para a educação infantil e o ensino fundamental, a outra, uma escola de jovens e adultos. Em 2005, inspiradas na Lumiar, educadoras ligadas ao teatro criaram a Escola Teia Multicultural, também voltada para o Infantil e o Fundamental (SINGER, 2010, p. 47, 48).

Sobre a missão e constituição das escolas democráticas, essas “escolas estruturaram-se sobre assembleias, projetos desenvolvidos por especialistas não necessariamente professores, ciclos e avaliação como prática de pesquisa” (SINGER, 2010, p. 48).

Em 2006, uma comunidade de aprendizagem foi construída. Gestores, “educadores, pais e pesquisadores egressos do Instituto Lumiar uniram-se para criar o Instituto de Educação Democrática Politeia” que se responsabilizou pelo curso de “especialização em educação democrática no Brasil” (SINGER, 2010, p. 48).

Outra experiência foi o Projeto Âncora, em São Paulo, que, além de promover uma educação dialógica e democrática, propõe trabalhar a ocupação do espaço no território.

Singer (2016) destaca a relevância da educação integral como um pressuposto ético-filosófico, ou ainda, como uma visão de mundo que não deve ser confundida com o conceito de escola de tempo integral. Destaca, ainda, a importância dos processos de ensino e de aprendizagem se constituírem a partir da apropriação dos territórios, em comunidades de aprendizagem, o que possibilita a constituição e o desenvolvimento dos domínios do saber de forma colaborativa e cooperativa e transforma a realidade da comunidade.

Ressalta, também, que algumas propostas educacionais fundamentaram-se a partir dos ideais de liberdade e de gestão participativa ao longo dos processos históricos e sociais do último século e meio. Essas propostas atravessaram os tempos e os espaços sob diferentes denominações na literatura:

[...] romântica (por associação à filosofia de Jean Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas (SINGER, 2010, p. 15).

Tributário da Revolução Francesa, o ideário da democracia preceitua, como assevera (SINGER, 2010), que uma sociedade se assenta sobre aquela sociedade em que todos possam participar das decisões políticas; aquela em que sejam abolidas quaisquer formas de imposição hierárquica em relação à distribuição de poder e de privilégios.

Sobre esse processo, segundo a autora, não se trata de um movimento linear e homogêneo, ao contrário, traz em si a diversidade e as diferenças, na medida em que as escolas são diferentes e os países também são. Essa articulação, esse movimento internacional cunhou a terminologia 'educação democrática'.

É justamente para esse tipo de discurso de formação que se voltam as escolas democráticas, em que a aprendizagem é aquela que os aprendizes buscam. Trata-se, portanto, de pensar outra proposta de educação para a constituição e para o desenvolvimento de cidadãos engajados para viver e promover, de fato, com autonomia, o regime democrático. Embora as formas homogeneizadoras ainda permeiem as ações pedagógicas em diferentes lugares e territórios espalhados pelo Brasil e pelo mundo, trata-se de uma realidade recorrente em territórios pouco e muito desenvolvidos, tradicionais e modernos, ricos e pobres, ou ainda, de um alinhamento em relação às práticas de natureza semelhante em diferentes tempos e espaços (SINGER, 2010).

3.6 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, ASSEMBLEIAS, METODOLOGIA DE ENSINO POR PROJETOS, A PARTIR DOS EIXOS DE INTERESSE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Parece-nos que a sociedade anseia por uma realidade escolar transformada e transformadora. Transformada, porque a própria história evidenciou que as escolas com formas tradicionais de ensino deixaram para trás grande parte dos sujeitos-aprendizes que nelas adentraram. E transformadora, para que todos os sujeitos-aprendizes, com suas singularidades e diferenças, possam se desenvolver e se constituir de forma individual e coletiva como sujeitos-aprendizes autônomos. Isso nos

reporta ao pensamento de López Melero (2002) que concebe as diferenças como um valor humano. E isso é muito relevante.

Sujeitos-aprendizes pertencentes aos seus espaços sociais e aos seus territórios escolares são sujeitos-aprendizes com potência para a constituição e para o desenvolvimento da autonomia e, dessa forma, com potência para a transformação da sua realidade. É nesse contexto que as ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais inclusivas e democráticas, inovadoras e transformadoras têm o potencial para transmutar a cultura escolar hegemônica.

O Centro de Referências em Educação Integral (2014, p.1) aponta que o conceito de Comunidades de Aprendizagem está *pari passu* ao de outras manifestações¹², a saber, Bairro-escola, Território Educativo e Cidade Educadora. Isso porque seus projetos transcendem os muros da escola e envolvem toda a comunidade nos processos de formação dos sujeitos-aprendizes. Ou seja, “uma proposta de transformação social e cultural que envolve alunos, professores, pais e demais cidadãos locais na construção de um projeto educativo e cultural próprio [...]”.

Torres (2003) afirma que este movimento se dá em função das forças endógenas, cooperativas e solidárias que sabem de si, de suas necessidades e das formas mais apropriadas para a satisfação dessas necessidades. É a constituição de planos educativos territorializados. As comunidades de aprendizagem se lançam, nessa perspectiva, como formas democráticas, dialógicas e dialéticas de compreensão, de conscientização e de tomadas de atitude com vistas ao desenvolvimento de todos e de cada um dos sujeitos-aprendizes.

Nos processos por nós pesquisados, pudemos perceber que as escolas que lançam mão de abordagens pedagógicas e metodológicas, como as comunidades de aprendizagem são escolas democráticas. São escolas pensadas, vivenciadas e

¹² O “bairro-escola compreende as escolas, a comunidade e a gestão pública como eixos estruturantes de processos voltados para o desenvolvimento humano e social por meio da educação”.

“Quando colada à palavra educativo, o território ganha outra densidade. Território educativo remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização”.

“[...] Cidade Educadora, noção que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes”. Disponível em:

<http://educacaointegral.org.br/glossario/comunidade-de-aprendizagem-2/#:~:text=Podemos%20definir%20Comunidades%20de%20Aprendizagem,crian%C3%A7as%2C%20seus%20jovens%20e%20adultos>. Acesso em: 17 jan. 2021.

significadas a partir das relações sociais dialógicas ali tecidas; das reflexões coletivas que, por sua vez, demandam outras formas que não aquelas em tantos espaços e territórios escolares espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

Pensamos ser relevante essa implicação da constituição e do desenvolvimento das comunidades de aprendizagem como um processo inclusivo e democrático, uma vez que se efetiva por meio do diálogo, da organização, da cooperação, da colaboração, da mobilização, da participação, do pertencimento; pilares para os processos de constituição de todos os sujeitos-aprendizes em sujeitos organizados, emancipados e autônomos.

Essa perspectiva supõe, necessária e efetivamente, uma consciência organizativa, como nos apresentou o Professor Clodomir Santos de Moraes (1986), uma abordagem coletiva, organizativa, cooperativa e colaborativa, portanto, democrática, inclusiva e transformadora. Isso não significa desprezar a potência dos elementos individuais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse movimento de compreensão e de significação das implicações políticas, filosóficas e pedagógicas que dão vida às escolas democráticas, pontuamos que, para a realização da organicidade das comunidades de aprendizagem, necessário se faz a implementação das assembleias como método pedagógico, organizado, vivo e sistematizado, assim como preconizado pela pedagogia de Makarenko (2012). Como método pedagógico que confere potência às ações pedagógicas qualificadas na escola, para a escola e para a vida.

Viver democraticamente pressupõe, dentre outras condições, o diálogo, o respeito, a consciência, a organização, a liberdade, a participação, o pertencimento, o engajamento, a autonomia e a cidadania. E isso não é pouca monta, não é algo que se dá de forma espontânea, mas, sobretudo, que se constitui e se desenvolve. O diálogo cria laços, ilumina o entendimento, amplia a compreensão, mobiliza os afetos, significa as vivências, possibilita a participação e gera o pertencimento. E é essa a base das assembleias.

Assim, Orrú (2019) acena para as assembleias como método pedagógico dialógico que possibilita a constituição e o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos-aprendizes na escola. E isso se alinha à noção de educação de qualidade, que tem a ver com educação inclusiva, democrática, inovadora e transformadora.

A educação é uma responsabilidade coletiva e social e não se desenvolve apenas nos espaços formais da escola. É constituída e forjada na relação com o outro, em todos e quaisquer espaços e territórios. Por isso, a defesa das assembleias como método pedagógico alinhado às perspectivas mais inclusivas e inovadoras, democráticas e transformadoras da educação. Por isso, assembleias como potência para a participação, para o diálogo, para a leitura de mundo, para a argumentação, para o engajamento, para a autonomia e para a emancipação de todos e de cada um dos sujeitos-aprendizes.

A escola não pode mais se negar a constituir e a desenvolver essas vivências que significam e qualificam as ações cotidianas nesses espaços formativos. Não há mais tempo e nem espaço para as formas opressoras e excludentes de todas as ordens nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos sujeitos-aprendizes. É tempo para ações pedagógicas que preparem estes sujeitos para o sucesso, para que possam dar continuidade às suas vidas acadêmica e social com desenvoltura.

Ações pedagógicas pautadas pelo diálogo, pelo respeito, pela curiosidade, pela pesquisa, pela liberdade, pela consciência, pelas vivências, pelas leituras de mundo, pela organização, pela mobilização, pela significação, pela participação, pelo engajamento e pelo pertencimento, a saber, pilares para a constituição e para o desenvolvimento da autonomia; pilares, também, para a constituição e para o exercício da cidadania, e isto é uma educação libertadora e emancipadora.

Nesse movimento de qualificar as formas pedagógicas, partindo do pressuposto que vivemos em um mundo grafocêntrico e assumindo o conceito de letramento como prática social (STREET, 1984), preparar os sujeitos-aprendizes para a escola e para a vida não é tarefa simples, mas, sim, é um trabalho possível. Contudo, não tenhamos uma visão ingênua, além das questões sistêmicas, do currículo, dos aspectos físicos e estruturais, dos planos de carreira dos professores, do seu tempo e das suas condições de trabalho, é preciso que tenhamos mais clareza acerca da não neutralidade das formas e dos processos escolares. Nesse aspecto, parece-nos importante abordar a questão das práticas e eventos de letramento que ocorrem na escola como forma de promover e ampliar a nossa compreensão, nossa consciência e nossa tomada de atitude.

“A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2013, p. 53). A nosso ver, essa concepção de letramento é uma concepção em que os professores se desresponsabilizam das reais necessidades dos sujeitos-aprendizes e, assim, não contribuem como poderiam e deveriam para os processos do desenvolvimento humano e de formação para a autonomia. Não se trata apenas de um processo de aprendizagem da tecnologia da escrita, mas da leitura do mundo como prática social. Nas palavras de Street:

A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser (STREET, 2013, p. 53, 54).

É interessante notar, que ao cunhar o termo “ideológico”, Street (1993) não está lançando mão da concepção dogmática e marxista de ideologia, mas, sobretudo, do lugar de embate entre a autoridade e o poder, e a resistência e a criatividade. Isso nos leva à compreensão de que esse embate, essa tensão pode se espalhar nos diversos campos e esferas dos tecidos sociais. Sob esse prisma e nas palavras do autor:

O modelo ‘autônomo’ então é, na verdade, profundamente ‘ideológico’ no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, ‘autônomas’ (STREET, 2013, p. 54).

Verificamos, então, a necessidade da compreensão e da clareza por parte dos professores, no sentido de orientar as suas tomadas de consciência e de atitudes na escola, em demais palavras: do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Isso significa compreender em que medida as ações e relações pedagógicas e metodológicas e suas implicações intencionais em relação às práticas de letramento na escola podem contribuir para uma formação cidadã que não perde de vista o

exercício da emancipação e da autonomia. Nessa monta, concebemos a função social do letramento como fenômeno de inclusão.

Nesse processo de dar vida e qualificar as ações pedagógicas na escola, há de se ter clareza que estas transmutar-se-ão em experiências dialógicas, em vivências democráticas, libertadoras e inclusivas, pois acolherão as necessidades e os interesses de todos os sujeitos-aprendizes e as práticas e os eventos de letramento têm muito que ver com isto.

Assim, a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), dos sujeitos-aprendizes nos é apresentada como fundamento para as ações pedagógicas vivas e qualificadas na escola. Um trabalho de desconstrução dos processos padronizadores e homogeneizadores de classificação e de exclusão dos sujeitos-aprendizes, pois, subverte o *status quo* e esse estado de coisas cristalizado pelo ensino hegemônico que é verticalizado, massificado, padronizado e excludente. Nas palavras da autora:

É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas pelas práticas conteudistas predeterminadas. É dar vazão aos espaços de aprendizagem onde seja possível tecer conhecimentos em redes em meio a pilares inclusivos, cooperativos e solidários, ao invés daqueles competitivos (ORRÚ, 2016, p. 165).

Compreendemos, nessa seara, que isto não se dá sem a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), tampouco sem consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986). Ademais, sugere-nos valorizar as diferenças ao invés de padronizar os indivíduos; valorizar as relações humanas porque já compreendemos seu significado e sua preponderância no que tange à formação e ao desenvolvimento humano. Uns com os outros, juntos, a cada dia. Ações qualificadas nos espaços e nos territórios escolares para que possamos transformar as relações historicamente opressivas e excludentes em outras democráticas e libertadoras.

Freire (2013, p. 133), destacou outrora como é “curioso que nos preocupemos tanto com a memorização mecânica dos conteúdos, em certos casos, com exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável” e “não demos nenhuma atenção quase a uma crítica educação da curiosidade”. Isso nos sugere valorizar a curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes como uma mola propulsora e qualificadora dos

processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Um movimento dialógico e dialético, ativo, que nada tem a ver com uma educação 'bancária'.

É fato que existem algumas belas iniciativas de escolas mais vivas e democráticas. Escolas mais inclusivas e inovadoras em alguns espaços e territórios do Brasil e do mundo. Contudo, são a expressão de realidades pontuais. Daí a urgência para a democratização dos espaços formativos, que, ainda, não o são. Daí a urgência em alterarmos as formas padronizadas e padronizadoras dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Formas tão arraigadas e tão presentes que, por vezes, são nos apresentadas travestidas de democráticas, mas que exercem o poder e a opressão.

É consenso, ou deveria sê-lo, que o desenvolvimento de um país, de um território ou de um estado-nação passa, necessariamente, dentre outros aspectos, pela qualidade e pela melhoria da educação. Para tanto, cumpre ressaltar, isso implica, além de questões fulcrais como: as questões sistêmicas que envolvem o ensino, haja vista que não basta a atitude isolada do professor; as questões físicas e estruturais; as questões referentes ao plano de carreira dos professores e seu tempo e forma de trabalho, entre outras questões que não fazem parte do escopo desse trabalho; em ações pedagógicas e metodológicas que deem vida a essa possibilidade. É possível a transformação das realidades escolares.

Propomos que contemplemos abordagens outras para os processos de ensino e de aprendizagem. Abordagens outras, em relação à constituição e ao desenvolvimento dos domínios do saber e do conhecimento. Ações pedagógicas, metodológicas e, portanto, relacionais mais alinhadas ao diálogo, ao respeito, à curiosidade, à mobilização, à participação, à significação e ao pertencimento, fundamentos que não podem ser preteridos, outrossim e, na mesma medida, dos processos de constituição e de desenvolvimento da autonomia de todos e de cada um dos sujeitos-aprendizes.

Deparamo-nos, por vezes, com práticas pedagógicas que não se preocupam, efetivamente, com os afetos, com a participação, com o entendimento, com a compreensão, tampouco, com a conscientização dos sujeitos-aprendizes na escola, para a escola e para a vida. Para alterar esse cenário escolar, sugerem-se lançar mão de ações que promovam o diálogo, o respeito, a curiosidade, o interesse, a

mobilização, a organização, a significação, a participação para que se constitua, também, o pertencimento.

Parece-nos relevante valorizar todos os sujeitos-aprendizes em suas particularidades, singularidades e diferenças, pois cada ser em si é um todo complexo e holístico que merece respeito. O que, por vezes, não acontece em muitos espaços e territórios escolares com suas tantas práticas 'pedagógicas' opressivas e excludentes que ainda não se deram conta disso. A escola, definitivamente, não pode ser concebida, menos ainda, tratada como uma linha de montagem fabril - que, quanto mais rápida e eficiente melhor (melhor para quem?) - que padroniza seus produtos.

Nessa linha de raciocínio insere-se a questão da curiosidade. Esta tem a capacidade de mobilizar e significar os processos tecidos nesses espaços qualificados para o desenvolvimento humano e para a formação dos sujeitos-aprendizes. Contrariamente ao que ocorre com as formas escolarizadas padronizadas e padronizadoras, que desconsideram seus interlocutores.

Assim, ao compreendermos os princípios que fundamentam a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016) dos sujeitos- aprendizes, percebemos que essa proposta metodológica contempla, entre outros aspectos, a necessidade, apontada por Freire (2013), ou ainda, aquela que diz respeito a uma crítica educação da curiosidade.

Entendemos que essa proposta metodológica acolhe os interesses dos sujeitos-aprendizes desde o planejamento, a organização, até as vivências pedagógicas que são tecidas e significadas nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem na escola. Tudo articulado às necessidades do desenvolvimento de cada um.

A curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes acolhidos e trabalhados de forma organizada (SANTOS DE MORAIS) parecem fundear ações pedagógicas mais inclusivas e democráticas, inovadoras e transformadoras como se propõe mostrar nesta pesquisa, e apontam para uma maior expectativa de sucesso pessoal e interpessoal desse educando, pois se infere que ao se ver envolvido em diferentes práticas sociais, certamente que apresentará maiores habilidades e maior competência para enfrentar os desafios que a vida lhe impuser.

Essa metodologia implica um movimento intenso de pesquisa, sem perder de vista o que teoriza Tôrres (2009), ou ainda, o entendimento e a compreensão de que

os sujeitos-aprendizes precisam ser expostos às diferentes práticas e eventos de letramento, de modo que tenham consciência da realidade e se tornem competentes em relação aos seus usos e funções sociais. Isso nos sugere uma educação democrática e libertadora, uma formação cidadã.

Nessa perspectiva, sobre os modos particulares de se abordar o texto, Tôres (2009) elucida, por exemplo, como o texto escrito pode ser trabalhado em sala de aula para melhor elicitar do estudante sua criticidade. Assim, deve-se atentar:

[...] para a seleção do texto, para sua adequação à série, devendo-se levar em conta se o assunto despertará curiosidade na criança, se pode ser relevante para ela, se é adequado à sua realidade social e à sua vivência, e o que vai acrescentar ao seu repertório de letramento, ou seja, se o texto a afetará, enfim, por lhe propiciar a exposição assuntos e conteúdos que a levem ao conhecimento novo (TÔRES, 2009, p. 101).

Seguindo essa perspectiva metodológica, a autora concebe a leitura como uma interação social, porque:

[...] esta faz com que os sujeitos-aprendizes se apercebam das ideologias, representações do mundo, e pontos de vista que são ali veiculados, o que o levará a se tornar um cidadão mais consciente das questões sociais tanto da sua comunidade, como do país e do mundo (TÔRES, 2009, p. 50).

Isso porque as concepções de escrita que permeiam os tecidos sociais ainda são apresentadas como uma variável independente e desarticulada, como se fosse possível, das práticas sociais que são, sim, situadas; são, sim, contextualmente localizadas. Daí, que por tantas vezes, os textos lidos e escritos na escola não sejam, de fato, autênticos na medida em que são utilizados somente como forma de possibilitar “a aprendizagem da escrita de forma neutra e autônoma, desvinculada dos fatores locais e culturais que influenciam na sua produção, desconsiderando-se, portanto, a referência a situações reais de uso da escrita na sociedade” (TÔRES, 2009, p. 49). Ainda nas palavras da autora:

Ao se mostrar, porém, à criança, que o texto escrito faz parte de situações sociais significativas, tanto para sua comunidade como para outras, ela é levada a compreender que o texto é um objeto que reflete os valores culturais, atitudes, identidades e visões de mundo de indivíduos ou grupos comunitários que fazem parte do conjunto social que a rodeia (TÔRES, 2009, p. 49).

Essa asserção parece-nos relevante pois consideramos que não somos e não estamos apartados das condições objetivas e concretas da realidade social; somos seres socio-históricos, datados, espacialmente localizados e essa compreensão tem de fazer parte do repertório dos sujeitos-aprendizes, para que possam verdadeiramente ler o mundo para além das palavras.

Aqui, corroboramos a relevância desses sujeitos serem expostos às diversas práticas de escrita e leitura, de modo que a curiosidade e os interesses de todos acabam se tornando um importante fator de interação social. Nessa senda, entendemos questões que cercam a apropriação das formas escritas na escola dizem respeito diretamente à possibilidade de emancipação e autonomia do indivíduo, conceitos tão valorizados na metodologia por projetos a partir de eixos de interesse.

São, portanto, os princípios que fundamentam a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), aqueles pautados pelo diálogo, pela curiosidade, pelo interesse, pela participação, pela mobilização, pela significação, pelo pertencimento e pela autonomia. Princípios que dão vida aos qualificados processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, isto é, princípios que norteiam as escolas democráticas.

A nosso ver, as concepções aqui expostas podem vir a contribuir para a obtenção de melhores resultados escolares e que visem a melhorar os scores educacionais do Brasil, em relação aos demais países do mundo.

Isso posto, parece-nos impreterível resgatar os objetivos que norteiam nossa pesquisa, ou ainda, observar e analisar os resultados obtidos pela adoção de uma metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), na vida dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, com vistas à elaboração de uma proposta de encaminhamento direcionada à Escola Pública, no sentido de contribuir para a implementação de ações pedagógicas que promovam a emancipação e autonomia dos sujeitos-aprendizes.

Para nos ajudar a refletir e a responder as questões que norteiam este trabalho, parece-nos importante retomar o que asseveraram Jorge e Mill (2007) sobre a sociedade digital ter sido fundamentalmente assentada a partir da expansão do desenvolvimento tecnológico da sociedade grafocêntrica. Isso nos diz muito acerca da importância do texto nas diferentes esferas do tecido social. E aqui, ao retomarmos os resultados do desempenho dos estudantes brasileiros em leitura na última edição

do PISA, em 2018, teremos uma visão da falta de proficiência e de autonomia desses sujeitos na escola. Como a escola poderá ajudá-los a avançar nos estudos para que possam tráfegar com desenvoltura pela vida acadêmica? Como a escola poderá ajudá-los para que tenham sucesso na vida pessoal e na vida profissional?

Esse cenário parece-nos revelar a carência de práticas e eventos letrados nas escolas do Brasil. Um indicativo importante que não pode ser deixado à margem. Para trazer clareza e dar mais robustez às nossas discussões, atentemo-nos às contribuições de Tôrres (2009, p. 9) que nos apresenta sua “concepção de leitura como ação social e texto como parte desse ato, ou seja, [...] como objeto social”.

[...] apresentamos nossa concepção de leitura como ação social e texto como parte desse ato, ou seja, argumentamos a favor de uma assunção de texto como objeto social. Nesse vértice teórico procuramos também apontar a importância do ensino da leitura, partindo do pressuposto de que é função da escola socializar o aluno nas práticas de escrita das esferas discursivas que estão além dos muros da escola, de modo que o conhecimento da escrita em seus usos e funções venha a tornar o aluno um cidadão mais crítico e, principalmente, mais emancipado, por saber se expressar por escrito em todas as situações sociais em que se vir inserido (TÔRRES, 2009, p. 9).

Acreditamos ser uma importante função da escola, a socialização das práticas de escrita no que tange às diferentes dimensões do discurso, pois fundamentam a constituição e o desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora, uma vez que saber usar a escrita para transitar por contextos letrados pode ser considerado como um divisor de águas nas tomadas de consciência e de atitude. Em demais palavras, confere elementos para a constituição e para o desenvolvimento das potências humanas para o exercício da emancipação e da autonomia.

Importante lembrar que a aparente carência de práticas e eventos letrados nas escolas do Brasil sugere que essa lacuna extrapola os muros da educação básica, uma vez que não desaparece por espontaneidade, e chega aos bancos do ensino superior. Ensinar leitura e produção de textos acadêmicos tem sido bastante discutido no âmbito das universidades (CORRÊA; JORGE, 2012), haja vista os entraves que os alunos de graduação têm em ler e produzir, de forma adequada, textos acadêmicos (JORGE, 2016).

Isso nos remete à concepção de multiletramentos, de Corrêa e Jorge (2012), ou ainda, “[...] o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos, que vão desde as habilidades com a linguagem verbal, oral e

escrita, quanto outras semioses” (CORRÊA; JORGE, 2012, p. 1) e corrobora as ideias de Tôrres (2009).

Assim, observa-se que a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), parece contribuir, porque lança mão dessas práticas letradas mediadas pela curiosidade e pelos interesses dos sujeitos-aprendizes, bem como pelas leituras de mundo, pelo diálogo e pela pesquisa.

Não raro, quando se desconhecem boas formas e conteúdos, ações e relações pedagógicas e metodológicas, perdem-se diferentes oportunidades e possibilidades de mobilizar, significar e fomentar a participação, o pertencimento, a organização do coletivo e o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Isso não precisa ser naturalizado, haja vista que é na escola que os processos atuam como demarcadores do desenvolvimento e da formação dos sujeitos-aprendizes. Daí que a valorização das mediações qualificadas não deve ser prescindida, uma vez que a condição humana não nos é dada de forma natural, mas sim, a partir dos relevantes processos escolares, bem como das interações estabelecidas e vivenciadas.

Daí transmutar espaços, formas e mecanismos educacionais heterônomos, homogêneos, padronizados, excludentes e verticalizados em territórios que acolham a curiosidade, os interesses, as diferenças e as singularidades de todos, garantam condições objetivas e subjetivas que possibilitem uma educação integral, holística, uma formação cidadã e que contribuam para o desenvolvimento humano.

É nesse viés que essa concepção de metodologia sugere a possibilidade de libertação e transformação dos processos escolares, na medida em que subverte a lógica escolar hegemônica e incrementa as relações humanas e pedagógicas. Ou seja, alternativa poderosa para transformar a realidade social na medida em que rompe e transcende a Pedagogia do silenciamento, pois, como teoriza Ferrarezi Júnior (2014), nas escolas brasileiras, é ingênuo pensar que se trata apenas de fazer os sujeitos-aprendizes ficarem quietos. Vai além. O que ocorre é um processo muito mais profundo de silenciamento que submete, controla e silencia as mentes, as ações e, então, silencia a voz. Processo esse que tem início na escolha deliberada do que ensinar e se realiza nas formas, nos métodos de ensino que preterem o raciocínio criativo e a imaginação, ao passo que valorizam a repetição mnemônica das coisas.

Isso nos reporta a Tôrres (2009): “Pelo fato de compreendermos que uma boa pedagogia de ensino não comporta oferecer respostas prontas para o aluno”

(TÓRRES, 2009, p. 99). “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015, p. 30).

No que se refere às práticas silenciadoras:

Nossas escolas são estranhamente silenciosas. [...] Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso entender o silêncio de forma mais ampla [...] Falo do silêncio da boca do aluno que nunca aprendeu a falar. Daquele que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para apresentar um trabalho à frente de sua turma – nem mediocrementemente! – só porque nunca aprendeu a falar! Falo do silêncio da pena daquele aluno que nunca aprendeu a escrever. Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para produzir um texto – nem mediocrementemente produzido! – porque, simplesmente, nunca aprendeu a escrever. Falo do silêncio que assombra o ouvido daquele aluno que nunca aprendeu a ouvir [...] e ainda não é hábil para compreender o que o os outros dizem [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 11, 12).

Essas são questões que não podem ser minimizadas e precisam ser equacionadas, pois não são e não estão descoladas dos processos avaliativos opressores e excludentes que deixaram e ainda deixam pelo caminho grande parte daqueles que adentraram os muros da escola.

Foucault (2014) mostra-nos que, pelos idos dos séculos XVII e XVIII, o poder foi exercido por meio de dispositivos disciplinares de forma que o Estado se utilizou do corpo, da vigilância e do adestramento para garantir a obediência e disciplinar os indivíduos. Identificou o corpo como objeto e alvo do poder no sentido de produzir corpos dóceis: uma vez que a disciplina sobre o corpo tem por finalidade constituir indivíduos dóceis e submissos a determinados sistemas, não obstante, oferecer mão de obra qualificada que auxilie no desenvolvimento econômico da sociedade.

Interessante notar que a ideia vigente até hoje é que a mente é dissociada do corpo e que nós pensamos apenas com a mente. Mas, Foucault já percebia que não, pensamos com o corpo inteiro. Isso é claro, hoje em dia, nas pesquisas de cognição e, por isso, submeter o corpo é uma forma direta, e não indireta, de “docilizar” a mente. Isso nos remete à ideia de Ferrarezi Júnior, ao afirmar que:

O estado atual de silenciamento humano em nossas escolas alcançou um nível insuportável e o preço a ser pago (e já sendo pago) pela nação não tem sido corretamente avaliado por nossos governantes. [...] Há de se fazer algo, e rapidamente. Porém, há várias coisas que, como professores, podemos começar a praticar em nossa vida profissional (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 115).

Quais sejam:

A língua – a palavra – precisa ser responsável e responsabilmente tratada. Deixe falar e cobre responsabilidade pela fala. Isso é parte integrante da formação do caráter e da inteligência.

m) Admita divergência, seja dialógico, permita outras visões e outras formas de expressão, valorize diferenças culturais e de pensamento, deixe de pasteurizar os alunos, chega de formatações de poder na escola!

n) Permita que os alunos percorram e compreendam suas próprias histórias, ao invés de lhes impor uma história e um padrão domesticadores. Então, eles estarão aptos a entender e escolher novos padrões, se assim o quiserem.

o) Provoque interessante e pungentemente a inteligência de seus alunos. Não há melhor campo para fazer isso do que a linguagem.

p) Demonstre a cada um de seus alunos que ele interessa sim! Ele não é apenas mais um. Então, não o seja (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 115).

Como se dão os processos de avaliação da aprendizagem na contemporaneidade? O que é pretendido, de fato, com a realização das avaliações nas escolas? Avaliar a apreensão e a compreensão dos conteúdos pelos sujeitos-aprendizes e a partir disso reorientar as práticas e as ações pedagógicas? Será que isso ocorre? Ou será que são verificados, a partir das provas, dos calendários e dos cronogramas de atividades endurecidos, os mecanismos de poder?

Temos ciência de que reestruturar o modelo educacional não se trata exclusivamente de reformular as práticas pedagógicas e metodológicas, e que a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), se apresenta como um passo nesse processo complexo que implica todo o sistema: currículos, espaços logísticos, formação e concepção da figura do professor, admissão e concepção da figura do aluno, legislação e disposição de tempo e de recursos, formas de avaliação e de progressão, ou seja, tudo o que é sistêmico e tudo o que está ligado à formação humana no sistema.

Isso posto, para nos auxiliar nessa tessitura de uma educação inclusiva, democrática e transformadora, lancemos à luz o pensamento de Mantoan (2015) ao afirmar que: “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar” (MANTOAN, 2015, p. 64). Concordamos com a estudiosa na medida em que as práticas pedagógicas que ainda se encontram espalhadas pelos espaços e pelos territórios escolares do Brasil e do mundo são as que vimos abordando.

Infelizmente, ainda vigora a concepção de que as escolas de qualidade são as que enchem a cabeça dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior ou os exames vestibulares (MANTOAN, 2015, p. 65)!

Essa perspectiva de educação parece-nos ter apresentado elementos para que seja transmutada, ademais, dentre tantos outros aspectos, a cultura escolar hegemônica prescinde das diferenças como valor constitutivo às práticas educativas, e ocupa-se, como teoriza Candau (2011), daquilo que é uniforme, padronizado. Desconsidera a existência e a humanidade do outro.

Mantoan (2019), nessa perspectiva de educação, apresenta-nos a escola como possibilidade de uma organização viva, na medida em que concebe os sujeitos-aprendizes como sujeitos únicos, seres incomparáveis e mutantes e amparada pela concepção deleuziana de simulacro¹³, ressalta que não se alinha à possibilidade de cópia nem de reprodução de modelos prefigurados. Essa é uma concepção libertadora, inclusiva e transformadora de educação que nada tem a ver com as práticas conservadoras, padronizadoras e excludentes.

Logo, ao estabelecermos uma analogia entre os processos de avaliação da aprendizagem e o sistema de produção fabril, podemos observar que a memória, a agilidade e a rapidez se apresentam como elementos valorizados, como fundamentos de/para obediência/eficiência/'inteligência', em consonância, nada por acaso, com o modo de produção capitalista, na medida em que, quanto maior a eficiência melhor (para quem?). Assim, os processos avaliativos pautados quase que exclusivamente ou exclusivamente em função do desempenho e das rápidas respostas dadas pelos operários e/ou sujeitos-aprendizes, são, em verdade, mecanismos de controle, de classificação, de opressão e de exercício do poder.

A esse respeito e nas palavras de Freire (2015):

¹³ “[...] a noção de simulacro, na concepção deleuziana, que destitui a possibilidade de cópia e reprodução de modelos prefigurados [...]” (MANTOAN, 2019, p.46).

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (FREIRE, 2015, pp. 113,114).

Isso nos sugere que avaliar não é mensurar o rendimento, não é medir é mediar. Além de que, o fracasso ou o sucesso do nosso aluno diz muito mais a respeito das ações e relações humanas, pedagógicas e metodológicas que estabelecemos enquanto pessoa mais experiente no processo, do que, única e exclusivamente, do avanço ou do retrocesso 'individual' daquele. Essas são questões que não podem ser desconsideradas, nem postas fora do debate. Processos avaliativos que medem e mensuram as respostas e a velocidade das respostas dadas pelos sujeitos-aprendizes nem sempre estão, de fato, conectados e alinhados com/a uma educação inclusiva, democrática e libertadora.

O Ensino tradicional massificado e hierarquizado que padroniza as relações, os conhecimentos e os processos na escola possui um cronograma duro que atrelado a um sem número de conteúdos tem de ser cumprido pelo professor e pelos sujeitos-aprendizes e avaliado pelo professor. Em seguida à exposição do conteúdo, o professor aplica alguns exercícios para treinamento e fixação e, em momento posterior, um mecanismo de controle, a prova, verifica e avalia se o que foi ensinado pelo professor foi apreendido pelos sujeitos-aprendizes.

Isso parece sugerir outras formas de viver e de significar a constituição do conhecimento, da linguagem e dos saberes, a pesquisa, o desenvolvimento humano, a emancipação e a autonomia na escola, para a escola e para a vida. O ser humano é um todo complexo que pode se formar e se desenvolver a partir da sua curiosidade e dos seus interesses. Fundamentos da aprendizagem que parecem atuar como uma espécie de portal de entrada para uma jornada pela pesquisa e pela constituição do conhecimento, da linguagem e da autonomia. Uma nova forma de lidar com os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Outra possibilidade de viver e de significar a escola que não essa definida somente e exclusivamente pelo professor e pelo Estado.

Assim: "Avaliações diversificadas, ao longo do projeto, possibilitam monitorar o desenvolvimento individual e garantem que os estudantes serão avaliados de forma

mais abrangente, levando em consideração a diversidade do grupo” (SENNA; LOPES, 2019, p. 165). Nesse viés teórico, Senna e Lopes asseveram que:

Na metodologia por projetos pode ser uma excelente oportunidade para os educadores criarem juntamente com os educandos todo o processo avaliativo que será desenvolvido naquele projeto. Este processo é de fundamental importância na construção da autonomia do estudante, instigando também sua capacidade de criar instrumentos para se autoavaliar e monitorar sua aprendizagem a partir das referências e habilidades desenvolvidas ao longo do processo de criação coletiva do processo avaliativo (SENNA; LOPES, 2019, p. 181).

A educação é um processo coletivo, um processo social, de modo que congrega a participação dos sujeitos-aprendizes e os seus interesses nos projetos escolares desde a criação da lista de interesses até os processos avaliativos é algo dialógico, inclusivo e inovador, um movimento democrático e libertador. Assim:

As provocações aqui apresentadas visam libertar o processo pedagógico de seus referentes habituais: métodos, recursos pedagógicos, níveis de desempenho, assim como os professores e os alunos da escola excludente, que temos hoje (MANTOAN, 2019, p. 46).

Isso sugere a libertação do processo pedagógico das suas bases de referência. Um movimento dialógico e dialético para além da escola excludente. Não dá para continuar lançando mão das mesmas formas e dos mesmos conteúdos e esperar espaços e territórios escolares mais inclusivos e democráticos, inovadores e liberadores. Daí a relevância da nossa pesquisa como possibilidade de transformação das formas e das relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que, além de serem massificadoras e padronizadoras, são hierarquizadoras e excludentes.

4 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS NO BRASIL: A ESCOLA LUMIAR E SEU FUNCIONAMENTO

De acordo com Orrú (2019), as escolas de resistência, ou ainda, as escolas democráticas espalhadas pelos diversos territórios do Brasil e do mundo podem ser consideradas ações concretas inspiradas filosoficamente pelo legado de Paulo Freire. “A realização de assembleias permanentes, como ação potencializadora do diálogo e do movimento pedagógico, é uma das particularidades presentes nas escolas democráticas” (ORRÚ, 2019, p. 349).

Nesse sentido, é realidade que as escolas com esse perfil, consideradas inovadoras estão aqui conosco, como em São Paulo, Espírito Santo do Pinhal, objeto investigado.

Em relação à organização do Ensino Fundamental, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (ESCOLA LUMIAR, 2018), a proposta pedagógica das Escolas Lumiar se constitui a partir dos seguintes elementos principais, a saber:

- a) visão de educação;
- b) visão de aprendizagem;
- c) currículo;
- d) metodologia;
- e) avaliação;
- f) profissionais pedagógicos;
- g) forma de gestão;
- h) papel da tecnologia.

4.1 FOCALIZANDO OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

No que se refere à Visão de Educação, a concepção de educação da Escola Lumiar se estabelece como um processo de desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes que nos remete à compreensão da incompletude do ser humano (FREIRE, 1967). Processo esse “de desenvolvimento mediante o qual o ser humano, que nasce incompetente, dependente e incapaz de assumir a responsabilidade pela sua vida, se

torna uma pessoa competente, autônoma e responsável [...]” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p.15).

No que se refere à concepção de aprendizagem, apresenta-se para além de uma educação bancária. Para a Escola Lumiar:

Aprender não é simplesmente absorver e acumular informações: aprender é tornar-se capaz de fazer o que antes não se conseguia fazer. Essa visão da aprendizagem faz com que aprender seja algo eminentemente ativo (interativo, colaborativo, etc.) relacionado acima de tudo ao fazer – não a um fazer mecânico, em que apenas o corpo participa e a mente não tem lugar, mas um fazer consciente, decorrente de tomada de decisão intencional e orientado por propósitos livremente escolhidos (ESCOLA LUMIAR, 2018, p.16).

O Currículo, nessa linha, rompe com a estrutura tradicional rígida e organizada a partir das disciplinas acadêmicas seriadas. Abarca uma compreensão mais alargada acerca da sua significação enquanto elemento que agrega e articula os quefazeres na escola. Nesse sentido,

[...] o currículo, em seu sentido mais lato, contém uma lista ampla, organizada, por competências que a escola, como ambiente de aprendizagem formal e estruturado, espera poder ajudar os seus estudantes a desenvolver ao longo dos anos que permanecerem na escola. [...] em seu sentido mais estrito, é o sub-conjunto das competências que cada estudante, devidamente orientado, e tendo em vista seus interesses, talentos e, oportunamente, projeto de vida, pode desenvolver. Dadas as diferenças individuais de talentos e interesses, e a diversidade possível e real de projetos de vida, o sub-conjunto de competências de que cada estudante resolve se valer pode ser único para cada um dos estudantes. Isso ‘despadroniza’ o currículo pessoal e introduz escolha e, por conseguinte, liberdade na estrutura curricular (ESCOLA LUMIAR, 2018, p.17).

A metodologia por projetos de aprendizagem é sustentada a partir de alguns princípios, quais sejam: a) o de que não há apenas uma forma de aprender aquilo que é mister aprender, ou seja, em vez disso, há várias formas; b) o de que “o melhor projeto é aquele no qual a criança tem interesse e no qual se engaja com prazer”; e o c) de que “ao aprender uma coisa, frequentemente aprendemos também outras” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 18). Nesse sentido:

A Lumiar não é uma escola [...] *laissez-faire*, que deixa os estudantes à sua própria sorte na escolha dos projetos que vão desenvolver. Ela é proativa e propõe aos estudantes uma gama de projetos a cada bimestre. Esses projetos são definidos em função dos interesses dos estudantes e têm focos específicos, mas em todos eles os estudantes podem aprender muito mais

do que o consta do foco específico de cada projeto (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 18).

A Avaliação é o movimento de verificar em que medida estão ocorrendo os processos, se de acordo com o planejado. Isso não se dá de forma estanque e isolada dos demais desdobramentos que dão vida à escola, mas a cada dia, a cada encontro, de forma clara e objetiva.

No caso da Lumiar, o foco da avaliação está no desenvolvimento (processo) e na posse (estado de coisas), por parte dos educandos, das competências previstas na Matriz de Competências (que contém a expectativa da escola para a aprendizagem de seus estudantes) (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 18).

Em relação aos Profissionais, a Escola Lumiar conta com o corpo diretivo, com pessoal de apoio e com “dois tipos de profissionais com funções claramente pedagógicas: os tutores e os mestres. Juntos eles compõem o corpo de educadores ou professores da escola”. Assim, a Escola Lumiar “desdobra entre dois profissionais as funções que são atribuídas a um só – o professor – na escola tradicional”. (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 19).

Os tutores trabalham na escola em tempo integral e têm a função de coordenar e supervisionar os estudantes. Para atuar nas Escolas Lumiar, os tutores precisam ser formados em Pedagogia. Cada tutor tem, sob sua responsabilidade, um certo número de estudantes, em relação aos quais ele atua como orientador e mentor. É função dos tutores fazer a avaliação geral de cada um dos estudantes sob sua responsabilidade ao final de cada bimestre e ao final do ano.

Os mestres são responsáveis pelos projetos e coordenam sua execução. A eles cabe articular os projetos com a Matriz de Competências e avaliar os estudantes (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 19). Notemos que os tutores também atuam como mestres dentre os demais na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal.

No que se refere à Forma de Gestão, a “Escola Lumiar [...] se vê e se define como uma escola que utiliza elementos das escolas democráticas em prol da construção da autonomia dos estudantes” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 20).

No que tange à forma pedagógica, trabalha com a metodologia por projetos de aprendizagem (ESCOLA LUMIAR, 2018) em contraponto às aulas tradicionais. Por esse prisma, a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, pode-se observar que:

“O método de desenvolver competências utilizado na Lumiar é, como visto, o trabalho com projetos de aprendizagem (e não o ensino em uma aula tradicional ministrada numa sala de aula)” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 32). Sendo assim, é necessário que “a escola tenha projetos suficientemente ricos para permitir que os estudantes encontrem, nos diversos projetos, oportunidades reais de desenvolver as competências que precisarão desenvolver” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 32).

Além do mais, a Matriz de Competências e os Projetos estabelecerão elos. “Esses elos amarrarão as competências – o ‘o quê’ os estudantes deverão desenvolver – com as formas de desenvolvê-las – o ‘como’, a metodologia” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 32). Isso sugere as palavras de Makarenko:

[...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Nessa perspectiva, podemos perceber a organização e a intencionalidade da proposta da escola em relação à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes. Aqui, rememoramo-nos que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem levam em conta a curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes o que, por si só, qualifica as ações e as relações na escola e, na mesma medida, atua como movimento de resistência aos padrões normalizadores e excludentes da educação escolar tradicional. Como visto, a escola possibilita e disponibiliza para seus estudantes as seguintes contribuições substantivas:

- Um currículo, no caso a Matriz de Competências;
- Uma metodologia, no caso a Metodologia de Projetos de Aprendizagem;
- Um corpo de profissionais, no caso os mestres, que oferecem projetos de aprendizagem nos quais os estudantes podem desenvolver suas competência e habilidades;
- Um corpo de profissionais, no caso os tutores, que ativamente participam da vida dos estudantes, orientando-os, aconselhando-os, servindo como mentores;
- Mecanismos de avaliação sistemática e periódica dos estudantes pelos mestres e pelos educadores, com base no Portfólio de Aprendizagem de cada um (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 20).

Nesses Portfólios de Aprendizagem, são apresentados registros da apropriação, pelos sujeitos-aprendizes, das habilidades e das competências, bem

como dos conteúdos necessários ao desenvolvimento dos projetos (ESCOLA LUMIAR, 2018). Cada qual tece sua trajetória e o desenvolvimento dessa trajetória pode ser visualizado na plataforma digital da escola, na forma de uma mandala, chamada Mosaico Digital. Nela, cada célula representa uma habilidade, uma competência ou um conteúdo a ser desenvolvido e demonstrado digitalmente, de modo que quando isso ocorre, o sistema é alimentado e pode ser verificado pela família. Observemos a imagem¹⁴ abaixo:

Figura 1 – Mandala Mosaico Digital



Fonte: Site Lumiar

Esses mecanismos de avaliação sistemática e periódica dos/com sujeitos-aprendizes se dão por meio dos *diários de bordo* e dos *relatórios*. Os diários de bordo são realizados pelos sujeitos-aprendizes e pelos mestres, separadamente, avaliando se o(s) objetivo(s) estabelecido(s) para o encontro foi(foram) alcançado(s) ou não. Ao final do bimestre, encontram-se os três interlocutores para Avaliação, o tutor, o mestre e cada um dos sujeitos-aprendizes. Ali, a partir das demais avaliações que foram realizadas ao longo dos encontros, chegam ao consenso.

Os relatórios, por sua vez, são realizados pelos tutores que escrevem um relatório do grupo em cada bimestre ímpar e um relatório individual para cada sujeito-aprendiz nos bimestres pares. Primeiro bimestre, geral. Segundo bimestre, individual e, assim, por diante. Percebemos, assim, o caráter dialógico, formativo, continuado e reflexivo do processo de avaliação da aprendizagem na Escola Lumiar.

¹⁴ Imagem disponível em: <http://lumiar.co/unidade-pinheiros/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

Sobre esse tópico a escola considera que a avaliação permanente é “parte essencial do trabalho da escola”, sendo que os estudantes são avaliados todos os dias e “a ‘Assembleia Semanal’, também chamada de ‘Roda’, tem uma função educativo-avaliativa” (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 18), como na pedagogia de Makarenko (2012).

Nesse processo avaliativo há também uma escala, a dos dedos de uma mão, que vai de 1 a 4: que significa o grau de entendimento e de compreensão dos sujeitos-aprendizes acerca do desenvolvimento das habilidades elencadas e necessárias ao desenvolvimento dos projetos. 1 dedo, quer dizer que o sujeito-aprendiz não entendeu o que foi proposto no encontro. 2 dedos, por sua vez, significa dizer que o sujeito-aprendiz entendeu, mas com a ajuda de outrem. 3 dedos, quer dizer que entendeu. 4 dedos, significa dizer que o sujeito-aprendiz entendeu e ajudou outras crianças.

A Roda, na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal, acontece às terças e às quintas-feiras. Lá, os sujeitos-aprendizes socializam os saberes, os quefazeres, bem como a reflexão e a resolução dos problemas.

Assembleia Escolar (Roda) composta por todos os educadores, funcionários e educandos, é responsável pela administração cotidiana da escola. As decisões relativas a esta administração são tomadas pela Assembleia [...] A assembleia reúne-se semanalmente e para cada assembleia há uma pauta e uma ata posteriormente divulgada (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 41).

Por fim, no que tange ao Papel da Tecnologia, apontamos que:

Na Lumiar a tecnologia é vista mais como ferramenta para a aprendizagem do estudante do que como instrumento acessório do ensino do professor. E o foco de seu uso pelos estudantes não está no manejo e domínio da ferramenta do ponto de vista técnico: isso os estudantes de hoje, ‘nativos digitais’, sabem fazer com naturalidade; o foco está na sua utilização no processo de solução de problemas de interesse dos estudantes. O foco, em outras palavras, não está em aprender a usar a tecnologia, mas em usar a tecnologia para aprender (ESCOLA LUMIAR, 2018, p. 21).

Assim, focalizamos e apresentamos os elementos constituintes do Projeto Político Pedagógico da escola.

4.2 A ESCOLA LUMIAR DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL NO MAPA

Com o intuito de facilitar a localização da escola pesquisada, apresentamos abaixo, uma imagem do Google Maps, o Mapa 1, com sua indicação geográfica em relação a outras cidades e estados brasileiros.

Mapa 1 – Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal, São Paulo, vista pelo Google Maps.



Fonte: Google Maps.

4.2.1 Quadro referente aos projetos coletivos desenvolvidos no último bimestre de 2018 na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal

Como podemos observar no Quadro 4, vários foram os projetos desenvolvidos na escola ao longo do último bimestre de 2018. Projetos: que surgiram a partir da curiosidade e dos interesses dos estudantes, que foram validados pelos tutores, e que não perderam de vista as necessidades da turma.

O Congresso Lumiar para Estudantes, o CLuE, inspirado no Congresso que é realizado pelo Instituto Singularidades, em São Paulo, é um exemplo de projeto em que os sujeitos-aprendizes organizaram um congresso na escola, para implementar a troca de ideias, conhecimentos, experiências escolares e para o convívio entre estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de outras instituições.

Quadro 4 – Projetos do 4º bimestre de 2018 da Escola Lumiar.

Nome do Projeto	Ciclo	Domínios do Conhecimento
A nossa vila	F1	Arranjos culturais
Arte Livre	F1	Arte
Histórias do Lajeado II	F1	Arranjos culturais
Histórias do Mundo	F1	História e Geografia/ Sociedade
Mini Floresta	F1	Ciência e Natureza
Montar a cavalo: entre o medo e a coragem II	F1	Ciência e Natureza, Corpo e Movimento. Desenvolvimento
One Break	F1	Inglês
Pé no Pedal	F1	Corpo e Movimento
As sete maravilhas do corpo Terra	F2	Ciências/ História / Cultura
Projeto: Hip Hop	F2	Corpo e Movimento
Projeto: O que virá	F2	Cultura/ Ciência / Sociedade
Wednesday Games	F2	Novas Tecnologias
Biofloresta (parte 2)	F2	Ciência e Natureza
Demo de eleição	F2	Cultura/ Sociedade/ Cidadania
Dia do arduino (Parte 2)	F2	Novas Tecnologias
Obra corporal	F2	Ciências
The magic book	F2	Inglês / Linguagem / Criação
Tocarolando	F2	Arte e Música
Algo no ritmo	F3	Corpo e Movimento
Arte Livre	F3	Arte
As sete maravilhas do corpo Terra	F3	Ciências/ História / Cultura
Bicicleorias: pedalando no pedal	F3	Corpo e Movimento
Biofloresta	F3	Ciência e Natureza
Board games in english	F3	Novas Tecnologias
Break Dance	F3	Corpo e Movimento
Break-ON	F3	Inglês
Chão rico	F3	Ciências
Desdrogando	F3	Saúde e Vida
English for life	F3	Inglês
Fany Bike	F3	Corpo e Movimento
Instrumentos que cantam	F3	Música
Salivas são D+	F3	Ciências
Cérebro eletrônico	F3	Ciências
Lancha musical	F3	Música
CLuE – Congresso Lumiar para Estudantes	F3	As diferentes áreas do saber / Novas Tecnologias
Agora vai	F3	Cultura/ Ciência / Sociedade
Automatemática	F3	Matemática

Fonte: Informações fornecidas à pesquisadora pela Escola Lumiar.

4.3 QUESTÕES SOBRE OS PROCESSOS INTERDEPENDENTES DE ENSINAR E DE APRENDER NA ESCOLA LUMIAR

Verificamos que essa escola contempla e desenvolve diferentes possibilidades e vivências para que os sujeitos-aprendizes possam ser e estar, possam viver e aprender na escola e no mundo de forma mais plena e consciente, dialógica e inclusiva, democrática e transformadora.

Os educadores compreendem que não há apenas uma forma de aprender. Os saberes são trabalhados de forma recursiva, cooperativa e colaborativa. A curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes são entendidos como alavancas para os relevantes processos de aprender, de ensinar e de avaliar a aprendizagem. Isso é muito importante e, não percamos de vista, interfere e reflete nos processos do desenvolvimento humano e naqueles de formação para/da autonomia.

O cotidiano nesse espaço, ou ainda, nesse território escolar é dinâmico, dialógico, democrático, inovador, respeitoso e interessante, na medida em que a aprendizagem é desenvolvida a partir da curiosidade e dos interesses dos próprios sujeitos-aprendizes. Para a escolha dos projetos coletivos a serem desenvolvidos na escola, são listados na lousa os interesses de todos os sujeitos-aprendizes. Em seguida, verificam coletivamente a viabilidade, as possibilidades e as necessidades para sua realização. Validados os interesses, ocorre a votação para a escolha do projeto a ser desenvolvido.

Em relação aos horários, observamos que o horário do 4º bimestre de 2018 do Fundamental 1, o F1, contemplou atividades, que, adiante, serão explicadas uma a uma, que se alternaram entre: Leituras de Mundo (individual e coletiva/ inglês e português), *Reading Time*, *Study Period*, Roda, Roda do Grupo, *Story Time*, *English Break*, *Tutor Organization*, Jogos matemáticos, os projetos coletivos e o individual e *Free Time*.

O horário do 4º bimestre de 2018 do Fundamental 2, o F2, contemplou, outrossim, as atividades de Leitura de Mundo, *Reading Time* (individual e coletivo), *Study Period*, Roda, *Tutor Organization*, *English Break*, Tutor Arduino, Projetos Coletivos, Projeto Individual e *Free Time*.

O horário do Fundamental 3, F3, por sua vez, contemplou as atividades de Leitura de Mundo, Leitura de Mundo Arjuna, *Reading Time*, *Reading Time* –

Experiência saliva, *Study Period*, Roda, *Tutor Organization*, *English Break*, CLue (Congresso Lumiar para Estudantes), Projetos Coletivos, Projeto Individual e *Free Time*.

Há que se considerar como são estabelecidas essas atividades transformadoras. As Leituras de Mundo são trabalhadas de forma individual e coletiva, em inglês e em português. São leituras de mundo como diria o nosso referencial teórico, Freire (1967), na medida em que os sujeitos-aprendizes aprendem, apreendem e compreendem as realidades dos diferentes palcos do tecido social.

O *Reading Time* é o momento da leitura, ora em português, ora em inglês. O *Study Period*, como o próprio nome diz, é o período de estudo. Os sujeitos-aprendizes têm esse momento para o estudo e pesquisa de acordo com as demandas e com os diferentes projetos. A Roda ou assembleia é o espaço em cujas demandas da escola são reconhecidas, debatidas, verificadas de forma coletiva e assertiva, tudo é decidido de forma coletiva e democrática. Ademais, se nos apresenta como fundamento para os processos de formação e de desenvolvimento da autonomia.

A Roda de Grupo ocorre entre a própria turma. O Story Time, atividade do Fundamental 1, F1, é o momento da contação de histórias, ação pedagógica de extrema relevância para o desenvolvimento e para a formação dos sujeitos-aprendizes. O *English Break* é o tempo do inglês. Interessante mencionar, nessa seara, o *Tutor Organization*, ou ainda, o momento que os sujeitos-aprendizes têm para colocar suas coisas e seus quefazeres em dia.

Importante destacar que, os projetos: os coletivos e os individuais são o coração da metodologia para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem na medida em que os sujeitos-aprendizes têm seus interesses levados em conta.

Por fim, e não menos importante, destacamos o *Free Time*. É o tempo livre dos sujeitos-aprendizes na escola, momento das brincadeiras, do diálogo, dos planos, das vivências, das significações, do pertencimento, das mobilizações.

Isso posto, fica claro perceber que, ao contrário do que algumas pessoas pensam, na Escola Lumiar os sujeitos-aprendizes não fazem o que querem, na hora em que querem. Há um percurso a ser desenvolvido e os sujeitos-aprendizes têm consciência disso. Ademais, a forma como se constituem as relações humanas e as pedagógicas que é diferente. E isso é muito importante. Contudo, não podemos deixar

de apontar, que as mensalidades variam entre “R\$ 4 mil em São Paulo e R\$ 2,5 mil no restante do Brasil” (SEMLER, 2020).¹⁵ Isso é relevante e não pode ser desconsiderado, porque demonstra que ensino de qualidade custa dinheiro e é excludente na sua matriz, ou seja, na forma de acesso, no Brasil.

A Leitura de Mundo tão presente no cotidiano dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, nos remete mais uma vez ao nosso referencial teórico, Freire (1967), uma vez que organiza e sistematiza uma forma de ensino que possibilita aos sujeitos-aprendizes a conscientização acerca das diferentes realidades sociais de modo que, a partir da leitura do mundo, esses sujeitos possam aprender a leitura da palavra.

¹⁵ Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/2020/01/09/lumiar-entrevista/>. Acesso em: 9 abr. de 2021.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nessa parte da pesquisa, traremos a apresentação e a contextualização do cenário em que os dados foram gerados, uma descrição da aplicação de todo o material obtido ao longo da pesquisa, com vistas a responder aos objetivos do nosso estudo.

5.1 UM RECORTE DA REALIDADE

Importante salientar que temos consciência de que vários fenômenos acontecem na escola ao mesmo tempo e, nessa perspectiva, reconhecemos a pluralidade de situações que ali coexistem, por isso, um recorte da realidade.

5.1.1 As primeiras impressões e observações em campo

Chegamos à Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, estado de São Paulo, cidade próxima à turística Campos do Jordão, aos cinco dias de novembro de 2018, em uma segunda-feira. A diretora nos recebeu e nos apresentou à escola, momento em que as crianças do Infantil 2 estavam tendo uma ‘festa mexicana’. Estavam pintadas como caveiras mexicanas, brincando e conhecendo outra cultura. A tutora destas disse que em outro momento já tinham vivenciado um ‘chá japonês’. Formas e saberes para mediar as relações pedagógicas. Andamos pela escola, vimos os espaços, conhecemos as pessoas que ali convivem, observamos os quefazeres, as relações. Uma visita mais geral para experimentar e vivenciar as primeiras impressões e observações conforme Roteiro de Observação que se encontra no Apêndice G.

5.1.2 O segundo dia na Escola Lumiar em Santo Antônio do Pinhal

Chegamos à Escola Lumiar e observamos a chegada dos sujeitos-aprendizes. Logo percebemos que esses sujeitos, do Fundamental 2, ou F2, procuraram um espaço aconchegante, cada qual à sua escolha, para a realização da atividade denominada *Reading Time*. Não foi necessária a orientação de um tutor: eles têm consciência dos horários e se organizam autonomamente. Faz parte do cotidiano e

da rotina escolar. Isto nos revela que as relações foram e são constituídas e desenvolvidas para a emancipação e autonomia de cada um.

Em seguida, no segundo horário, observamos e ajudamos com a organização dos bancos no pátio, uma movimentação coletiva, realizada por todos e, então, participamos da nossa primeira Roda ou Assembleia. Todos foram reunidos no pátio da escola, de modo que participaram tanto os sujeitos-aprendizes do Infantil 3, ou I3, quanto aqueles do Fundamental – Fundamental 1, ou F1; Fundamental 2, ou F2 e Fundamental 3, ou F3. Importante método pedagógico (ORRÚ, 2019), que fundamenta parte representativa do que fazer e da rotina semanal da escola.

A Roda começou com a saudação da diretora pedagógica que solicitou um minuto de silêncio para que todos trouxessem suas ‘cabeças’, suas ‘cabeças e tudo’ para o lugar, para a Roda. Um minuto para se concentrarem. Em seguida, perguntou aos sujeitos-aprendizes se estavam prontos, se tinham visto uma pessoa nova na Roda, ao que responderam afirmativamente. Perguntou-nos também se queríamos nos apresentar, dizer quem éramos, por que estávamos ali. Nesse momento, um sujeito aprendiz do Fundamental 1, F1, perguntou se poderiam fazer uma Roda de Apresentação. A diretora disse que depois conversariam.

Apresentamo-nos a todos da escola, registramos nossos agradecimentos pela oportunidade da convivência e da aprendizagem, e colocamo-nos à disposição.

A diretora agradeceu e sugeriu que cada grupo visse um horário para que pudessemos conversar, para que fizéssemos uma Roda de apresentação. Caso tivessem um horário de Leitura de Mundo ou um horário que pudessem combinar e se apresentar, explicar um pouco daquele ciclo, perguntar um pouquinho mais sobre a pesquisadora. Dito isso, a diretora deu andamento às pautas da Roda; perguntou se alguém tinha algum informe, se havia alguma pauta urgente. E ali se organizaram, dialogaram e estabeleceram seus que saberes e seus que fazeres. Em demais palavras, vivenciaram e significaram uma relação pedagógica e metodológica inclusiva e democrática. Exerceram ali, o diálogo, a conscientização, a participação, o pertencimento, a argumentação, a autonomia e a cidadania.

Percebemos que os sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, são conscientes em relação à coletividade e à importância da coletividade (MAKARENKO, 2012), conscientes de como as atitudes individuais interferem e impactam (n)as questões do coletivo, bem como em relação à relevância do diálogo

para a convivência, para a compreensão e para a resolução dos problemas. Parafraçando Makarenko (2012), para a organização do coletivo; para a construção dos projetos, para as relações sociais, para a vida.

Ademais, observamos um sentimento de pertença desses sujeitos aprendizes em relação ao seu espaço escolar, ao seu território, haja vista sua participação e engajamento nas atividades propostas. Elementos, como vimos demonstrando em nossa pesquisa, basilares e fundamentais para uma educação democrática e, portanto, para a libertação e a autonomia, como defende Freire (2015):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. 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 respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105)

Sem desconsiderar a crítica pertinente: Isso é realidade nesse contexto. Contudo, pensamos se em outros contextos, de escolas públicas, periféricas, que não contam com as mesmas condições objetivas, funcionaria com tamanha facilidade. A escola realiza um trabalho muito interessante, mas somente um percentual da elite é atendido.

Noutro momento, no período da tarde, a supervisora pedagógica, que também é tutora e mestra na Escola Lumiar, nos recebeu e nos explicou o funcionamento da escola, a metodologia, as ações pedagógicas. Foi nossa primeira entrevista, a qual encontra-se no Apêndice D, que deixou destacada a importância da metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse. Momentos de nossa estada em campo, que se desdobraram em dados para a pesquisa qualitativa, de análise dialética.

Ao discorrer em relação à terceira questão do Roteiro da Entrevista que se encontra no Apêndice D, pudemos observar na declaração do Participante 2, P2, alguns fundamentos do trabalho pedagógico e metodológico da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Nas suas declarações sobre a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, asseverou que:

[...] tem muito a ver com uma coisa que é a essência da escola, que é a essência da ideia da escola, essa questão de fazer projetos por interesse. Porque tudo, na realidade, gira em torno disso, né? O aprendizado gira em torno de, de paixões, gira em torno de uma vontade de investigar, gira em torno de, de instigar nas pessoas essa vontade de investigar (P2).

Percebemos que essa relação pedagógica e metodológica acolhe a curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes como fundamentos para os processos escolares. Ademais, parece favorecer os processos de aprendizagem porque considera a afetividade e isto mobiliza os sujeitos. Pensamos se em salas de aulas lotadas, com professores que têm jornadas de trabalho intermináveis e, por vezes, condições de trabalho precárias, verificaríamos o mesmo tipo de relação. Pois, os sujeitos aprendem e se desenvolvem na medida em que os processos conferem sentido e significado aos seus que-saberes e aos seus que-fazeres, na medida em que instigam o interesse e a vontade de investigar. Sobre esse aspecto, Orrú (2016) sinaliza que:

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes [...] é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse a sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses [...] (ORRÚ, 2016, p. 167).

A metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016) se apresenta como uma possibilidade dialógica e efetiva para a alteração das práticas pedagógicas e avaliativas hegemônicas e homogêneas. Por isso, concebemos essa metodologia como movimento de resistência ao *status quo*, como movimento dialógico e dialético que acolhe os fundamentos necessários à implementação de uma educação inclusiva e democrática que atenta para o desenvolvimento humano e para a formação para a autonomia.

Isso posto, nesta mesma terça-feira de novembro, realizamos a nossa primeira Roda de Conversa com os sujeitos-aprendizes do Fundamental 3, o F3. Lançamo-nos ao diálogo e conversamos bastante. Do ponto de vista das relações humanas, asseveramos que foram significativas. Do ponto de vista das formas, dos sentidos e dos significados, constituíram fundamentos para o nosso estudo e para o nosso pensamento.

Muito nos foi revelado por meio das declarações dos sujeitos-aprendizes. Pudemos perceber e confirmar, ao longo de nossa estada em campo, os fundamentos que norteiam as relações humanas, pedagógicas e metodológicas na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Em relação às vivências, verificamos entrosamento e engajamento entre o grupo, que pode ser verificado na declaração a seguir: “Eu gosto de conviver com vocês” (P10). Isso coaduna-se com o que Freire (2015) asseverou, a saber, que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138).

Observamos assim, elementos humanos, pedagógicos e metodológicos que nos possibilitaram compreender e interpretar os fenômenos sociais qualitativos, os verbos fundamentais das investigações qualitativas, segundo Minayo (2012). Ademais, a partir do senso comum e das ações sociais ali presentes, partilhadas pela coletividade, lançamos mão, também, dos outros termos estruturantes da investigação qualitativa, quais sejam, as experiências e as vivências que experimentamos (MINAYO, 2012) e que contribuíram para as nossas discussões.

5.1.3 O terceiro dia da pesquisa empírica

Às quartas-feiras, logo no primeiro horário, todas as turmas do Fundamental têm, como primeira atividade do dia, a Leitura de Mundo. A Leitura de Mundo tão presente no cotidiano dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, nos remete a Santos de Moraes (1986) e Freire (1967), uma vez que organiza e sistematiza uma forma de ensino que possibilita aos sujeitos-aprendizes a conscientização acerca das diferentes realidades sociais de modo que, a partir da leitura do mundo, esses sujeitos possam aprender a leitura da palavra. Sobre esse aspecto, podemos observar um pouco mais, a partir das declarações de um dos sujeitos de nossa pesquisa:

Eu acho. Acho, acho bom que... Ela, é, acho, acho que prepara a gente para as coisas futuras, assim. A gente não só vê, é, coisas, a gente só não faz, é, tipo, vê coisas que estão acontecendo atualmente, a gente, também, tipo, coloca no caderno, é, do jeito que a gente entendeu. Que seria, mais ou menos, uma parte, um jeito muito pequenininho de fazer TCC, que você coloca... com as suas próprias palavras (P12).

Observamos a importância do letramento, da alfabetização e da compreensão do mundo para o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes e para as suas tomadas

de consciência e de atitude. Um movimento dialógico de tomar posse da realidade e conquistar a emancipação e a autonomia acadêmica e social. Por um lado, essa ação pedagógica coaduna-se com fundamentos filosófico-conceituais. Nas palavras de Freire (1967):

[...] a alfabetização é mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar [...] sobre situações concretas [...] (FREIRE, 1967, p. 110).

Por outro lado, esta ação pedagógico-metodológica se alinha também aos Novos Estudos do Letramento, NEL, ao assumir o conceito de letramento como prática social (STREET, 1984). Reiteramos que preparar os sujeitos-aprendizes para a escola e para a vida não é tarefa simples, mas sim, é um trabalho possível. Para isso, é necessário que tenhamos clareza acerca da não neutralidade das formas e dos processos escolares. Logo, parece-nos importante abordar que encontramos nessa escola práticas e eventos de letramento que contribuem para a compreensão, a consciência e as tomadas de atitude dos sujeitos-aprendizes.

Verificamos em nossa pesquisa de campo, ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas relevantes que atuam como demarcadores, como fundamentos que norteiam os processos de desenvolvimento humano, de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, bem como processos necessários à constituição e ao desenvolvimento da formação dos sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia, portanto, para o exercício da cidadania.

Na quarta-feira, dia 07 de novembro, realizamos uma entrevista com o Tutor do F2 e também mestre. Momento que nos possibilitou uma compreensão mais alargada sobre os processos mobilizados e desenvolvidos nessa escola, a saber, as ações e as relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas. Nesse momento de compreensão dos elementos essenciais para a nossa pesquisa, conversamos sobre a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse e ficou evidente o seu alcance e a sua possibilidade real e dialógica para a implementação de ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais inclusivas e democráticas para a formação de sujeitos-aprendizes emancipados e

autônomos nos diferentes espaços e territórios escolares do Brasil e do mundo. Nas palavras de nosso declarante:

Bom, isso aí, é, o que eu acho, assim, que eu, eu, isso eu tenho certeza que é o fantástico, né, dessa metodologia, né? [...] o projeto ele vem da onde? Ele vem do interesse do estudante, né? [...] E, por ele estar trabalhando o interesse dele, né, um interesse que veio dele, né, é, a chance dele se aprofundar mais nesse conhecimento, né, eu acho que ela é muito maior do que numa, numa metodologia onde ele é passivo, onde chega, imposto, tudo pra ele (P4).

Aqui, reportamo-nos ao nosso referencial teórico que destaca a relevância da curiosidade (FREIRE, 1967, 2015) e do interesse (ORRÚ, 2016, 2019; SINGER, 2010, 2016) dos sujeitos-aprendizes como fundamentos para os processos escolares. Ouvimos o exemplo de um projeto realizado com o F1 em que os sujeitos-aprendizes quiseram montar um carrinho de rolimã. Nas declarações de P4:

E aí, eles fizeram um carrinho de rolimã [...] Aí, uma hora eu falei [...] vamos trabalhar um pouquinho de física, né? Eles olharam para a minha cara, nossa, Física, como assim, né, Física? [...] A gente pode trabalhar alguns conceitos da física. Aí... como assim? Ué, velocidade. [...] A gente pode calcular a velocidade de um carrinho, né? Mas, como que a gente vai calcular a velocidade? Ué, a gente pode pegar a distância que nós vamos percorrer e vamos dividir pelo tempo que a gente percorreu essa distância. Ah, isso é velocidade? Eu falei é, né? Nossa, que legal, né? (P4).

Para além da curiosidade e do interesse como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem, essas declarações nos revelam a necessidade de uma consciência organizativa (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) e de uma formação docente mais complexa e mais holística, uma vez que os professores formados tradicionalmente não foram preparados para essas *práxis*. Isso corrobora as asserções de Ferrarezi Júnior (2014), que apresentamos outrora, acerca de que:

[...] é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Reiteramos também a relevância da metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), como possibilidade de

transformação do *status quo*, um movimento de resitência à ordem estabelecida. Ademais, essa metodologia avança em um duplo movimento de transformação. De um lado, porque altera as históricas e assimétricas ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas efetivadas ao longo dos tempos na cultura, no cotidiano e na realidade escolar. Do outro, porque transforma os interesses em aprendizagens.

Essa metodologia de ensino não prescinde do diálogo, tampouco da organização (SANTOS DE MORAIS, 1986), desde a criação das listas de interesses para eleição, validação e realização dos projetos pedagógicos, até os processos de avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, o diálogo e a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) aparecem como fundamentos que norteiam e organizam os que saberes e os quefazeres, as ações e as relações pedagógicas e metodológicas na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Observamos essa relação dialógica em diferentes momentos, como por exemplo, na Roda, para as tomadas de consciência (FREIRE, 1967; MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) e de atitude (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) de todos os sujeitos-aprendizes; nas relações dentro e fora das salas de aula, na elaboração das listas de interesses, nas Leituras de Mundo (SANTOS DE MORAIS, 1986; FREIRE, 1967), nos grupos de trabalho (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) para a realização e desenvolvimento dos projetos pedagógicos, no trabalho para a campanha eleitoral para a escolha de uma chapa que estaria incumbida de cuidar dos assuntos do coletivo (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) dos sujeitos-aprendizes. Elementos importantes para uma educação democrática e libertadora que, por isso, não prescinde da formação para a organização, para a emancipação e para a autonomia.

Contudo, não desconsideramos o contexto e as condições objetivas em que esses processos escolares acontecem e que não estão descolados do fato de serem sujeitos-aprendizes abastados, de famílias abastadas, que têm um capital cultural e o capital social que a escola já conta para as coisas darem certo. Ademais, e por vezes, os professores também são aqueles que vêm das elites.

Mantoan (2015), ao acompanhar as questões relacionadas ao conhecimento das inovações escolares em países mais desenvolvidos em educação escolar, afirma ter clareza acerca dos seus benefícios se devidamente implementadas. No entanto, em nosso país, no que se refere à apropriação pela escola, em relação aos

conhecimentos e possibilidades pedagógicas advindos do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, percebemos que não há uma democratização desse uso social nesses espaços.

Reiteramos que instituições educacionais consideradas inovadoras também estão no Brasil. Em relação à escola, objeto de nossa investigação, e para ser coerente com nosso referencial teórico, que não perde de vista questões centrais como: inova 'o quê, para quê e para quem', apontamos que ela inova em relação às ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que são desenvolvidas em seus espaços, em demais palavras, inova em relação às formas do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a constituição e formação de sujeitos-aprendizes, para a emancipação e para a autonomia nas diferentes instâncias da vida acadêmica e social.

Essa inovação não é e nem está acessível para todos, apenas para um percentual dos filhos da elite. Por isso, nossa pesquisa, longe de supor, ingenuamente, 'solucionar' os problemas estruturais da escola, como assim o querem alguns reformadores do mundo, sugere algumas proposições que podem vir a auxiliar outros educadores, outros sujeitos-aprendizes e outros territórios escolares, que não apenas aqueles que fazem parte das classes abastadas da sociedade do capital.

Os processos não dialógicos e não dialéticos lançam mão da avaliação como um instrumento hegemônico e homogeneizador. Avaliação reificada, estanque e deslocada das reais possibilidades e capacidades dos sujeitos. Mecanismo de controle e de opressão que desconsidera os processos envolvidos na aprendizagem. Este tipo de educação não dialoga com a educação democrática, que, libertadora, forma os sujeitos-aprendizes para a emancipação e autonomia. Sobre esse aspecto, nas declarações do sujeito da nossa pesquisa, P4, e em relação à 5ª questão norteadora do Roteiro de Entrevista que consta no Apêndice D dessa pesquisa, a saber: 'Por favor, poderiam falar sobre como se dá processo de avaliação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes?':

Tem coisas para melhorar? Sim, tem coisas para melhorar. Mas, é um sistema de avaliação onde o estudante ele é ativo nesse processo, né? Coisa que, no sistema tradicional, eu não era ativo naquele processo. Eu fazia uma prova, aquele papel ia para a frente, um professor ia ver o que eu escrevi, ia avaliar o que eu escrevi e ele ia dar a nota que eu mereço. Né? Então, quer dizer, qual que é a minha participação naquele processo? A minha participação naquele processo, assim, no meu entender, no processo de avaliação é, é quase zero (P4).

Observamos aqui a consciência, a clareza e a compreensão do participante de nossa pesquisa em relação à necessidade constante de reflexão sobre as ações e as relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas, aos saberes que são sempre necessários aos quefazeres. Isso nos revela a importância do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Isso é, da formação docente qualificada, como teoriza Ferrarezi Júnior (2014).

Ao contrário daqueles instrumentos de poder e dos mecanismos de controle, os processos avaliativos nesta escola são dialógicos e dialéticos porque respeitam a curiosidade e os interesses dos sujeitos aprendizes, sem prescindir do diálogo, da participação, da mobilização, da significação e do pertencimento. Ademais, não perdem de vista o desenvolvimento humano e a formação para a emancipação e a autonomia. Muito diferente daqueles mecanismos hegemônicos e homogeneizadores que concebem os sujeitos-aprendizes como objetos passivos.

Observamos também um outro ponto relevante, que foi o que diz respeito ao argumento, ou seja, à argumentação do sujeitos-aprendizes ao colocarem suas ideias. Elemento importante para as ações e relações dialógicas, bem como para os movimentos de reflexão, de engajamento e de participação desses sujeitos, para a mobilização e para o pertencimento. Mostrar ao aluno que é importante saber defender suas ideias e que, para tal, é necessário se ter conhecimento sobre o assunto que se está tratando, para que essa argumentação seja parte de um processo de reflexão e de elaboração de ideias. Por tal razão, esse conteúdo não pode ser preterido dos relevantes processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como dos processos do desenvolvimento humano e de formação para a emancipação e a autonomia. No exemplo abaixo, nosso interlocutor explica, por meio de argumentação sólida o que ele pensa sobre o processo de avaliação na Escola Lumiar, afirmando que o aluno “tem uma participação ativa nesse processo de avaliação”.

É. Ah, então estou vendo onde eu errei. Não. Né? No processo tradicional, pelo menos, o que eu passava, vinha lá, vinha um X, né? Tá. X? Tá, eu errei. Tá, mas, e aí? Eu errei tudo? Eu errei parte, né? A gente não tinha essa oportunidade. Já, no processo, né, voltando à pergunta que você fez, de avaliação da Lumiar, o estudante ele, ele é, ele tem uma participação ativa nesse processo de avaliação. Aonde ele faz uma reflexão do seu conhecimento durante aquele projeto, né? Onde o mestre faz uma avaliação do estudante naquele projeto e, por final, existe um cruzamento dessa avaliação que é o momento que senta o tutor, o estudante e o mestre aqui,

exatamente, nesse local, né? Aonde eles começam a avaliar as habilidades e os conteúdos, né, que está dentro, que é o que está sendo feito (P4).

Pudemos verificar o diálogo perpassando e costurando as ações e as relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas nos diferentes momentos e espaços. Processos dialógicos e dialéticos que fizeram e fazem parte do cotidiano da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Inclusive e sobretudo nos processos de avaliação da aprendizagem dos sujeitos-aprendizes. Na continuidade das questões colocadas pelo pesquisador, o respondente P4 se manifesta:

Mas, as divergências, né? Então, exemplos, ah, sei lá, nessa habilidade você avaliou que você não atingiu, você não atingiu a expectativa, não atingiu o objetivo, né? E o mestre, já, coloca, lá, não, você atingiu e tudo mais. Então é, então, nesse momento de avaliação, tutor, mestre e estudante, é um momento onde eles discutem, né? Ó, você avaliou, sei lá, A, eu avaliei B. Por que que eu avaliei B? Por causa disso, disso e disso. Por que que você avaliou A? Por causa disso, disso e disso. E aí, há um consenso entre os dois e o tutor junto, né, para a gente chegar numa conclusão. Não que aquele vai alterar e o mestre vai alterar, mas, o importante é o estudante saber o porquê que ele foi avaliado dessa forma e é interessante o mestre saber por que que o estudante se auto avaliou daquela forma, né (P4)?

Nesses relevantes processos do desenvolvimento humano, de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como nos de formação para a constituição e para o desenvolvimento da autonomia, verificamos a participação e o engajamento de todos os sujeitos-aprendizes. E isto é muito importante e revelador porque a participação e o engajamento supõem o sentimento de pertença e, neste processo dialógico e dialético, o pertencimento se nos apresentara como um indicador de que as experiências e as vivências, a partir das ações e das relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas, significaram e mobilizaram os sujeitos-aprendizes.

Corroboramos a importância da formação docente qualificada que, alinhada aos princípios e valores expressos no Projeto Político Pedagógico e vivenciados no cotidiano escolar por todos, promove ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas dialógicas pensadas, planejadas e desenvolvidas a partir das necessidades do grupo, da curiosidade e dos interesses dos sujeitos-aprendizes.

Isso, por si só, já diz muito, porque rompe com as relações de poder assimétricas, historicamente postas nos tecidos sociais, porque rompe com o *status quo* e democratiza os espaços formativos qualificando-os. A verticalização das

relações dá espaço para a horizontalização e para qualificação dessas relações. Um salto relacional que mobiliza. E isso é revelador. Pudemos observar essa concepção na fala do respondente P6: “Tutores são diferentes dos professores porque os professores dão as matérias e os tutores ajudam os alunos” (P6).

Nesse movimento pela educação democrática, López Melero (s.d) ressalta a importância da escola para a formação da cultura da diversidade e para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada e participativa para as tomadas de decisões. Traz à luz, também, a relevância da implementação de ambientes escolares que se utilizam de metodologias democráticas e ações e relações mais solidárias.

A escola [...], ao fazer sua a cultura da diversidade e ao abrir espaços para a participação das culturas minoritárias na tomada de decisões, está contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, menos discriminadora, mais democrática, mais solidária. A construção desses ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, respeitando as diferenças de cada pessoa, possibilitará ao aluno e ao professor uma nova axiologia, ao introduzir-se novas preocupações como o pluralismo, a liberdade, a justiça, o respeito mútuo, [...] a solidariedade (LÓPEZ MELERO, s.d, p. 13)¹⁶

Nessa perspectiva, esses espaços e territórios escolares podem atuar como comunidades de aprendizagem, a partir de processos dialógicos e dialéticos, por meio de processos inclusivos e democráticos que não prescindem da curiosidade e dos interesses dos sujeitos-aprendizes, ao contrário, lançam mão destes como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, aliás, como molas propulsoras para um desenvolvimento holístico, uma educação integral, que não perde de vista a formação para a emancipação e a autonomia.

5.1.4 O quarto dia do estudo de campo

Dando continuidade à reconstituição do contexto de nossa pesquisa de campo, na quinta-feira, dia 8 de novembro, passamos bastante tempo com o Fundamental 1

¹⁶ A Educação Intercultural: a diferença como valor. López Melero – Universidade de Málaga –Espanha.

- F1 -, realizamos uma roda de conversa, na qual observamos, compreendemos, interpretamos e dialetizamos as ações e as relações pedagógicas e metodológicas experienciadas e vivenciadas naquele senso comum, naquela ação social da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, pois, como Minayo (2012) já afirmara outrora: “uma análise para ser fidedigna precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social” (MINAYO, 2012, p. 621).

Nesse viés teórico, resgatamos e corroboramos o que Minayo e Costa (2019, p. 10) asseveram acerca do senso comum, a saber, que “pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências [...] se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas [...]”. “Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é a base dos estudos qualitativos”.

Em determinado momento de nossa roda de conversa, quando dialogávamos acerca dos diferentes espaços de aprendizagem, acerca das possibilidades de escolha para o local, por exemplo, para a realização de uma atividade como a de leitura, ou ainda, *Reading Time*, nosso respondente P5 se manifestou da seguinte maneira: “Eu gosto de ficar em lugares assim trocando. Tipo, um em cada lugar, porque aí, dá pra tipo leitura, dá pra você ler sozinho e dá pra ler alto, porque, tipo, eu prefiro, ler, alto, assim” (P5). Consideramos que essa colocação reflete bem o que Minayo e Costa (2019) teorizam sobre experiência enquanto termo historicamente utilizado por Heidegger (1988):

[...] diz respeito ao que o ser humano apreende do lugar que ocupa na sociedade em que vive e das ações que nele realiza. O sentido da experiência é a compreensão: antes de tudo, o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Ou seja, as pessoas falam do que experimentam (MINAYO; COSTA, 2019, p.9).

Pode-se afirmar que há também aqui o respeito às liberdades, às peculiaridades e às individualidades de todos os sujeitos aprendizes junto à coletividade, nos espaços e nos territórios da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Na mesma medida que somos todos diferentes, diferentes também o são as formas com que os sujeitos-aprendizes aprendem, distintas são as formas com que

se mobilizam e significam suas experiências e suas vivências na escola e nos diferentes palcos dos tecidos sociais.

Noutro momento de nossa roda de conversa, quando discutíamos sobre a multietariedade, o participante P3 de nossa pesquisa perguntou: “Um pode aprender com o outro? O que que você acha”? A resposta foi positiva e acenou que essa mesma dinâmica acontece também junto e em relação às demais turmas. Isso nos revelou a importância da organização do coletivo (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) nos espaços e nos territórios escolares, das ações e das relações pedagógicas e metodológicas de caráter coletivo com vistas à qualificação dos processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como àqueles do desenvolvimento humano e da formação para a emancipação e para a autonomia. Nesse sentido, o depoimento de P3 foi revelador:

Então, ó, a próxima é sobre os projetos que a gente faz aqui com os mestres e tudo. Se esses projetos são a partir dos nossos interesses. Como é que a gente faz isso. E se é legal a gente ter projetos que têm a ver com os nossos interesses. Lista de interesse: como é que a gente faz. Ai, quando vem o mestre: como é que a gente faz o planejamento, né? Se a gente não gosta muito do que o mestre está propondo: o que que a gente fala para ele. Esse tipo de coisa, tá bom (P3)?

Os sujeitos-aprendizes demonstraram afeição em relação a essa metodologia, uma vez que acolhe a curiosidade e os interesses de todos. Ademais, a declaração supracitada revela que no trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da escola reside a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), bem como o desenvolvimento da argumentação, elementos constitutivos de uma educação democrática e libertadora, de uma formação holística para a emancipação e para a autonomia.

Surgiram apontamentos em defesa dos projetos, pois dialogam com os seus interesses e assim podem aprender junto com o mestre aquilo que têm vontade. Em nossa roda de conversa, declararam também, que constroem uma lista de interesses para aprenderem novas coisas que querem aprender. Citaram, então, o projeto Mini floresta, em que aprenderam a cuidar da terra, a plantar, aprenderam os nomes das plantas e das frutas. Relataram que há grupos, por exemplo, o grupo do plantio. Os sujeitos-aprendizes mostraram-se engajados.

Verificamos que o próprio processo de construção da lista de interesses para a realização dos projetos se apresenta como ação pedagógica e metodológica capaz de qualificar os espaços e os territórios escolares, haja vista que mobiliza a curiosidade, o diálogo, a organização (SANTOS DE MORAIS, 1986), a participação, a significação e o pertencimento de todos, como pudemos verificar. Essas revelações corroboram as colocações de Taquete (2016) de que:

A fase de análise destes dados tem como finalidade estabelecer sua compreensão, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e assim ampliar o conhecimento sobre o tema investigado. [...] Na análise procura-se ir para além do que é descrito. (TAQUETTE, 2016, p. 525, 527).

Os sujeitos-aprendizes relataram que levantam a mão para apresentar os seus interesses e discutir as necessidades do grupo, depois anotam na lousa e votam. Os temas que têm um ou dois votos são retirados da lousa e vencem os que têm mais do que dois votos. Essa passagem nos revela os fundamentos que sustentam a metodologia por projetos a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), a saber, a curiosidade e os interesses dos sujeitos-aprendizes, o diálogo, a participação, a mobilização, a significação, o pertencimento. Elementos que sustentam os relevantes processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação da aprendizagem, bem como aqueles processos do desenvolvimento humano e de formação para a emancipação e para a autonomia.

Do ponto de vista das ações e das relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que ocorrem na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Reveladora também, do ponto de vista da consciência e da clareza por parte dos sujeitos-aprendizes no que tange aos que saberes e aos que fazeres referentes aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem. Nas palavras de P5:

[...] tem um diário de bordo que a gente escreve o seu, o meu nome ou o nome da pessoa, né? O nome do mestre; o título, que é o nome do projeto; a data; a atividade, que é o que a gente é, que a gente fez; o objetivo, que era o que a gente tinha que fazer e avaliação, que a gente escreve o que que a gente achou do encontro (P5).

Observamos, assim, que isso diz respeito a uma atividade cotidiana. Inclusive, os encontros diários com os mestres, os preenchimentos e a organização dos diários de bordo, devem ser claros o bastante de modo que o entendimento e a compreensão não fiquem comprometidos, o que nos leva a crer que na Escola Lumiar o conhecimento da palavra escrita vai além do saber técnico do código da língua, ou seja, os sujeitos-aprendizes sabem que a escrita exerce uma função na sociedade. A nosso ver, esse conhecimento lhes propicia o desenvolvimento de uma consciência mais crítica em relação às ações e atividades em que se veem envolvidos. .

Nessa perspectiva, o processo avaliativo dialógico e dialético possibilita aos sujeitos-aprendizes o acompanhamento e a verificação do seu desenvolvimento ao longo do trabalho, bem como em relação aos objetivos de cada encontro. Assim, ao final do projeto, quando reunidos na sala dos mestres, tutor, mestre e sujeito-aprendiz, cada qual em sua vez, todos têm maior clareza, maior entendimento e maior compreensão acerca dos desdobramentos para esse importante processo avaliativo.

Sinalizamos, nessa perspectiva, que esse processo avaliativo pode ser concebido como um movimento holístico, integral para a formação e para o desenvolvimento. Também, para o entendimento e para a compreensão dos que saberes e dos que fazeres. Em demais palavras, avaliação “é muito importante para se perceber o caminho” (P1).

Observamos também a afirmação de P11, ao responder ao questionário aberto sobre a avaliação na Escola Lumiar: “Muito boa. Porque podem ser avaliados os 3 lados” (P11).

Essas interpretações e análises nos reportam a um dos itens elencados em nosso referencial teórico ao afirmar que: “Nosso propósito é valorizar espaços e momentos de aprendizagem diferenciados da proposta dominante” (ORRÚ, 2016, p. 168). Por isso a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse, se apresenta como um movimento de resistência à ordem educacional estabelecida, ao *status quo*. Uma proposta que parece ser capaz de contribuir para implementar ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais dialógicas, inclusivas, democráticas e libertadoras. Uma proposta fundamentada em pilares sólidos que orientam os que saberes e os que fazeres de todos os sujeitos envolvidos, de toda a comunidade de aprendizagem: a curiosidade, os interesses, o diálogo, a participação, a mobilização, a significação, o pertencimento e a autonomia.

5.1.5 O quinto dia na Escola Lumiar

Chegada a sexta-feira, 9 de novembro, foi a vez da entrevista com a diretora pedagógica, tutora do F3 e mestra na Escola Lumiar. Realizada em dois momentos, no final da manhã e depois do almoço, logo no início da tarde. Cada entrevista, cada observação, cada registro, por nós experienciado e vivenciado, foi nutrido pelo “corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências”, daquele lugar e não de outro, isto é, pelo senso comum que é a base dos estudos qualitativos (MINAYO; COSTA, 2019, 10). Nas palavras de Minayo e Costa (2019):

[...] a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. [...] O senso comum [...] é valioso porque orienta o ser humano nas várias ações e situações de sua vida (Schütz, 1982). Constitui-se de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento entre os seres humanos. Dado o seu caráter de expressão das experiências e das vivências, o senso comum é a base dos estudos qualitativos (MINAYO; COSTA, 2019, 10).

Sete questões nortearam as interlocuções e a geração dos dados empíricos de nossa pesquisa neste momento da pesquisa. A entrevista foi relevante e versou sobre os fundamentos, as ações e as relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que dão vida à Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. A importância do diálogo para a realização e o desenvolvimento de todos os processos na e da escola foi evidenciada logo no início da nossa interlocução. Ao declarar sobre a primeira questão do Roteiro de Entrevista, que consta no Apêndice D dessa pesquisa, a saber: ‘Fale-me, por favor, sobre currículo’, revelou-nos que o diálogo permeia e costura as ações, relações, a compreensão e o entendimento acerca dos processos cotidianos da escola e esse movimento confere clareza e organização (SANTOS DE MORAIS, 1986) aos que saberes e aos quefazeres na escola, para a escola e para a vida dos sujeitos-aprendizes.

Nas palavras do respondente P1, sobre a importância da elaboração do currículo:

Então, eu acho que, assim, o currículo ele é muito importante, mas ele é muito importante para quê, é, que as pessoas tenham muita clareza, né, para realizar esse processo, pra conseguir chegar nesse documento, né, que, na verdade, é só um registro de diversos combinados e diversas intenções e diversas ideias, né, pra que a gente chegue lá, e acho que quanto mais clareza as pessoas têm com relação a isso, melhor os currículos são feitos,

né, e com certeza, aí, mais fácil, então, de atingir aqueles objetivos e não ser só um documento, né (P1)?

Essa declaração nos evidencia de imediato, que o diálogo (FREIRE, 2013; MAKARENKO, 2012), o pertencimento e a organização da coletividade e do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) atuam como fundamentos para a compreensão e para a realização das ações e das relações cotidianas na escola, para a escola e para a vida de toda comunidade escolar e isso tem implicações em relação ao desenvolvimento e à formação dos sujeitos-aprendizes.

Em demais palavras: “dialogicidade é uma exigência da natureza humana”, uma vez que não há comunicação sem dialogicidade (FREIRE, 2013, p. 130). Daí a importância dos diálogo como fundamento pedagógico e metodológico para o desenvolvimento humano e para a formação para a emancipação e para a autonomia, haja vista que nos formamos e nos desenvolvemos nas relações que estabelecemos e tecemos uns juntos com os outros, nos diversos espaços e territórios escolares e sociais.

Essa asserção nos remete ao que Prestes (2005), anteriormente, nos sinalizara, a saber, que:

Makarenko teve uma certeza: era impossível usar sua bagagem teórica e aplicá-la de maneira metódica e fria para conseguir o mínimo de disciplina para organizar aquele coletivo de crianças e jovens sofridos e rejeitados pela sociedade. O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo [...] (PRESTES, 2005, p. 650).

Verificamos aqui, uma contradição: enquanto Makarenko desenvolvia seus fundamentos e princípios educativos para a organização do coletivo e do trabalho educativo, nos idos dos anos de 1920, na jovem educação soviética (MAKARENKO, 2012), a Escola Lumiar desenvolve, um século depois, uma metodologia socialista, que não atende a todos, mas a uma parcela dos filhos da elite, em uma sociedade capitalista.

Isso posto, voltamos à declaração de nosso respondente, P1, que corrobora o grau de Consciência Organizativa que reside no trabalho educativo realizado junto com os sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, em “que eles conseguem criar

estruturas orgânicas eficientes e capazes de responder aos objetivos do grupo” (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 25). Ademais, para Makarenko (2012, p. 560): “[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’. E mais:

Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. Poder-se-ia descrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. [...] mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Ao tecer suas declarações acerca da sétima questão norteadora: ‘Agora, sobre Escolas Inovadoras e Democráticas’, outro ponto fundamental foi lançado à luz, a relevância da formação docente qualificada para dar conta em profundidade e em complexidade dos que saberes e dos quefazeres na escola, em outras palavras da organização (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) da coletividade e das ações e relações que constituem o cotidiano escolar. Atentemo-nos às asserções de P1:

[...] Então, sempre conversando com as crianças pra gente entender o que que a gente faz com esse espaço o que que a gente faz com os nossos, com os nossos, é, sábados especiais, nos momentos com as nossas famílias, como é que são os combinados, né, [...] também, essa participação nos projetos, que são sempre planejados em conjunto, né, com as crianças. Então, tem essa, essa, essa, esses elementos da democracia forte nos, no planejamento dos nossos projetos. [...] Tem que, eu acho que todas, que todos esses elementos, né, inovação, projeto, democracia, é, tudo isso, são coisas que são lindas, maravilhosas, mas são profundas e são complexas, né? Precisa de uma formação, de um pensamento crítico a respeito de como inserir essas coisas numa escola (P1).

Dá-se a ver que a declaração se coaduna com o que Freire (2013) assevera: “Para os educadores e as educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazerex exigentes, sérios que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres” (2013, p. 125). Isso significa dizer que a formação continuada, os estudos e as pesquisas fazem parte dos que saberes e dos quefazeres desses professores.

Noutro momento, ao declarar sobre a sexta questão: ‘Por favor, fale um pouco sobre a Roda’, P1 revelou-nos mais uma vez que o diálogo, o pertencimento e a organização do coletivo e do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE

MORAIS, 1986) consubstanciados nos combinados, nas ações e nas relações tecidas na escola atuam como fundamentos para a emancipação e para a autonomia, o que vem de encontro das concepções de Makarenko (2012) e de Santos de Moraes (1986).

[...] com essas conversas, enfim, as crianças vão se apropriando muito mais e, aí, não tem essa necessidade mais de adultos autoritários ao longo, na, na escola, falando fulano não pode isso, ciclano não pode aquilo. Porque quando alguém não cumpre um combinado, as próprias crianças que estão do lado, vão lá falar com aquela criança e falar, olha, não foi isso que a gente combinou, né? A gente combinou. Todo mundo se sente desrespeitado quando algum combinado não é cumprido, né? Então, em termos de combinado, isso é muito legal (P1).

Essa ação pedagógica e metodológica dialógica possibilita a aprendizagem da escuta ativa, do exercício consciente de ouvir o outro e de ser ouvido, do pensamento consciente e reflexivo para as tomadas de consciência e de atitude, para a argumentação, enfim, para a participação e para o pertencimento, fundamentos que mobilizam os sujeitos e possibilitam o engajamento, e isso tem a ver com a responsabilidade coletiva e com a responsabilidade individual. Ademais, nesses espaços e territórios escolares, a participação não é aquela que ocorre de forma ocasional e esporádica, ao contrário, é um dos fundamentos que sustentam as ações e as relações pedagógicas e metodológicas para a organização do cotidiano e da realidade escolar. E isso implica ações mais inclusivas e democráticas.

Percebemos que o diálogo e a organização permeiam todos os movimentos e processos educacionais na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, de modo que os sujeitos-aprendizes vão se apropriando e se responsabilizando pelo coletivo, conforme vimos em Makarenko (2012) com a organização do coletivo e do trabalho educativo, e em Santos de Moraes (1986) com a consciência organizativa, bem como pelas ações individuais e sociais que interferem nessa coletividade. Isso configura e desenvolve atributos em relação à constituição e ao desenvolvimento de uma educação libertadora e democrática, que não perde de vista os processos para o desenvolvimento humano, tampouco aqueles para a formação para a emancipação e para a autonomia.

5.2 SOBRE AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA LUMIAR DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL

As entrevistas individuais ocorreram em dias alternados e foram norteadas a partir do Roteiro da Entrevista que consta no Apêndice D desta pesquisa. Ao todo, foram 7 (sete) questões ou itens que orientaram o nosso diálogo.

Em relação às declarações referentes à primeira questão do Roteiro de Entrevista que consta no Apêndice D desta pesquisa, a saber: 'Fale-me, por favor, sobre currículo', o respondente P4 se manifesta:

Aqui a gente trabalha com a questão do *Mosaico*, né, a gente não tem um currículo pré-fixado, assim, como numa escola tradicional, né? Então, qual que é a função do tutor? Exatamente, monitorar isso daí. Pra ver onde que a criança, qual o conteúdo e a habilidade que ela está precisando ali. Claro, a gente tem a lista de interesses, onde eles colocam o que eles querem aprender. Em cima dessa lista de interesses a função do tutor é exatamente atender às necessidades que você está chamando de currículo, aqui, o que nós chamamos de, as, as necessidades do *Mosaico*, né? (P4)

Há que se observar que essas manifestações amparam concepções importantes para a organização (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) dos que saberes e dos quefazeres na escola. Corroboram a necessidade de formação docente qualificada para dar conta do trabalho educativo e da organização da coletividade (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986). Além de que, revelam o acolhimento às singularidades, à curiosidade e aos interesses dos sujeitos-aprendizes na construção do currículo e para o desenvolvimento de suas jornadas acadêmicas, sem contar que os tutores não perdem de vista as necessidades da turma.

As declarações relacionadas à segunda questão norteadora do Roteiro da Entrevista que consta no Apêndice D, ou ainda: 'Agora, em relação às metodologias ativas na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras', os respondentes P4 e P1 asseveram que:

Claro, né, que essa metodologia, essa, é, essa metodologia que a gente trabalha aqui na Lumiar, pra mim, ela é fantástica, né? Por quê? Porque o aluno ele vira um protagonista dentro da metodologia, né? Então, não é só uma questão dele, jamais, aqui, ele vai ser um estudante passivo, né? Mas, por outro lado, eu gostaria muito de trabalhar numa escola tradicional, exatamente, pra eu fazer essa reflexão, ver até aonde ele pode ser ativo, né, e até aonde, eu acho, que ele tem que ser um pouco passivo (P4).

A gente pode fazer tanta coisa, é infinito o número de coisas que dá pra se fazer com as metodologias ativas, então, sem dúvida nenhuma, elas são, é,

muito mais inclusivas, e mobilizam muito, muitas mais habilidades e competências, é, do que as metodologias passivas (P1).

Essas asserções revelam a dialeticidade das interlocuções que fundamentam as análises. Nas palavras de P4: de um lado, porque é fantástica, porque o aluno vira um protagonista dentro da metodologia e que jamais será passivo; do outro lado, porque gostaria de trabalhar em uma escola tradicional. O que nos faz refletir acerca dos elementos que se fazem necessários para os processos escolares que visam ao desenvolvimento humano e à formação para a emancipação e a autonomia.

Em relação às declarações de P1, pode-se observar o caráter inclusivo e inovador das metodologias ativas: inclusivo na medida em os sujeitos-aprendizem podem participar dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem de muitas, outras e novas formas; inovador porque resiste e transcende àquelas formas passivas, padronizadoras, classificadoras e excludentes, que, aliás, não ecoam na realidade social e concreta dos sujeitos.

Além disso, parece não haver muita coerência acreditar que, por meio de uma metodologia passiva, formar-se-ão sujeitos autônomos e organizados (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) preparados para as tomadas de atitude, para as demandas objetivas da vida real, para a organização da relações coletivas e sociais, que estão para além das questões individuais.

No que tange às declarações relacionadas à terceira questão: 'Gostaria de ouvir, por gentileza, o que têm a dizer sobre metodologia de projetos por eixos de interesse e sobre o currículo em mosaico', tivemos a seguinte afirmação de P4:

Bom, isso aí, é, o que eu acho, assim, que eu, eu, isso eu tenho certeza que é o fantástico, né, dessa metodologia, né? Primeiro, por projeto, né, você não precisa, exatamente, trabalhar conteúdos específicos. Dentro de um projeto você pode trabalhar tudo isso daí, né? Então, não tem essa necessidade, eu vejo assim, não a necessidade, que, é, uma escola tradicional trabalha hoje, né, conteúdos específicos, áreas específicas, né? Dentro de um projeto você consegue contemplar isso daí. É fácil? Não, não é fácil (P4).

Essa afirmação corrobora a curiosidade e os interesses como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Além de que, ao contrário do que ocorre com a educação bancária, passiva e não dialógica (FREIRE, 2014), projetos requerem uma organização ativa (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) para que se constituam e se desenvolvam em um

todo orgânico, holístico, integral. Isso nos sugere uma educação democrática e libertadora, que não perde de vista a formação para a emancipação e para a autonomia. Ademais, ao afirmar que trabalhar com essa metodologia não é fácil, P4 confirma o que vimos constatando e que vem se revelando ao longo de nossa pesquisa empírica acerca da necessidade de uma formação docente robusta e qualificada.

Nosso respondente P1, por sua vez, asseverou que:

O que tem é uma visão do educador, do tutor, daquilo que é necessário para ele e como que a gente faz para encaixar essas necessidades dentro daquilo que realmente eles trouxeram como interesse. [...] a gente vai, então, pensar como é que a gente vai trazer as habilidades e os conteúdos necessários para ele, mas, pegando como eixo central ali, a história da Bulgária, que foi o que ele trouxe como interesse, né (P1)? [...] Então, eu acho que é, além disso, é muito importante que se tenha clareza de como você faz esse projeto, levando em consideração os interesses e sem esquecer das necessidades, também, porque isso não é assim, é, tá bom, então, cada criança faz só o que quer e pronto (P1).

Essas asserções nos fazem resgatar as concepções de Makarenko (2012), quais sejam: “[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’. [...] Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo” (MAKARENKO, 2012, p. 560). Daí, mais uma vez, a necessidade de uma formação docente qualificada, pois para que os educadores possam formar sujeitos-aprendizes organizados, eles, primeiramente, precisam sê-lo.

No que se refere ao currículo em mosaico, tivemos as seguintes declarações de P2 e P4:

Tem o mosaico digital que os pais têm acesso a, primeiramente, né, ao resumo das propostas e ao horário, é, e daí, conforme vai passando e no final do bimestre, tem acesso a todos, todas as fotos, todos os diários de bordo que o Mestre escreve e as crianças, também, fazem diário de bordo: que é um relato e avaliação de como foi aquele dia com relação ao que eram as atividades propostas e os objetivos daquele dia, de um encontro que a gente chama, que é uma aula de um projeto (P2).

Claro, a gente tem a lista de interesses, onde eles colocam o que eles querem aprender. Em cima dessa lista de interesses a função do tutor é exatamente atender as necessidades que você está chamando de currículo, aqui, o que nós chamamos de, as, as necessidades do Mosaico, né (P4)?

Deve-se a observar aqui também, a clareza acerca dos processos a serem desenvolvidos, e “[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’”. Pois “a dificuldade

não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo” (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Sobre as declarações relacionadas à quarta questão: ‘Gostaria, também, que falasse sobre os espaços de aprendizagens e sobre as turmas multietárias’, P1 assevera que “qualquer espaço é um espaço de aprendizagem, [...] a questão é como a gente utiliza eles pra perceber que a gente está aprendendo [..].”

Olha, espaços de aprendizagem, para mim, são qualquer, é qualquer espaço, qualquer espaço é um espaço de aprendizagem, são diversos, múltiplos, estão aí pelo mundo, em todos os lugares, né, a questão é como a gente utiliza eles pra perceber que a gente está aprendendo, né, a gente está aprendendo em toda parte (P1).

Isso nos revela ao menos duas perspectivas: de um lado, no que tange ao trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), em que o educador tem clareza não só do que fazer, mas sobretudo de como fazer, para que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem ocorram para além das salas de aula; do outro, no que se refere à autogestão (MAKARENKO, 2012), de modo que os sujeitos-aprendizes, a partir da sua consciência organizativa (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986), tenham autonomia para ser e estar, aprender e se apropriar nos e dos diferentes espaços acadêmicos e sociais.

Assim, continua P1:

O que que a escola pode fazer? A escola pode instrumentalizar as pessoas que passam por ela, pra realmente conseguir chegar na vida e aprender, né, encarar esses outros espaços que não são a escola como espaços de aprendizagem (P1).

Significa dizer que a partir do trabalho educativo, da organização do coletivo e da autogestão, os espaços e territórios escolares possam desenvolver uma educação holística, uma educação integral que contribua para a formação da autonomia e da emancipação dos sujeitos-aprendizes. Em demais palavras, que contribua para a formação de sujeitos-organizados.

E ainda, nas palavras de P1:

É... olhar e perceber quais são os desafios da mutietariedade da vida, né, então, a escola pode preparar as pessoas pra olhar pra vida como uma

escola, né, pra aprender, pra gostar de aprender, pra saber aprender, né, pra saber lidar com isso, ou não (P1).

Isso corrobora a relevância acerca da clareza, que não está descolada de uma formação docente qualificada. Nas palavras de P2:

Eu vou colocar isso aqui porque isso é muito importante. É, num contexto multietário, as crianças, elas podem se espelhar em outras crianças, ver crianças menores que, é, estão, ainda, aprendendo a fazer as coisas e ajudar. Serem as crianças menores e saberem que elas, também, não vão conseguir fazer tudo e ver um espelhamento numa outra criança que, já, consegue fazer melhor, também, porque é mais velha (P2).

Essa afirmação coaduna com a pedagogia de Makarenko, uma vez que, como outrora abordado, o coletivo se apresenta como forma inicial para a educação, assim como um organismo social vivo, uma espécie de família na qual os mais velhos cuidam dos mais novos, constituindo relações cordiais de camaradagem (CAPRILES, 1989).

Ao tecer suas declarações acerca da multietariedade na Escola Lumiar, um dos sujeitos da nossa pesquisa, P4, afirma que: “Você vê, nesses 9 anos que eu estou aqui na Lumiar eu nunca vi um grupo de menores puxar os maiores para baixo. Pelo contrário, sempre os maiores, né, estão puxando os menores para cima” (P4). E ainda:

Então, eu acho que essa questão do multietário ela é, é fantástica, nesse sentido, né, porque é uma forma de estimular, de motivar todos. Motiva o pequeno porque ele está se espelhando no maior, né, no estudante maior; motiva o maior porque ele entende que ele é, né, referência para os menores, né (P4)?

A esse respeito P1 afirma que:

[...] grupos multietários são todos os grupos, menos os da sexta série, sétima série, menos os da escola tradicional, o resto é tudo multietário, né a gente está o tempo todo trabalhando com a multietariedade na família, [...] no restaurante [...] A vida é multietária. São apenas, né, em escolas tradicionais, aqueles momentos de aula, né, que estão lá divididos por idade que é pouco multietário, né [...] E a gente [...] aprende a lidar com isso, independentemente, é, da escola, porque a gente, a vida é multietária, as pessoas aprendem isso. Porém, a escola pode usar isso [...] (P1).

Isso nos sugere a multietariedade como um dos elementos constitutivos e organizadores do coletivo na escola, uma espécie de família em que os mais velhos

cuidam dos mais novos, estabelecendo relações cordiais de camaradagem (CAPRILES, 1989).

As declarações de nossos respondentes relacionadas à quinta questão do Roteiro da Entrevista que consta no Apêndice D: ‘Por favor, pode falar sobre como se dá o processo de avaliação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes?’, asseveram que:

[...] Sim, tem coisas para melhorar. Mas, é um sistema de avaliação onde o estudante ele é ativo nesse processo, né? Coisa que, no sistema tradicional, eu não era ativo naquele processo. [...] a gente não tinha essa possibilidade de argumentar, né? Quando é um processo tipo a matemática, é claro, não tem muito o que argumentar, né? Mas, é, por outro lado, eu vejo, assim, tá, eu errei uma questão da matemática. Eu não tenho a oportunidade do professor falar, ó, você errou aqui, exatamente, nesse momento. Você devia ter feito isso, isso e isso (P4).

Isso sugere que os mecanismos hegemônicos de avaliação parecem não contribuir para o papel formativo e qualificador da aprendizagem, tampouco para a constituição da consciência organizativa e para o desenvolvimento humano, com vistas à emancipação e à autonomia de todos os sujeitos-aprendizes, mas para homogeneizar, classificar e excluir. Isso nos remete, mais uma vez, à Mantoan (2019), que defende “libertar o processo pedagógico de seus referentes habituais: métodos, recursos pedagógicos, níveis de desempenho, assim como os professores e os alunos da escola excludente, que temos hoje” (MANTOAN, 2019, p. 46).

Nas palavras de P1:

Então, acho que avaliar é muito necessário e muito importante, e é muito importante que a pessoa aprenda a fazer a avaliação, que ela aprenda a se auto avaliar. Então, é, acho que é um feedback constante que, que traz clareza, né, pros processos pra que a gente consiga atingir os nossos objetivos. Acho que é isso, avaliação, é fundamental. Agora, como é que se faz avaliação? Aí, é outra questão, né (P1)?

Essas declarações sugerem pilares para a formação do sujeito organizado, fundamentos para a constituição e o desenvolvimento da autogestão e da consciência organizativa (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986), elementos que Makarenko preconizou para o desenvolvimento do trabalho educativo nos idos de 1920, no século passado, e Santos de Moraes (1986) lançou mão junto às ligas camponesas.

Por esse prisma, há que se observar ainda em relação às manifestações de P1, que em relação à prova:

E, também a prova, é uma coisa que é, não, geralmente, é um professor que faz para um aluno. Então, o aluno não aprende com aquilo, essa possibilidade de saber ele se avaliar, que é uma coisa muito importante, quando a gente sai aí para a vida, não tem alguém do nosso lado avaliando, a gente que tem que saber se avaliar, pra gente conseguir chegar nos nossos objetivos, né? Então, acho que esse processo da avaliação ele precisa, necessariamente, passar, é, por essas reflexões de como se avalia, o que se está avaliando, como avaliamos as outras coisas que não estão sendo avaliadas, né, pelos instrumentos que estamos utilizando, então, é, assim, tão rico o mundo, são tantas as possibilidades, mas, acho que, assim, a avaliação ela é necessária e quanto mais melhor, sabe, essa coisa de você passar dois meses, e aí ter uma avaliação, poxa, dois meses, você está fazendo uma coisa que não é o bom caminho por dois meses, só depois de dois meses você vai perceber aquilo, né (P1)?

Essas citações nos revelam que os processos avaliativos na Escola Lumiar podem contribuir para o desenvolvimento humano, para as tomadas de consciência e de atitude nas diferentes esferas: acadêmicas e sociais, bem como para a formação do sujeito organizado, além de que, parece contribuir também para uma educação democrática e libertadora que não perde de vista a emancipação e a autonomia.

No que tange às declarações relacionadas à sexta questão do Roteiro da Entrevista que consta no Apêndice D, ou ainda: 'Por favor, fale um pouco sobre a Roda', nossos respondentes asseveram que:

A Roda da Lumiar ela tem uma, ela tem um caráter, assim, de trazer pros estudantes, é, essa coisa da gestão da escola, que a gestão seja também compartilhada com eles. Isso traz diversas possibilidades de desenvolvimento de habilidades, né (P1)?

Essas asserções nos revelam o trabalho educativo com vistas à organização do coletivo e da constituição e desenvolvimento da autogestão dos sujeitos-aprendizes para a escola e para a vida. Nessa vertente, resgatamos a ideia de que: "A área do estilo e do tom sempre foi ignorada pela 'teoria' pedagógica e, no entanto, esse é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e precíval. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana" [...] (MAKARENKO, 2012, p. 559). Nas palavras de Makarenko:

[...] uma preocupação tão meticulosa [...]. Um estilo se forma mui lentamente, porque ele é inconcebível sem o acúmulo de tradições, ou seja, colocações e hábitos, aceitos já não pela consciência pura, mas pelo respeito consciente à experiência das gerações mais velhas, pela grande autoridade de todo um coletivo vivendo no tempo (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Essa ideia pode ser encontrada no que assevera P1:

[...] esse trabalho interno, né, de você entender o que, os seus interesses entender que os interesses dos outros estão, estão ligados com os seus de alguma forma, como é que você se encaixa neles, é, e conseguir conversar sobre tudo isso de uma forma, é, pacífica, gentil, reflexiva, é, autêntica, né, então, a, a, a roda traz isso de uma forma muito profunda, que eu acho, que, é, o objetivo, aí, dessa construção de autonomia que tem bastante a ver com como a gente vê autonomia aqui na escola (P1).

Essas ações e relações pedagógicas e metodológicas nos sugerem a formação e o desenvolvimento do sujeito organizado para além das demandas acadêmicas, mas, qual seja, para o exercício da emancipação e da autonomia. E isso parece contribuir para a melhoria da aprendizagem de todos os sujeitos-aprendizes.

No que se refere à roda, P4 manifesta que: “[...] a roda, por si só, é um momento fantástico de, de democracia, de socialização, de, de, multietário, porque na roda nós temos estudantes tanto do I3 até do F3, né? Essa oportunidade de, de dar ideias, né?”

[...] E, e eu vejo também, a, não só a roda, mas a metodologia da escola, fora, né? É, é na hora que a gente sai com o grupo que a gente vê, né? [...] Por exemplo, agora, uns vinte dias atrás, nós estivemos em São Paulo num Congresso de estudantes, né? [...] o ICLOCK [...] E aí, é nessa hora que você vê a questão de argumentação dos nossos estudantes, né, e assim, não é porque eu estou aqui dentro, mas é visível que se diferenciam, um pouco, né? A questão de, de respeitar a palavra, o momento da palavra, né, argumentar, o uso, o, a forma de se argumentar dentro de um conteúdo, ali, da, da, são palestras, né, e no final eles abrem para as perguntas, né? Então, você vê que tem um pouquinho da Roda aí, né? Por quê? Porque não se sente tão constrangido de expor sua opinião porque ele, já, faz isso aqui no dia a dia, né? A questão do respeito, né, opa, é a vez dele perguntar, eu espero a minha. Não é aquela questão de já ir atropelando. Então, tudo isso é um reflexo da Roda, né? Então, a gente vê... (P4).

Nessa perspectiva, a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), e a roda parecem contribuir para a melhoria da aprendizagem e para uma educação democrática e libertadora. Além do mais, esse cenário nos remete à relevância dos conceitos de experiência e vivência (MINAYO; COSTA, 2019). De um lado, porque nos ajudam a refletir (FREIRE, 1967)

e a organizar (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) essas possibilidades pedagógicas e metodológicas. Do outro, porque parece contribuir para uma formação cidadã, para o exercício da emancipação e da autonomia dos sujeitos-aprendizes.

Aqui, socorremo-nos, mais uma vez, da teoria de Minayo e Costa, ao asseverarem que:

Embora a compreensão das singularidades que marcam a experiência e a vivência de uma pessoa, sua história se faz no contexto da história coletiva, comunitária e institucional e está envolta na cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11).

Socorremo-nos também, da pedagogia makarenkiana, apresentada por Prestes, ao citar que:

A lógica makarenkiana estabelece que a prática permite, na vida real, educar o organizador e criar com isso o sistema normativo de relações. A forte ligação com a vida real se faz por meio da formação do 'coletivo educativo', o mesmo para pedagogos e educandos [...] (PRESTES, 2005, p. 651).

Isso pode ser observado nas palavras de P4, sobre o Congresso Lumiar para Estudantes: “[...] que nem o CLuE também, né, o CLuE foi organizado por eles. [...] Então, é nesses momentos que você vê na prática, ali, acontecendo [...]” (P4).

Assim, mais uma vez pudemos observar que as ações e relações pedagógicas e metodológicas que ocorrem na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, coadunam-se com a pedagogia de Makarenko, pois quando os estudantes estão dialogando na roda de conversa, esses estão dialogando para desenvolver consciência organizativa, para aprender a fazer as coisas juntos, eles estão dialogando e resolvendo problemas e propondo outros problemas, porque sem consciência organizativa, não se desenvolve projeto.

Dando continuidade às nossas análises dos dados da pesquisa de campo, as declarações relacionadas à sétima questão do Roteiro da Entrevista que consta no Apêndice D, ou ainda: ‘Agora, sobre Escolas Inovadoras e Democráticas’, nossos respondentes asseveraram que: “Acho que, inovação, né, a inovação, ela, ela acontece quando a gente, é, é, inovação acontece o tempo todo, na verdade, se a gente deixar fluir, né, porque a gente tem uma mente que pensa e que cria, né?” (P1).

Essa manifestação também ecoa na concepção makarenkiana, haja vista que, segundo Prestes (2005): “Makarenko dizia que a nova sociedade deveria se preocupar não com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade” (PRESTES, 2005, p. 650). Isso nos remete à consciência organizativa e à autogestão (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986), na medida em que parecem contribuir para a melhoria da aprendizagem, bem como para a constituição e desenvolvimento da emancipação e da autonomia.

Em relação à inovação, P4 declara:

Estou no último semestre e o meu, meu curso inteiro de pedagogia só se fala numa pedagogia inovadora. [...] E na realidade, né, o que a gente sabe, não é isso que acontece. Então, é engraçado e quando eu entro em fóruns, por exemplo, e falo, gente, por exemplo, esse assunto acontece na minha escola. Todo mundo fica assim, uau, mas, como assim, né (P4)?

Essa declaração nos revela que as ações e relações pedagógicas e metodológicas que ocorrem na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal não são aquelas ações e relações que ocorrem na escola tradicional. A começar pela metodologia dialógica de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), que não tem a ver com aquela *práxis* da educação bancária, que concebe o sujeito-aprendiz como um ser passivo. Isso nos reporta outra vez, às palavras de Freire (2014):

Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em quem se encontram os seus temas geradores (FREIRE, 2014, p.142).

No que se refere às escolas democráticas, P1 assevera que: “A Lumiar, especificamente, [...] é uma escola que utiliza elementos da democracia em prol da construção da autonomia [...]”.

A gente usa elementos, da, das, da, da democracia, né, então, a roda, é, obviamente, a maior, maior, o maior exemplo, aqui, que a gente tem, é, desse tipo de gestão, né? Então, sempre conversando com as crianças pra gente entender o que que a gente faz com esse espaço, o que que a gente faz com os nossos, com os nossos, é, sábados especiais, nos momentos com as

nossas famílias, como é que são os combinados, né, sábados especiais são, são sábados de confraternização, aqui da escola, né (P1)?

Nesse viés, tal asserção nos reporta ao que assevera Orrú (2019), ou ainda, que: “A realização de assembleias permanentes, como ação potencializadora do diálogo e do movimento pedagógico, é uma das particularidades presentes nas escolas democráticas” (ORRÚ, 2019, p. 349). E isso parece contribuir para uma educação libertadora e emancipadora.

No que tange às escolas democráticas, P4 salienta que:

Porque, assim, quando você fala, muita gente já veio falar para mim, ah, a Lumiar é uma escola democrática. É, realmente. Ah, lá eles fazem o que eles querem, né? [...] Não. Não é assim. [...] Lá, eles fazem algo do interesse deles. [...] É diferente, né? Mas, eles não fazem o que eles querem, né? Quando eu falo, assim, na Lumiar tem, ó, eles têm horário. [...] Horário pra isso, horário pra isso. Ah, mas não é uma escola democrática? Falei, meu, mas você está misturando as coisas, né? [...] Então, eu acho, baseado na Lumiar, fantástico, né, existe a democracia? Existe. Mas, também, existem regras. Existe deveres, existe direitos (P4).

Essas asserções sugerem uma pedagogia a partir da curiosidade e dos interesses dos sujeitos-aprendizes como possibilidade de implementação de uma educação democrática e libertadora, que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem e que não perde de vista a constituição e o desenvolvimento da emancipação e da autonomia, haja vista o trabalho educativo, ou ainda, o ensino da consciência organizativa e da autogestão (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986).

5.2.1 Sobre as Rodas de Conversa com os sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal

A partir do que observamos desde a nossa chegada, e também da primeira Roda de Conversa, pudemos verificar o que se destaca nas ações pedagógicas e metodológicas da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Fomos compreendendo o que dá sentido e significado aos seus espaços e territórios, suas formas e conteúdos, bem como às relações ali tecidas. Verificamos também a necessidade de readequar a questão 5 do Roteiro da Roda de Conversa, que consta no Apêndice E dessa pesquisa, uma vez que o termo utilizado para aquela ação

pedagógica não tinha eco nas experiências e vivências escolares dos sujeitos-aprendizes. Readequamos a questão e seguimos em frente.

No decorrer do nosso diálogo os dados iam pulsando e se revelando, conferindo valor à nossa pesquisa, principalmente pela responsabilidade social que nos cabe enquanto pesquisadores da educação, em um país que precisa tanto de resultados da Ciência para alterar as ações e as relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas.

Ao serem expostos à primeira questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, sobre o currículo em mosaico da escola, ou ainda, sobre a representação conceitual e digital dos portfólios de aprendizagem dos sujeitos-aprendizes, chamaram-nos a atenção algumas declarações. Antes, porém, parece importante resgatar, que por meio desses portfólios de aprendizagem são apresentados registros da apropriação, pelos sujeitos-aprendizes, das habilidades e das competências, bem como dos conteúdos necessários ao desenvolvimento dos projetos. Cada um vai desenvolvendo sua trajetória e essa trajetória pode ser visualizada na plataforma digital da escola na forma de uma mandala chamada Mosaico Digital.

Isso posto, voltamos às declarações que nos chamaram a atenção:

“Acho que é muito legal que assim, tipo, tudo que a gente põe vai para o nosso mosaico. [...] É tipo uma mandala” (P12). Essa manifestação nos mostra clareza acerca dos processos que são realizados na escola, uma vez que os sujeitos-aprendizes são expostos ao trabalho educativo: que não prescinde da constituição e desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012).

E ainda:

É, então. Eu gosto desse, desse tipo de coisa, né? É, é... é mais fácil que... do que outras coisas, do que, do que prova, assim, né? Porque você não precisa preocupar em, em ficar estudando correndo tanto porque tem a parte experimental, profissional, assim, né? [...] o mosaico digital (P11).

Essas manifestações corroboram o que observamos: o trabalho educativo com vistas à formação e ao desenvolvimento da consciência organizativa, da autogestão e da organização do coletivo, elementos fundantes de uma educação democrática e libertadora, uma formação holística que parece contribuir para a emancipação e a autonomia de todos os sujeitos-aprendizes.

Na primeira declaração, pudemos observar consciência e clareza do sujeito-aprendiz em relação ao sentido e ao significado do que é apresentado a partir da representação digital do seu desenvolvimento. Consciência e clareza em reconhecer no mosaico seu desenvolvimento em relação ao currículo escolar.

Na segunda, pudemos observar também consciência de nosso respondente acerca do trabalho educativo que ocorre na escola, que não mensura os sujeitos-aprendizes por meio de uma prova, como ocorre com a/ na educação bancária (FREIRE, 2014), mas inversamente, uma vez que nos sugere-nos uma educação holística, integral. Nessa perspectiva, essas asserções nos remetem à máxima de Makarenko (2012; CAPRILES, 1989), que não há como organizar o coletivo sem o trabalho educativo e sem a conscientização de que, a partir dele, vai-se constituindo e desenvolvendo, por isso a relevância da compreensão de como desenvolver esse trabalho. O que nos reporta, mais uma vez, às palavras de Prestes (2005):

Quando passei a conhecer e a admirar a biografia de Makarenko, notei o quanto havia de sua contribuição na constituição das principais linhas da pedagogia soviética, baseada na filosofia marxista sobre o trabalho. Nosso trabalho não era estimulado pelo consumo, como ocorre na sociedade capitalista. Ali o trabalho fazia parte do nosso cotidiano, ajudava a estabelecer relações, a trocar informações e participar das decisões. Além disso, o trabalho nos educava para a responsabilidade diante do coletivo (PRESTES, 2005, p. 650).

Ao serem expostos à segunda questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, sobre as turmas multietárias, uma declaração nos chamou a atenção: “É, eu gosto disso, eu acho que... dá pra ter mais paciência também. [...] aqui a gente já consegue ter mais paciência com os menores e os menores conseguem compreender [...] melhor os maiores também” (P11). Essa declaração nos remete àquilo que Capriles (1989) teoriza acerca das concepções makarenkianas, a saber, que o coletivo representa a forma primeira para a educação, como um organismo social vivo, uma espécie de família na qual os mais velhos cuidam dos mais novos, constituindo relações cordiais de camaradagem.

Para 10: “Tá. O que que eu acho? ã... Eu acho o ciclo aqui... F1... F... F1, F2? É. Isso mesmo, F1, F2, eu... acho legal eles, mas, tipo, têm alguns bens chatos. ã, que a gente faz encontro com eles e, tipo, às vezes, eles atrapalham muito” (P10).

Segundo P9: “Acho que é bem legal” e de acordo com as palavras de P7: “Porque a gente consegue interagir com pessoas mais velhas e mais novas. [...] então,

tipo, a gente interage com o F1, F2 e F3. [...] E a gente, porque com as idades diferentes, a gente conversa com pessoas de idades diferentes, vai interagindo” [...].

Essas ações e relações pedagógicas e metodológicas parecem contribuir para o desenvolvimento humano e para a formação da emancipação e da autonomia dos sujeitos-aprendizes, uma vez que a vida é multietária e nem sempre há consenso entre todos. Além de que, o diálogo, o respeito, a liberdade, a participação, a conscientização, a organização, a mobilização, a significação e o engajamento parecem fazer parte do cotidiano da escola.

Ao serem expostos à terceira questão do Roteiro da Roda de Conversa e que consta no Apêndice E, a saber: sobre os espaços de aprendizagem, nossos respondentes manifestaram as seguintes afirmações:

Nas palavras de P5: “E, eu gosto de ficar em lugares assim trocando. Tipo, um em cada lugar, porque aí, dá pra tipo leitura, dá pra você ler sozinho e dá pra ler alto, porque, tipo, eu prefiro ler alto, assim”. Essa declaração nos revela que a escola desenvolve um espaço que favorece a liberdade, pois como sujeitos ‘organizados’, por meio do trabalho educativo, os estudantes desenvolvem suas habilidades e competências de autogestão (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986). Fundamentos que parecem contribuir para uma educação democrática e libertadora, que não perde de vista a formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia.

Nessa perspectiva, as asserções de P7 e P9 corroboram essa máxima que vimos apresentando:

É, é, eu acho que é bem importante a gente poder conviver, mudando de lugar. Sempre a sala, o mesmo lugar, sempre a mesma coisa. A pessoa, ela está, â, sempre no mesmo espaço. É legal você ir mudando de espaço porque você vai conhecer outros lugares, vai em outros ambientes. Um exemplo, se eu ficasse lendo aqui, é, eu não acho tão confortável porque a cadeira é dura, de madeira, daí você fica sentado lá sempre sentado, ela é dura. Você vai na rede, a rede é confortável. Você se... eu, por exemplo, me sinto melhor, ficar lá, no canto do silêncio, curtindo, para é... no meio da natureza... lendo (P7).

Assim, a partir da manifestação de P7, P9 asseverou que:

Pode escolher o livro, também. [...] O André tinha falado que ele, que ele estudou numa escola, acho que tinha todo mundo ler o mesmo livro. Tinha que ler o mesmo livro. O meu pai, também. Mas, só, é... [...] Os nossos pais, geralmente... assim, eles, eles eram obrigados a ler esse livro e acabar num certo tempo. [...] Aqui, não. Aqui, a gente escolhe o livro e tem mais liberdade.

[...] Eu, eu lia durante um ano, que eu lia muito lento. Lia durante o ano, um livro grande. Agora, eu já estou lendo em menos tempo (P9).

Isso nos sugere liberdade para o exercício da autonomia, pois como teoriza Freire (2015), e aqui o recuperamos mais uma vez:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. 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 respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Parece contraditório supor que por meio de ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas heterônomas na escola formar-se-ão sujeitos autônomos e emancipados para o livre tráfego nas diferentes esferas sociais e letradas de poder.

Sobre a quarta questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, isto é, sobre a Roda, obtivemos as seguintes asserções de nossos interlocutores, a saber, nas palavras de P12: [...] “às vezes, eu acho meio cansativo” [...] (P12). E P10 continua: “Ou [...] muitas vezes o mesmo tema pra gente ficar discutindo, discutindo. [...] E tipo, às vezes, tem um tema, alguma pauta que leva tipo, duas rodas pra acabar, pra gente acabar. É muito cansativo” (P10).

Segundo P11:

As pessoas não cumprem os combinados na escola, aí, tem que ficar discutindo, discutindo, discutindo. Aí... aí discute de novo, a pessoa não cumpre, discute de novo, aí, não cumpre, né? Aí, fica complicado. Mas, tirando isso, é bem importante (P11).

Essa citação nos remete à declaração de P1, outrora destacada:

Porque quando alguém não cumpre um combinado, as próprias crianças que estão do lado, vão lá falar com aquela criança e falar, olha, não foi isso que a gente combinou, né? A gente combinou. Todo mundo se sente desrespeitado quando algum combinado não é cumprido, né? Então, em termos de combinado, isso é muito legal (P1).

Essas manifestações nos revelam o diálogo como fundamento pedagógico e metodológico na escola, uma vez que os sujeitos-aprendizes salientam que, por

vezes, têm de continuar discutindo determinados temas e pautas que ainda não foram resolvidos ou esgotados. Revelam também, a Roda ou assembleia como método pedagógico (ORRÚ, 2019) inerente ao trabalho educativo, que parece contribuir para a consciência organizativa, para a organização do coletivo e para o desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986). Para corroborar esse resultado da nossa pesquisa P12 assevera que:

[...] eu lembrei do... teve uma roda que, as nossas rodas sempre viravam de 50 minutos. [...] Aí, teve uma roda que um pequenininho, ele disse assim: 'É, por que que a gente não faz duas rodas com menos tempo?' [...] Aí, agora a gente tem duas rodas, com menos tempo (P12).

Sobre a Roda, Orrú (2019) afirma que:

Assembleia de aprendizes, como método pedagógico, valoriza a aprendizagem por meio do diálogo e este deve ser permanente. [...] Cabe ressaltar que as assembleias devem ser realizadas com o intuito da construção coletiva de proposições e tomadas de decisões conscientes por toda a comunidade de aprendizagem (ORRÚ, 2019, pp. 332, 333).

Nessa linha, para P8:

É, você pode colocar qualquer coisa, assim, tipo, que você quer que tenha... é, não sei, um novo brinquedo, lá, lá, no parquinho. Daí você coloca lá, você pode colocar qualquer coisa. Não sei, tipo, colocar... [...] Informe é só para gente informar a pessoa [...] É, alguma coisa, assim, você fala, tipo, ah, amanhã, eu estou querendo, é, fazer um pega-pega de ajuda, lá, no parquinho... (P8).

Isso nos faz resgatar Singer (2010), ao discorrer sobre escolas democráticas: haja vista que essas “escolas estruturaram-se sobre assembleias, projetos desenvolvidos por especialistas não necessariamente professores, ciclos e avaliação como prática de pesquisa” (SINGER, 2010, p. 48).

Essas afirmações, ações e relações manifestadas e evidenciam-nos o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da escola com relação à consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), à organização do coletivo; ao desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012), à criatividade e à resolução de problemas, elementos que parecem contribuir para a uma formação cidadã, para o exercício da emancipação e da autonomia nas diferentes esferas letradas, sociais.

Em relação à quinta questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E: “Gostaria que vocês falassem, por favor, sobre o intercâmbio oral e sobre as resenhas que realizam aqui na escola”, verificamos que a questão não tem eco nas experiências e vivências escolares dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Além de que, como não tínhamos estado na escola quando da pesquisa exploratória para a elaboração do Roteiro da Roda de Conversa, socorremo-nos de alguns vídeos do You Tube de outras Escolas Lumiar, de modo que em um desses vídeos um estudante discorreu acerca das oportunidades que eles têm de trabalhar e desenvolver a argumentação, daí a formulação da questão.

Contudo, pudemos verificar que a Roda ou assembleia como método pedagógico (ORRÚ, 2019) favorece o diálogo e a argumentação na escola e assim, parece contribuir para a melhoria da aprendizagem e para o trabalho educativo com vistas à formação da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), à organização do coletivo e ao desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012). Em demais palavras, sugere desenvolver elementos que fundeiam uma formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia dos sujeitos-aprendizes.

Para evidenciar essa observação, resgatamos aqui a declaração de P4:

E, e eu vejo também, a, não só a Roda, mas a metodologia da escola, fora, né? É, é na hora que a gente sai com o grupo que a gente vê [...] E aí, é nessa hora que você vê a questão de argumentação dos nossos estudantes, né, e assim, não é porque eu estou aqui dentro, mas é visível que se diferenciam, um pouco, né (P4)?

Ao serem expostos à sexta questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, ou ainda, sobre os projetos por eixos de interesse, nossos respondentes se posicionaram e contextualizaram a respeito.

Nas palavras de P10:

A gente coloca, a gente faz uma lista de interesses. [...] a gente faz no computador, â... colocando interesses de cada um. [...] Aí, a gente, cada um coloca, pode colocar quantos quiser, temas, do seu interesse. Aí, depois, a gente vota e [...] Tipo, de três votos pra cima, é, entra, pra, para o seu projeto. [...] E de três pra menos, não (P10).

Essa manifestação nos revela fundamentos que parecem nortear as ações e relações pedagógicas e metodológicas, ou seja, o trabalho educativo (MAKARENKO,

2012) realizado na Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal, pilares quais sejam, o respeito, o diálogo, a curiosidade (FREIRE, 1967, 2015), o interesse (ORRÚ, 2016; SINGER, 2010, 2016), a liberdade (FREIRE, 2015), a participação, a organização (SANTOS DE MORAIS, 1986), a mobilização, o pertencimento, o engajamento, a emancipação e a autonomia. E isso nos sugere uma educação democrática e libertadora. P11, ao discorrer sobre o interesse que originou seu projeto individual, assevera que:

É, o meu é sobre os órgãos da... como funciona órgãos de tubo, né? Os tipos de órgãos... existem vários, né? É... Cada período, de cada órgão. Tem várias coisas, aí, é, né? Qual que é o maior órgão do mundo? Quantos órgãos existem no Brasil. Coisas, assim (P11).

Sobre esse aspecto, retomamos Orrú (2016), ao afirmar que:

É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas pelas práticas conteudistas predeterminadas. É dar vazão aos espaços de aprendizagem onde seja possível tecer conhecimentos em redes em meio a pilares inclusivos, cooperativos e solidários, ao invés daqueles competitivos (ORRÚ, 2016, p. 165).

Isso nos sugere ações e relações pedagógicas e metodológicas que contribuem para a formação e o desenvolvimento da emancipação e da autonomia dos sujeitos-aprendizes, para que se tornem, por meio do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), sujeitos organizados (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986). Uma educação democrática e libertadora sugere diálogo, criatividade, colaboração, afeto – porque a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138) –, escolha, participação, tomadas de consciência e de atitude, consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), autogestão (MAKARENKO, 2012). “Eu, nos meus estudos, na minha cabeça, eu penso que é um alívio” (P9).

Lembre-mo-nos que “Makarenko citava que a nova sociedade deveria se preocupar não com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade” (PRESTES, 2005, p. 650).

Sobre a sétima questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, ou ainda, sobre a forma de avaliação na escola, obtivemos as seguintes citações:

Assim, eu acho que, é, acho que é legal, assim, que você senta com o mestre e tal e, aí, você pode falar... com ele, o que você não gostou que ele fez, que você gostou que ele fez e como é que você achou que foi o projeto, o que você aprendeu. Â... [...] E, o tutor, é a pessoa que, tipo, é, conhece muito bem os, os... [...] estudantes. E... É. [...] O tutor, ele ajuda. É. Ele, ele monitora, né? Ele, tipo, ele guia o grupo. [...] Guia, e, não, não só o grupo... cada... cada estudante, também. Aí, é... Mas, aí, a Grá, ela, sempre, fica, lá, com a gente nas avaliações. É, tipo, mestre, estudante e a Grá (P12).

Essa asserção nos revela a importância da liberdade para o diálogo em todos os processos escolares, e isso tem a ver com os processos avaliativos que não silenciam os sujeitos-aprendizes, pois como teoriza Ferrarezi Júnior (2014): “na escola dos sábios, [...] a norma era e continua sendo ainda o silêncio e o ensino de regras. Isso está patente nos currículos adotados em nossas escolas” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 30), ou seja, “o silêncio dos horizontes ocultados, o silêncio da dimensão social, o silêncio e apenas o silêncio oculto nas regras silenciadoras de uma escola silenciosa” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 33).

Isso nos remete a Freire (2015), ou ainda:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (FREIRE, 2015, pp. 113,114).

Na contramão desse silenciamento, P11 declara que:

Então, eu acho bom, acho bom isso aí, só, essa questão aí, de avaliação, vários tipos de avaliação, né, o jeito que a gente pode [...] É, a gente consegue, né, a gente consegue avaliar de várias formas e consegue, é, ver como, você avaliar no projeto, saber, né, como você... fez, ali, a, né, ... a sua trajetória, é ... aí, aí, depois disso aí, é, como grupo, também. Se teve, né... como foi, lá, nos encontros. Se estava com um tanto de foco ou não (P11).

Essa declaração nos demonstra que há várias formas de avaliação na escola, para além daquelas formas silenciadoras. Aliás, nosso respondente afirma que acha “bom isso aí”, haja vista que os sujeitos-aprendizes podem e conseguem avaliar e ver

como avaliar. Interessante notar que a reflexão se dá desde a verificação e o acompanhamento dos aspectos individuais do projeto, até aqueles aspectos coletivos e mais, ressalta também a questão da avaliação em relação ao foco. Isso nos revela intencionalidade e mediação nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, ou seja, revela o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Isso nos reporta mais uma vez à tese de Makarenko (2012), a saber, que:

A área do estilo e do tom [...] é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e perecível. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Essa clareza acerca do trabalho educativo, ou ainda, acerca dos pilares que sustentam e organizam as ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas na escola, não perde de vista a formação para a emancipação e para a autonomia. Em demais palavras, demonstra fundamentos para a formação e o desenvolvimento da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, da autogestão e da organização do coletivo (MAKARENKO, 2012).

Por fim, ao serem expostos à oitava questão do Roteiro da Roda de Conversa que consta no Apêndice E, isto é, sobre o que os estudantes mais gostam na escola, obtivemos as seguintes declarações.

Nas palavras de P7: “A parte da democracia. Que a gente consegue escolher o que vai fazer. A gente consegue discutir as coisas que a gente quer, o que não quer. [...] É, autonomia”.

Essa postura sugere uma formação holística, uma educação integral e nos ajuda a pensar em que medida o diálogo entre uma pedagogia da autonomia, uma pedagogia da comunicação e uma pedagogia por interesse pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e para a formação cidadã dos sujeitos-aprendizes.

Para Freire (2015): “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105).

Nesse viés, resgatamos a teoria de Ferrarezi Júnior (2014) ao sugerir “[...] uma pedagogia da comunicação. *Aquela capaz de dar continuidade à formação do homem como ser comunicativo e não de transformar o ser comunicativo em um ser mudo*”

(FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 110). Além de que, uma educação democrática e emancipadora que contribui para a melhoria da aprendizagem sugere a construção coletiva dos currículos vivos, o uso de mais potencialidades cognitivas que transcendam ao uso reiterado e exclusivo da memória, e aqui referimo-nos à relevância da linguagem e das quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula: ouvir, falar, ler e escrever (FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Verificamos assim, a linguagem como fundamento de aprendizagem e de inclusão escolar, acadêmica e social.

Nas palavras de Freire (1967):

Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos (FREIRE, 1967, p. 108).

Observamos assim, que o trabalho educativo da escola aponta para o desenvolvimento da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) dos sujeitos-aprendizes, bem como para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Comunicação (FREIRE, 1967; FERRAREZI JÚNIOR, 2014), pois o diálogo fundeia e costura as ações e relações pedagógicas e metodológicas na e para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012). E isso sugere uma formação cidadã, com vistas à participação, para o exercício da emancipação e da autonomia.

Ainda de acordo com o que os estudantes mais gostam na escola, P7 assevera que: “Aqui tem uma coisa que é muito boa que, que a gente não... aqui como é o período integral, a gente faz tarefa aqui, para não fazer em casa”. Para corroborar essa asserção, P11 declara: “Que, assim, é, você, uma coisa que é bem diferente das escolas tradicionais, é que você, é que você, não precisa se preocupar, assim, é muito raro você levar uma tarefa para casa, hoje talvez eu vou ter que levar” (P11).

Isso nos revela liberdade e organização. Liberdade, como vimos apontando, na medida em “que uma pedagogia da autonomia”, além de “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” não pretere das “experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105). Organização como vimos constatando, tanto no que se refere à clareza quanto ao desenvolvimento do trabalho educativo na escola. Nessa perspectiva, nos parece pertinente apresentar as declarações de P2:

A gente tem um momento que a gente, também, chama de *Tutor Organization* ou Organização. [...] Que são momentos para várias coisas. Como as crianças passam o dia inteiro aqui, é, as crianças não têm tarefa, não têm, sabe, não fica levando coisa para casa, né? [...] É. Tudo que concerne às coisas da escola, a gente organiza aqui. [...] Então, [...] é tanto para organizar material, como para organizar questões que surgiram no grupo. [...] O *Tutor Organization* é para organizar [...] Pode ser para organizar os Diários de bordo, né, que são as avaliações que eles fazem. [...] Colocar as coisas em ordem. [...] Ou pode ser para, simplesmente, pensar, as coisas estão em tanta desordem que eu preciso pensar o que que é prioridade pra eu organizar agora. [...] Ou o meu grupo está tendo algum problema e a gente precisa ter uma Roda de Conversa, aqui, com o tutor. [...] Também entra nessa organização do grupo, né? [...] Do grupo se organizando, né (P2)?

E continua:

O *Study Period* pode ser um período em que eles vão fazer uma pesquisa mais profunda para um projeto ou o mestre pediu para eles montarem alguma coisa, não deu tempo de fazer na hora. [...] É um, um horário de estudo. Então, horários dedicados aos estudos, eu acho que eles têm, tipo, umas três vezes por semana. É, esses horários dedicados aos estudos que eles vão fazer o que eles combinaram para fazer nos projetos, vão aprendendo, também, a se responsabilizar, né, vão poder aprofundar, é, coisas que eles querem pesquisar, que têm relação com o projeto, mas, que ficou, ali, ainda, meio, meio faltando para eles. Então, é o momento de estudo, que eles vão se dedicar a estudos [...] muitas vezes, para, para embasar os projetos, né? Pode ser, também, para embasar o projeto individual, se não deu tempo na hora do projeto individual. Enfim... tudo conforme, né? E é aqui que eles resolvem essas tarefas, né? [...] Por isso, que não leva, também, nada para casa porque eles têm esse tempo de fazer aqui (P2).

Nesse processo de desenvolvimento da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, da organização do trabalho educativo, do coletivo e da autogestão (MAKARENKO, 2012), P2 discorre acerca das ações e relações pedagógicas e metodológicas:

[...] Então, tem *Reading Times*, *Tutor Organization*, *Study Periods*, sempre tem também o *Free Time*. [...] *Free Time* são momentos que, também, proporcionam isso fortemente, assim, é, que as crianças possam, possam brincar juntas, as crianças de diferentes idades, todo mundo misturado e sempre aprendendo, né? Então, essas são as coisas que fazem parte da nossa rotina: *Reading Time*, normalmente, duas vezes por semana; pode ser um inglês, um em português, pode ser um pouquinho mais. *Tutor*, também, a mesma coisa. [...] O *Study Period*, também, umas duas a três vezes por semana, é... e os *Free Times* com certeza, sempre, em dois horários, né? [...] então, a criança tá lá, né, *Tutor Organization*, a criança já, já terminou de organizar todas as coisas dela... [...] Pode ir lá respirar, tomar uma água... [...] Fazer uns 10 minutos de *Free Time*, porque elas também sabem das responsabilidades delas. 'Puxa, mas, eu tenho que escrever mais um pouco do meu TCC, e tenho que organizar minha apresentação'. Então, vai lá dar uma descansada, depois que terminou uma coisa, mas... [...] volta para fazer a outra, né (P2)?

Esses depoimentos se relacionam com as concepções makarenkianas. E aqui resgatamos Prestes (2005) quando assevera que:

[...] para organizar aquele coletivo de crianças e jovens [...] O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, [...] delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas [...] enfim, [...] corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2005, p. 650).

Assim, essas ações e relações pedagógicas e metodológicas parecem contribuir para a melhoria da aprendizagem e para uma formação cidadã, que não perde de vista o exercício da emancipação e da cidadania dos sujeitos-aprendizes.

5.3 SOBRE O COMPLETAMENTO DE FRASES

Apresentamos aqui as manifestações mais expressivas dos sujeitos da nossa pesquisa, a partir do instrumento de autoperenchimento, em que a equipe pedagógica foi exposta às trinta e cinco frases iniciadas, mas não terminadas em que puderam completá-las e significá-las. Nesse processo, pudemos corroborar vários elementos que observamos durante a pesquisa de campo, ao longo do processo de tratamento dos dados e da constituição das informações, tudo à luz do referencial teórico. Além de que, para a análise e construção dos dados, debruçamo-nos sobre o material constituído pelos sujeitos de nossa pesquisa. Assim:

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda: 'A escola', P1 manifesta que: "é um espaço privilegiado para ampliar as possibilidades de enxergar e atuar no mundo" (P1). Para P3: "pode ser acolhedora" (P3). P4: "é um centro de troca de aprendizado" (P4).

Observamos na declaração de P1, clareza acerca da função social da escola na vida dos sujeitos-aprendizes, com vistas à apreensão da realidade concreta e objetiva, em demais palavras, à Leitura de Mundo, ao desenvolvimento da consciência crítica (SANTOS DE MORAIS, 1986; FREIRE, 2015) e da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, da organização do coletivo (MAKARENKO, 2012). Essa educação dialógica está para além da pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) a que os sujeitos-aprendizes estão, em grande medida,

submetidos, e sugere que o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) “desenvolva a consciência do poder da comunicação, de sua importância para sua vida individual e para sua vida na sociedade, permitindo que a criança se realize no que tange às suas necessidades comunicativas” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 111). Isso tem a ver, nas palavras de P3, que a escola: “pode ser acolhedora” (P3) e para P4: “é um centro de troca de aprendizado” (P4).

Nas palavras de Ferrarezi Júnior:

Uma prática pedagógica assim tem grande poder transformador. É uma prática pedagógica que responde à natureza humana de forma muito mais convincente do que as práticas ditas tradicionais. É uma prática que muito mais do que desenvolver uma mera consciência crítica ou uma consciência organizativa, permite fazer uso delas. É, enfim, uma prática que poderia fazer toda a diferença na história da educação deste país (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.112).

No que se refere à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda: ‘Ser tutor(a)/mestre/coordenador(a)’, P3 manifestou que: “exige atenção e formação constantes” (P3). Essa manifestação nos remete às teorias de Makarenko (2012), ou ainda, à concepção de Trabalho educativo (MAKARENKO, 2012); de Freire (2013), ao asseverar que:

Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para os educadores e as educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres (FREIRE, 2013, p. 125).

E de Ferrarezi Júnior (2014), acerca da necessidade de uma formação intelectual consistente e libertadora:

[...] é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Pois, para a implementação de uma educação libertadora, necessário se faz uma formação docente qualificada que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) e contribua para a melhoria da aprendizagem e para a formação cidadã de todos os sujeitos-aprendizes.

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, ou ainda: A educação, P3 assevera que é “estar inserido em uma cultura” (P3). Nas palavras de P1: “é a ferramenta mais poderosa para transformar” (P1). E para P4: “forma de mudar uma sociedade” (P4).

Essas manifestações sugerem-nos, mais uma vez, a pedagogia de Makarenko (MAKARENKO, 2012), haja vista que é necessário “estar inserido em uma cultura” (P3), por exemplo, para a organização do coletivo e do trabalho educativo, bem como para o desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012). Nessa linha de raciocínio, observamos que a partir da inserção na ‘cultura’, temos elementos para compreender, organizar e desenvolver o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Observamos também que, como o desenvolvimento do trabalho educativo é formação, educação, “é a ferramenta mais poderosa para transformar” (P1). Em demais palavras, a “forma de mudar uma sociedade” (P4). Esse movimento dialógico e dialético nos remete também à *Teoria da Organização*, de Santos de Morais, ou ainda, à consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986).

No que tange à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘A roda’, P3 manifesta que: “é um lugar de pertencimento” (P3). Para P1: “é uma boa maneira para realizarmos conversas horizontais” (P1). E para P4: “momento de exercer cidadania” (P4).

Essas afirmações sugerem dialogicidade (FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012), trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), autogestão (MAKARENKO, 2012), em demais palavras, sugerem consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986).

Aqui, reportamo-nos, mais uma vez à asserção de Prestes (2005), a saber, que:

O grande desafio estava em estabelecer um diálogo [...]. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo [...] delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas [...] corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2005, p. 650).

Além disso, para Makarenko (2012):

[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’. [...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer

trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Essa ação e relação pedagógica e metodológica parece constituir e contribuir para uma parte relevante do trabalho educativo que acontece na escola junto aos sujeitos-aprendizes, haja vista o grau de consciência organizativa, em “que eles conseguem criar estruturas orgânicas eficientes e capazes de responder aos objetivos do grupo” (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 25).

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘A metodologia da escola’, P3 afirma que: “é tão importante quanto seus princípios, valores e posicionamentos” (P3). Para P1: “é viva e precisa estar bem alinhada com o propósito de quem lá está” (P1). Essas declarações nos remetem à ideia de Makarenko (2012) ao asseverar que: “a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo” (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Ademais, têm a ver com a área do estilo e do tom. Nas palavras de Makarenko (2012):

A área do estilo e do tom [...] é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e precíval. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Ou seja, têm que ver com dialogicidade (FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012), trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), autogestão (MAKARENKO, 2012) e consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986).

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘Currículo’, P1 declara que: “é essencial para alinhar a comunidade escolar. É importantíssimo que todos tenham clareza sobre” (P1). Nas palavras de P3: “organiza os encaminhamentos pedagógicos e expectativas ” (P3).

As declarações apontam aspectos fundantes da cultura e do cotidiano da escola, a saber, ‘alinhar, clareza, organizar’, ou seja, sugerem novamente as concepções de Makarenko (2012) acerca do trabalho educativo, da organização do coletivo (MAKARENKO, 2012) e da autogestão, bem como de Santos de Moraes sobre

consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e de Ferrarezi Júnior (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) acerca dos currículos:

[...] os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino de gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, justamente por isso, não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa de valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação social ou de valor estético e prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva! Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Já disse que não falo aqui do silêncio da boca apenas! Falo do silêncio como padrão da mente [...] (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 32).

Ao declarar que currículo: “é essencial para alinhar a comunidade escolar. É importantíssimo que todos tenham clareza sobre”, P1 corrobora a necessidade do trabalho educativo com vistas ao ensino e à aprendizagem das quatro habilidades essenciais da comunicação, como assevera Ferrarezi Júnior (2014), uma vez que as ações e relações humanas, pedagógicas, metodológicas e avaliativas não prescindem da linguagem e da comunicação para serem organizadas, alinhadas e para que todos tenham clareza.

No que tange à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘A prática pedagógica’, P3 assevera que: “precisa ser estruturada” (P3). Para P4: “é o momento de despertar conhecimento” (P4). Essas manifestações corroboram o que vimos constatando sobre: trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), autogestão (MAKARENKO, 2012), e consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986).

Além de que, vale destacar, ao asseverar que a prática pedagógica “precisa ser estruturada”, P3 sugere-nos o que Makrenko (2012) chama de área do estio e do tom:

A área do estilo e do tom [...] é o departamento mais essencial e mais importante da educação coletiva. O estilo é a coisa mais delicada e perecível. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Isso nos sugere elementos que vimos verificando e revelando ao longo desse processo de análise dos dados, e que foi destacado também na análise anterior, a saber: 'alinhar, clareza, organizar'. Isso nos remete à ideia de Minayo (2012) que: "A hipótese é de que uma análise para ser fidedigna precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social" (MINAYO, 2012, p. 621).

Nesse viés teórico, observamos alguns verbos que parecem fundear o trabalho educativo (2012) da escola, a saber: organizar e alinhar, além disso, observamos também: clareza enquanto substantivo que parece revelar a essência dos demais termos estruturantes que Minayo (2012) ressalta acima, ou ainda, uma síntese dos substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social.

Ao asseverar que a prática pedagógica "é o momento de despertar conhecimento" (P4), P4 corrobora a declaração de P3 de que "precisa ser estruturada" (P3), uma vez que o trabalho educativo (2012) sugere a necessidade de uma "[...] formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos" (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, 'A avaliação', P3 manifesta que "precisa ser continuada" (P3). Para P1: "é muito importante para se perceber o caminho" (P1). E para P4: "feita de forma global é a melhor" (P4).

Essas afirmações sugerem a ideia de Freire (2015) de que:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (FREIRE, 2015, pp. 113,114).

Verifica-se assim, avaliação como elemento formativo dos processos de ensino e de aprendizagem, como instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos para a libertação (FREIRE, 2015), e como parte substantiva do trabalho educativo

(MAKARENKO, 2012) da escola que parece contribuir para a autogestão (MAKARENKO, 2012) dos sujeitos-aprendizes.

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, 'O diálogo', P3 assevera que "é fundamental para o bom entendimento e crescimento de todos" (P3). Para P1: "é a chave" (P1). E para P4: "é a melhor forma de resolver um conflito" (P4).

Essas asserções sugerem o diálogo (FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012) como fundamento para a organização do coletivo e do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da escola.

No que tange à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, 'A autonomia', P3 declara que: "é construída" (P3). Para P1: "precisa ser construída por cada um" (P1). E para P4: "se conquista" (P4).

Essas afirmações sugerem clareza por parte da equipe pedagógica em relação à autonomia dos sujeitos-aprendizes como processo, como construção social, uma vez que ela não se dá de forma natural e espontânea, mas qual seja, a partir de experiências que possibilitem as tomadas de decisão, de responsabilidade e de liberdade. Nessa perspectiva, resgatamos a ideia de Freire (2015) de que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. 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 respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Ao declarar que 'A autonomia': "precisa ser construída por cada um" (P1), P1 nos remete às concepções makarenkianas de auto-organização e trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). um movimento dialético, porque de um lado, observam-se a formação e o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes, e do outro, a consistência da qualificação docente, necessária para o desenvolvimento do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012).

Nas palavras de Makarenko (2012):

[...] o que é necessário é a 'auto-organização'. [...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer

trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

No que se refere à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, ou ainda: As tecnologias, P3 afirma que: “contribuem com a organização do cotidiano e oferecem outras fontes e ferramentas para a aprendizagem” (P3). Essa afirmação aponta para o que vimos observando, a saber, para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012) e para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), pois sugere clareza acerca do trabalho educativo, “de como fazê-lo” (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘As relações’, P3 revela que: “sem elas não há educação possível” (P3). E P1 assevera que: “precisam de cuidado” (P1). Isso nos sugere a área do tom e do estilo (MAKARENKO, 2012), pois, nas palavras de Makarenko (2012): “O estilo é a coisa mais delicada e precíval. Ele exige trato, cuidados, atenção cotidiana, uma preocupação tão meticulosa como um canteiro de flores” (MAKARENKO, 2012, p. 559).

Observamos assim, o cuidado com as relações como fundamento para o trabalho educativo na escola.

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘Projetos por eixos de interesse’, P3 assevera que: “favorecem o envolvimento dos estudantes” (P3). Isso nos revela a curiosidade e o interesse como fundamento para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, ao mesmo tempo que nos remete à teoria de Freire (1989):

O ato de estudar de caráter social e não apenas individual se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. É necessário salientar também que esta curiosidade seria em face do objeto ou do fato em observação, ao exigir de nós compreensão do objeto, que não deve ser só descrito em sua aparência, nos leva à procura da razão de ser do objeto ou do fato (FREIRE, 1989, p. 34).

Para P1: “são incríveis, motivantes, contextualizados e permitem uma infinidade de possibilidades” (P1). Para P4: “uma forma de aprender diferente” (P4).

Essas asserções corroboram a curiosidade e o interesse como fundamentos para os processos escolares, ou ainda, para as ações e relações pedagógicas e metodológicas. Além de que parecem contribuir para a melhoria da aprendizagem e para a formação cidadã que não perde de vista o exercício da emancipação e da autonomia.

Nas palavras de Orrú, 2016:

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes [...] é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse a sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses [...] (ORRÚ, 2016, p. 167).

Isso nos sugere uma educação dialógica, inclusiva e inovadora. Dialógica porque o diálogo fundeia as ações e relações, inclusiva porque acolhe a palavra, as singularidades, a curiosidade e os interesses de todos sujeitos-aprendizes e inovadora porque resiste às práticas escolares hegemônicas, homogeneizadoras e excludentes.

No que tange à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, 'Planejamento', P3 declara que: "é fundamental" (P3). Para P1: "é fundamental, mas não deve ser engessado" (P1). E para P4: "sempre o rumo de um aprendizado" (P4). Essas manifestações revelam clareza acerca da relevância do planejamento como parte que fundeia o trabalho educativo, bem como acerca da importância para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012). Nesse viés, reportamo-nos mais uma vez, ao que assevera Makarenko (2012), a saber, que:

Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. Poder-se-ia descrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. [...] mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Reportamo-nos também, à formação da consciência organizativa, quando "[...] 'toda e qualquer ação realizada por várias pessoas e de forma organizada'" (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 24) acontece.

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, 'Em reunião pedagógica', obtivemos as seguintes

declarações: “compartilhar, pensar e ouvir” (P3), declara-nos P3. Para P1: “aprendemos uns com os outros e ampliamos as referências para nossas práticas” (P1). E para P4: “alinhamos os compromissos” (P4).

Essas asserções sugerem o uso da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) para a organização do coletivo e para a organização do trabalho educativo, ao mesmo tempo que para a formação e o desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012). Sugerem também a habilidade de ouvir (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) como pilar que fundeia e organiza esses processos.

Sobre a relevância da capacidade de ouvir Ferrarezi Júnior (2014) teoriza que:

Precisamos ser educados para ouvir, e essa educação demanda tempo, tempo que a escola silenciosa e cheia de regras de hoje não disponibiliza para os professores e os alunos. [...] é preciso aprender a ouvir [...] de forma integrada com o falar, o ler e o escrever [...] Formar homens que ouvem ativamente não é trabalho simples. Formar homens que ouvem responsabilmente também não. Ouvir conscientemente também não é tarefa fácil (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 69).

Nessa perspectiva, observamos esse fundamento, ou ainda, a habilidade de ouvir, tanto no que tange à formação dos sujeitos-aprendizes, como em relação à formação da equipe pedagógica. Pois: “A forte ligação com a vida real se faz por meio da formação do ‘coletivo educativo’, o mesmo para pedagogos e educandos” [...] (PRESTES, 2005, p. 651).

Ao serem expostos à frase que consta no Roteiro do Completamento de Frases, no Apêndice F, ou ainda, ‘Em reunião com os pais’, P3 cita que: “é importante ouvir e explicar com clareza os encaminhamentos e estratégias do professor” (P3). P4, por sua vez, declara que: “discutimos os interesses de todos” (P4). Isso nos sugere “[...] a área da linguagem que abre horizontes para todo e qualquer indivíduo. [...] aspecto crucial de uma revolução educacional [...]” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, pp. 62, 63), a habilidade de ouvir (FERRAREZI JÚNIOR, 2014), a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e o diálogo (FERRAREZI JÚNIOR, 2014; FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012) como fundamentos para a organização da comunidade escolar, para a organização do coletivo e para a organização do trabalho educativo na escola.

A partir do que foi exposto, verificamos ações e relações pedagógicas e metodológicas mais inclusivas e dialógicas que parecem contribuir para a melhoria da

aprendizagem e para a formação cidadã dos sujeitos-aprendizes. Além de que, corroboramos elementos que foram desvelados durante a pesquisa de campo, ao longo do processo de tratamento dos dados e da constituição das informações, sob o crivo do nosso referencial teórico.

5.4 SOBRE AS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO ABERTO

Em relação ao questionário aberto que teve como objetivo possibilitar aos sujeitos da pesquisa a organização e a explanação do pensamento acerca do tema por nós proposto, apontamos que apenas os sujeitos-aprendizes da escola o fizeram. A equipe pedagógica declarou que já havia abordado as questões durante a entrevista individual. Além de que, enquanto questionário aberto, os sujeitos da pesquisa ficaram à vontade para responder todas as questões ou às que se sentissem identificados.

Isso posto, ao serem expostos à primeira questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre metodologia de projetos por eixos de Interesse, obtivemos as seguintes respostas:

“Uma coisa bem legal e importante. Porque é muito chato ter aula do que você não gosta” (P9). Para P11: “Eu acho uma muito boa metodologia de ensino” (P11). E nas palavras de P8:

Muito interessante porque quando uma pessoa quer aprender sobre o sistema nervoso, daí ela pode colocar na lista de interesses e quando todo mundo põe seus interesses, nós voltamos, se passar de 4 votos este interesse pode virar um projeto, mas se ficar com menos de 4 votos não válida. Se uma pessoa tem um interesse para fazer sozinha ela pode pesquisar no projeto individual (P8).

Observamos que os sujeitos-aprendizes se identificam com o trabalho educativo (MAKRENKO, 2012) da escola. Observamos também, que se sentem mobilizados e afetados, o que se alinha às palavras de Freire (2015), ou ainda, que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138), além de que: “O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes [...] é [...] proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses” [...] (ORRÚ, 2016, p. 167).

Por outro lado, quantas possibilidades de reflexão, compreensão e análise podemos nos lançar a partir da fala de um respondente de nossa pesquisa, P7:

Acho muito legal você poder escolher o que quer aprender, mas as crianças escolherem é ruim porque existem assuntos que as crianças nem sabem que existem. EX: a geologia eu nem sabia que existia, depois do meu pai me falar fiquei bem interessado (P7).

Olhando para essa aparente contradição podemos depreender elementos robustos para pensar questões relacionadas à relevância dos processos de conscientização e de organização nos espaços e nos territórios escolares, tanto no que diz respeito aos processos do desenvolvimento humano, como nos processos de formação para a emancipação e a autonomia.

No mesmo momento em que defende o lado positivo de os sujeitos aprendizes poderem escolher o que desejam e se interessam em aprender, manifesta, também, sua dúvida em relação à face oculta da lua, ou ainda, sua dúvida em relação à possibilidade de não terem consciência de algum assunto ou tema interessante e de relevância e, assim, não terem acesso a esse conhecimento. Aqui, reiteramos que a metodologia da escola não perde de vista o repertório das necessidades do grupo.

Ao serem expostos à segunda questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre práticas inclusivas e inovadoras, P7 declarou: “Gosto muito que a nossa escola inclui crianças com alguma e sem¹⁷. Gosto também dela praticar práticas inovadoras” (P7). Para P11: “Eu acho melhor para todos” (P11). Essas asserções demonstram clareza por parte dos sujeitos-aprendizes acerca da importância do coletivo e do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012).

Em relação às práticas inovadoras P8 manifesta que: “Acho que as coisas mais inovadoras são: leitura de mundo, lista de interesses, projeto individual, *study period*, roda, *reading time*” (P8). Ou seja, as ações e relações pedagógicas e metodológicas que parecem contribuir para a melhoria da aprendizagem e para a formação para a emancipação e para a autonomia. Isso nos revela o trabalho educativo (MAKARENKO) da escola.

Ao serem expostos à terceira questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre avaliação da aprendizagem, P7 declarou: “Eu gosto bastante, mas acho que deveria ter uma prova

¹⁷ Nosso respondente refere-se à deficiência, uma vez que está se manifestando em relação às práticas inclusivas, em seguida, às práticas inovadoras.

no final do ano para os pais saberem como o filho está” (P7). Essa declaração sugere que a Escola Lumiar não se coaduna com os processos avaliativos hegemônicos que diferenciam e excluem os sujeitos-aprendizes que não se encaixam ao que é preestabelecido e esperado que eles respondam, aliás: reproduzam.

Nas palavras de P8: “Nós avaliamos pelo mosaico digital, nele tem habilidades e conteúdos, daí você se auto avalia e no relato você escreve o que você não gostou, dificuldades e o que você gostou” (P8). Para P11: “Muito boa porque pode ser avaliado os 3 lados” (P11). Essas afirmações nos remetem outra vez à ideia de Freire (2015):

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (FREIRE, 2015, pp. 113,114).

Essas formas de avaliação da aprendizagem parecem contribuir para o desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012) dos sujeitos-aprendizes, ao mesmo tempo que nos faz refletir: em que medida os processos avaliativos podem servir para a incluir ao invés de excluir, podem servir para formar ao invés de oprimir, classificar e marginalizar. Nos revelam também o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da escola.

Ao serem expostos à quarta questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre currículo em mosaico, obtivemos as seguintes citações:

“Eu acho currículo em mosaico muito legal porque a nossa aprendizagem não tem um padrão sequencial” (P8). Essa manifestação sugere uma abordagem inovadora, que parece não ter a ver com as práticas escolares hegemônicas. Assim: “É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas pelas práticas conteudistas predeterminadas” (ORRÚ, 2016, p. 165).

Nas palavras de P7: “Gosto do formato mosaico, gostaria de ter em todas as escolas” (P7). Verificamos aqui mobilização, consciência e empatia, o que nos remete à consciência crítica (SANTOS DE MORAIS, 1986; FREIRE, 2015) e à consciência

organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, à organização do coletivo e da autogestão (MAKARENKO, 2012) que não perdem de vista os aspectos individuais tampouco os aspectos coletivos dos e nos diferentes processos escolares e sociais.

Ao serem expostos à quinta questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, ou ainda, sobre roda e emancipação, obtivemos as seguintes declarações:

“A discussão dos combinados acho muito importante para formar uma escola democrática” (P7). Para P11: “Melhor para saber detalhes sobre os conhecimentos que podem contribuir para o saber e o projeto” (P11). Para P9: “Democracia” (P9). E nas palavras de P8:

Acho que é muito importante já criar na escola, nós criamos autonomia mais nos projetos individuais, *study period*, porque quando a gente recebe uma tarefa a gente anota na agenda e pesquisa. Roda eu acho muito bom porque nós podemos querer colocar um balanço novo no parquinho, daí a gente vê se precisa mesmo, se querem, se tudo bem por questões financeiras (P8).

Essas asserções encontram eco nas palavras de Makarenko (2012), assim:

[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’. [...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Encontram eco também nas asserções de Prestes (2005), a saber, que:

O grande desafio estava em estabelecer um diálogo [...]. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo [...] delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas [...] corresponsáveis pelo coletivo (PRESTES, 2005, p. 650).

Nesse viés teórico, essas declarações nos parecem ser resultado do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) que ocorre na escola, que não prescinde do diálogo (FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012), da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, da organização do coletivo e da autogestão (MAKARENKO, 2012). Elementos que parecem fundear uma educação democrática e libertadora.

Ao serem expostos à sexta questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre escolas democráticas, obtivemos as seguintes citações: “Adoro que a nossa escola é democrática pois as crianças também devem se expressar” (P7). Para P8: “Eu acho muito legal quando uma escola é democrática porque os estudantes têm muita liberdade em colocar qualquer tipo de pauta na roda, colocar qualquer interesse na lista de interesses, e descobrir algum tipo de assunto” (P8), pois: “[...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em quem se encontram os seus temas geradores” (FREIRE, 2014, p.142). Nessa linha, para P9 significa “Inovação” (P9).

Essas asserções nos reportam às concepções de liberdade de Freire (2015), haja vista que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105), bem como às concepções makarenkianas que Prestes (2005) nos apresenta, quais sejam:

[...] Makarenko é um inovador no que se refere a estudos e práticas pedagógicas, no sentido de unir a educação e o ensino com o trabalho produtivo, elaborando estudos sobre o papel educativo do trabalho, da autogestão, da coletividade e do desenvolvimento livre da personalidade (PRESTES, 2005, p. 651).

Assim, ao afirmar que adora a escola porque as crianças também devem se expressar, P7 nos revela que o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) parece contribuir para o desenvolvimento da livre personalidade (PRESTES, 2005).

Em relação à declaração de P10: “Gosto de estudar em escola onde decidimos coisas em conjunto ouvindo a opinião de todos” (P10), ela nos revela que o trabalho educativo (MKARENKO, 2012) não prescinde da dialogicidade (MAKARENKO, 2012; FREIRE, 1967, 2015), da consciência crítica (SANTOS DE MORAIS, 1986; FREIRE, 1967, 2015), tampouco da consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), ou ainda, da organização do coletivo e da autogestão (MAKARENKO, 2012). Elementos que parecem contribuir para uma educação democrática, inclusiva e libertadora, que não perde de vista a formação para o exercício da emancipação e da autonomia.

Ao serem expostos à sétima questão do Roteiro da Construção de Informação em Questionário Aberto, que consta no Apêndice H, sobre tutores, mestres e gestão

pedagógica, conseguimos as seguintes declarações: “Tutores são diferentes dos professores porque os professores dão as matérias e os tutores ajudam os alunos” (P6). Essa manifestação sugere que o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) realizado na escola está para além das práticas pedagógicas bancárias em que: “o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p.142).

Para P9: “É muito legal ter a possibilidade de ter aula de uma coisa que você gosta muito” (P9). Essa declaração corrobora a curiosidade e o interesse como fundamentos para os processos de ensino e de aprendizagem, além de que, nas palavras de Orrú (2016):

É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas pelas práticas conteudistas predeterminadas. (ORRÚ, 2016, p. 165).

Nas palavras de P7: “Eu não vejo muita diferença entre mestre, tutor e professor” (P7). Essa asserção sugere-nos que o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) transcende à questão da nomenclatura. Aponta também a relevância da formação docente qualificada para dar conta do trabalho educativo. Nas palavras de Ferrarezi Júnior:

[...] é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47).

Isso posto, observamos clareza acerca do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) e dos pressupostos que fundeiam uma educação democrática, dialógica, inclusiva e libertadora nos espaços e nos territórios escolares da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. Uma concepção de educação que se coaduna com a pedagogia makarenkiana e a organização do coletivo enquanto forma primeira para a educação, como um organismo social vivo [...] (CAPRILES, 1989).

5.5 SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE PARECEM EXPLICAR AS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DA ESCOLA LUMIAR, EM SANTO ANTÔNIO DO PINHAL

Ao longo de todo nosso trabalho dialógico e dialético, dos processos teóricos e metodológicos, com o intuito de responder aos objetivos de nossa pesquisa, desvelamos e revelamos categorias de análise que parecem representar e explicar as ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que constituem a cultura e o cotidiano da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Socorremo-nos do método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (1996), uma vez que essa possibilidade/escolha metodológica dá “conta de uma interpretação aproximada da realidade” (MINAYO, 1996, p. 231) e, nas palavras de Oliveira (2001), o “método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (1996), [...] tem sua importância pelo fato de aprofundar a análise dos dados coletados, com base no referencial teórico escolhido como suporte deste trabalho” (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

Assim: “Pode-se neste momento criar categorias classificatórias” (TAQUETTE, 2016, p. 528). “Para isso”, de acordo com Taquette:

deve-se observar as estruturas de relevância do texto, o que é comum nas narrativas e o que é divergente; fazer comparações entre os grupos, buscar ideias que estão por trás dos textos, ou seja, ir além das falas e dos fatos descritos; [...] buscar sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias [...] (TAQUETTE, 2016, p. 528).

Em suma, como asseveramos outrora, a categorização dos dados significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger, representar e explicar tudo isso. De acordo com Taquette (2016, p. 529), a “hermenêutica é a disciplina que se ocupa da arte de compreender textos”. Além de que nessa perspectiva de análise, a linguagem – não considerada transparente em si mesma –, nem sempre dá conta de compreender a realidade. Nessa linha de pensamento, a autora destaca que:

O traço essencial do compreender é o fato de que o sentido peculiar é sempre resultante do contexto, do todo. Compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações, extrair conclusões em todas as direções. Essa compreensão se torna concreta quando inclui a história, na medida em que assim se operam as vinculações concretas de costumes e tradições. [...] Sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é

também entender o outro, é entender-se no outro. (TAQUETTE, 2016, p. 529, 530).

Diante do exposto, apresentamos as categorias de análise de nossa pesquisa que parecem explicar as ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que constituem a cultura e o cotidiano da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal:

- a) dialogicidade (FERRAREZI JÚNIOR, 2014; FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012) como fundamento pedagógico para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem;
- b) curiosidade (FREIRE, 1989) e interesse (ORRÚ, 2016; SINGER, 2010, 2016) como fundamentos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem;
- c) organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), como expressão da cultura e do cotidiano da escola, ou seja, do trabalho educativo;
- d) trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), como expressão da organização, da cultura e do cotidiano da escola;
- e) autogestão (MAKARENKO, 2012), como expressão da cultura e do cotidiano da escola, ou seja, do trabalho educativo;
- f) consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), como expressão da cultura e do cotidiano da escola, isto é, do trabalho educativo;
- g) leitura de mundo (FREIRE, 1967; SANTOS DE MORAIS, 1986), como fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem;
- h) letramento (STREET, 1984; 2013; 2014; TÔRRES, 2009), como fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem;
- i) linguagem e as quatro habilidades essenciais da comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014; TÔRRES, 2009), como fundamentos para os processos de ensino e de aprendizagem;
- j) pesquisa (FREIRE, 2015), como fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem;
- k) autonomia (FREIRE, 2015; MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986), como resultado do trabalho educativo.

Essas categorias sugerem fundamentos para a implementação de uma educação dialógica, inclusiva e libertadora, uma formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia nas diversas esferas da vida acadêmica e social.

5.5.1 Categorias de análise

A partir do Quadro 5, podemos observar as categorias de análise que parecem explicar as ações e relações pedagógicas e metodológicas que constituem a cultura e o cotidiano da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Quadro 5 – Categorias que parecem explicar as ações e relações pedagógicas e metodológicas da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal.

Categoria	Ação / formação pedagógica e metodológica da/na escola	Referencial Teórico
Dialogicidade	Roda/ assembleia, lista de interesses, leitura de mundo	(FREIRE, 1967; MAKARENKO, 2012)
Curiosidade e interesse	Projetos de aprendizagem por interesse, leitura de mundo, <i>free time</i>	(FREIRE, 1989) / (ORRÚ, 2016; SINGER, 2010, 2016)
Organização do coletivo	Roda, combinados, projetos de aprendizagem por interesse (coletivos), <i>tutor organization, free time</i>	(MAKARENKO, 2012)
Trabalho educativo	Formação continuada, pesquisa, consciência organizativa	(MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986)
Autogestão	Roda, combinados, leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse (coletivos e individuais), <i>tutor organization, free time</i>	(MAKARENKO, 2012)
Consciência organizativa	Roda, combinados, projetos de aprendizagem por interesse (coletivos), <i>tutor organization, free time</i>	(SANTOS DE MORAIS, 1986)
Leitura de Mundo	Roda, leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse	(FREIRE, 1967; SANTOS DE MORAIS, 1986)
Letramento	Roda, leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse, <i>reading time</i>	(STREET, 1984; 2013; 2014; TÔRRES, 2009)
Linguagem e as quatro habilidades essenciais da comunicação	Roda, leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse (coletivos e individuais), <i>reading time</i>	(FERRAREZI JÚNIOR, 2014; STREET, 1984; 2013; 2014; TÔRRES, 2009) (FERRAREZI JÚNIOR, 2014)
Pesquisa	Leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse (individuais e coletivos), <i>tutor organization, free time</i>	(FREIRE, 2015)
Autonomia	Roda, leitura de mundo, projetos de aprendizagem por interesse, <i>tutor organization, free time</i>	(FREIRE, 2015)

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

5.6 SOBRE AS INTERPRETAÇÕES DA NOSSA PESQUISA

Para os interlocutores de nossa pesquisa, ressaltamos que desenvolvemos procedimentos de organização e de análise dos dados coletados e gerados com vistas à compreensão e à comunicação de um recorte da realidade pedagógica e metodológica da Escola Lumiar, em Santo Antônio do Pinhal. No que se refere à interpretação, de acordo com Taquette (2016):

A última fase da análise de dados é a interpretação. Trata-se da elaboração de uma síntese entre a dimensão teórica e os dados empíricos [...] desvelando modelos subjacentes às ideias, iluminando pontos obscuros, construindo novas teorias e estabelecendo novos conceitos e conhecimentos (TAQUETTE, 2016, p. 528, 529).

Importante mencionar, que os conhecimentos desvelados foram pensados, desenvolvidos e fundamentados em consonância com nosso aparato teórico-metodológico, além de que sugerem movimentos organizados (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986), dialógicos (FERRAREZI JÚNIOR, 2014; FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012) e dialéticos.

Nessa monta e a partir do que vimos dissertando, observamos ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas desenvolvidas a partir do diálogo (FREIRE, 1967, 2015; MAKARENKO, 2012): como fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem, como elemento que possibilita a compreensão, que confere clareza, por exemplo, em relação à organização do currículo escolar e aos quefazeres por ele orientados. Ademais, chamou-nos à atenção, uma expressão que veio à luz em distintos momentos e a partir de diferentes sujeitos da nossa pesquisa: os combinados, e isso nos sugere dialogicidade. Nas palavras de P1:

Então, eu acho que, assim, o currículo ele é muito importante, mas ele é muito importante para quê, é, que as pessoas tenham muita clareza, né, para realizar esse processo, pra conseguir chegar nesse documento, né, que, na verdade, é só um registro de diversos combinados e diversas intenções e diversas ideias, né, pra que a gente chegue lá, e acho que quanto mais clareza as pessoas têm com relação a isso, melhor os currículos são feitos, né, e com certeza, aí, mais fácil, então, de atingir aqueles objetivos e não ser só um documento, né (P1)?

Daí que: “Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela” [...] (MINAYO; COSTA, 2019, p. 11). Um movimento dialógico e dialético que costura e permeia os processos teórico-metodológicos de nossa pesquisa.

Dando continuidade à nossa comunicação, observamos também, que essas ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas são fundeadas a partir da curiosidade e do interesse dos sujeitos-aprendizes (ORRÚ, 2016; SINGER, 2010, 2016).

Isso pode ser verificado na manifestação de P4:

Bom, isso aí, é, o que eu acho, assim, que eu, eu, isso eu tenho certeza que é o fantástico, né, dessa metodologia, né? [...] o projeto ele vem da onde? Ele vem do interesse do estudante, né? [...] E, por ele estar trabalhando o interesse dele, né, um interesse que veio dele, né, é, a chance dele se aprofundar mais nesse conhecimento, né, eu acho que ela é muito maior do que numa, numa metodologia onde ele é passivo, onde chega, imposto, tudo pra ele (P4).

Ademais, nos remete aos “substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO; COSTA, 2019, p. 9), uma vez que fundeiam e organizam (MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) a cultura e o cotidiano escolar. Nesse viés, recuperamos Minayo (2012) ao destacar os verbos que não podem ser preteridos desses movimentos teórico-metodológicos, quais sejam: compreender, interpretar e dialetizar. Ou seja, o que vimos realizando.

Enfim, observamos que a metodologia da escola aponta para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), e não prescinde do diálogo, da curiosidade, do interesse, da participação, da mobilização, da significação, do pertencimento e da autogestão (MAKARENKO, 2012). Elementos que parecem contribuir para a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012) da escola, bem como para a melhoria da aprendizagem e para a formação cidadã dos sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia.

6 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO: Proposta de Encaminhamento à Escola Pública: A Responsabilidade e o Uso Social da Pesquisa em Educação

Como destacamos alhures, ações pedagógicas e metodológicas exitosas podem e devem ser espreiadas para além de seus próprios muros no sentido de contribuir e propiciar maior clareza acerca de outras e diferentes possibilidades de organização dos processos de desenvolvimento, de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem na escola. Novas formas e conteúdos que organizem os espaços escolares enquanto territórios inclusivos, democráticos, humanizadores e libertadores.

Vivemos um tempo na contemporaneidade em que a realidade sugere outras formas e vivências para a/ na escola, para que consigamos enquanto nação, alcançar a proficiência de todos os sujeitos-aprendizes, tanto nos bancos escolares, como nos palcos das avaliações internas e externas realizadas para verificar o desempenho escolar dos estudantes. Igualmente necessário nos parece ser, o compromisso da escola com a formação para a emancipação e a autonomia dos sujeitos-aprendizes de modo que estes possam transitar com desenvoltura e lograr sucesso nas oportunidades acadêmicas e profissionais, para que tenham sucesso na escola e na vida, até porque a escola não é e não está apartada da vida.

Na esteira dessa noção, resgatamos a importância da responsabilidade e do uso social da Pesquisa em Educação, principalmente no que tange aos Programas de Pós-graduação das Universidades Federais. Parece-nos bastante relevante, também, que os resultados das pesquisas sejam espreiados para além das esferas acadêmicas e que fundeiem as dimensões concretas e objetivas da realidade e do cotidiano escolar no Brasil e no mundo. A esse respeito e para contribuir para nossa discussão, atentemo-nos ao que teoriza López Melero (2002):

Há certamente que reconhecer que é difícil pensar ou imaginar um mundo diferente, mas não nos resta outra opção. A evolução humana encontra-se em uma encruzilhada. A tarefa fundamental desses pensadores-as e cientistas não é apenas descrever e alertar sobre os males que nos atingem, mas comprometer-se com a busca de modelos educativos que nos permitam, a partir da escola como agente de transformação, outro modo de organização de sociedade para o século XXI, que promova o desenvolvimento da nossa espécie e o desenvolvimento das nossas diferenças como seres humanos, sem produzir desigualdades. O que eu estou propondo é outra educação para outra civilização (LÓPEZ MELERO, 2002).

Essa concepção das diferenças como um valor humano (LÓPEZ MELERO, 2002) se alinha à concepção de educação como prática da liberdade, que possibilita uma postura ativa que nada tem a ver com aquela prática passiva, discursiva, silenciadora e excludente. Justamente por ser educação libertadora, como ação cultural, ocorre quando o sujeito, a partir da sua “leitura de mundo”: da compreensão da realidade; da “conscientização”; do estreitamento dos laços entre educandos e educadores; do diálogo; da participação; da “retirada do opressor e da cultura opressora” de dentro do ser; da reflexão; da “assunção da identidade cultural”, aprende a “ler” e a “escrever” sua realidade (FREIRE, 1967). Esse movimento dialético não prescinde da relação, do vínculo, da personalidade. Para corroborar essa asserção, Ferrarezi Júnior (2014) constata que:

Uma sala de aula brasileira típica é, hoje, um ambiente torpe e entorpecedor: é proibido rir, é proibido chorar, é proibido falar, não faz falta ouvir, não é preciso ter coração nem cérebro, é proibido ser humano! É como se todos desempenhassem papéis de um teatro sem nexos e sem fim, em que o que você é e o que eu sou são ‘detalhes’ que simplesmente não interessam! Essa impessoalidade ridícula matou o prazer e o respeito de nossos alunos pela escola e de nossos professores por seu ofício. [...] Mas a educação precisa ser pessoal: *pessoalidade sem intimidade é uma relação absolutamente ética, possível e necessária na educação.* [...] Foi nos tornando impessoais e descompromissados com as vidas uns dos outros que construímos historicamente uma escola que não diz respeito à vida dos alunos, nem à dos professores (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 107).

Na perspectiva de uma proposta de educação libertadora, inclusiva e transformadora, as ações pedagógicas na escola devem ser norteadas por alguns princípios como o respeito aos saberes do educando, à sua criticidade, à estética, à ética, à apreensão da realidade, ao bom senso, ao respeito, à autonomia dos sujeitos-aprendizes, à rejeição a quaisquer formas de discriminação, à corporificação das palavras pelo exemplo, à reflexão crítica sobre a ação, ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural do sujeito, porque ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas configurar formas e saberes que auxiliem no desenvolvimento integral, holístico dos sujeitos-aprendizes na escola e na vida, porque a escola, não percamos isso de vista, é a vida (FREIRE, 2015).

Nessa linha, recuperamos Singer (2016) que assevera a relevância da educação integral como um pressuposto ético-filosófico, como uma visão de mundo que não deve ser confundida com o conceito de escola de tempo integral. Ademais,

destaca, também, a importância dos processos de ensino e de aprendizagem se constituírem a partir da apropriação dos territórios, em comunidades de aprendizagem, o que possibilita a constituição e o desenvolvimento dos domínios do saber de forma colaborativa e cooperativa e transforma a realidade da comunidade. E isso tem a ver com a nossa discussão.

Assim, vivenciar uma educação democrática e qualificada pressupõe, dentre outras condições, o diálogo: não o silêncio, o respeito e a valorização em relação às diferenças, a consciência, a liberdade, a participação, o pertencimento, o engajamento, para a constituição e o desenvolvimento da autonomia para o exercício da emancipação e da cidadania, sem perder de vista que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138). E isso não é pouca monta, não é algo que se dá de forma espontânea, mas, sobretudo, que se constitui e se desenvolve a partir do pensamento, da organização e do planejamento, tudo de forma intencional. O diálogo cria laços, ilumina o entendimento, amplia a compreensão, mobiliza os afetos, significa as vivências, possibilita a participação e gera o pertencimento. E é essa a base das assembleias. Assembleias como método pedagógico (ORRÚ, 2019) com vistas à educação integral dos sujeitos-aprendizes.

Outra dimensão importante para uma proposta de educação transformadora é a que se refere à avaliação. No Brasil há tanta dificuldade de os sujeitos terem sucesso na escola e na vida de maneira que a escola os ensine a transitarem nas esferas sociais, que não podemos prescindir das reflexões, dos debates e das pesquisas, há de se ter clareza, por parte de todos os sujeitos envolvidos com os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, acerca dos propósitos e da função de uma educação de qualidade, bem como da avaliação da aprendizagem dos sujeitos-aprendizes.

Há que se considerar a avaliação como um instrumento. Inobstante, há que se observar para quê, para exercício do quê e a serviço de quem. Essa reflexão não pode ser preterida, daí a necessidade da compreensão e da clareza por parte dos professores, acerca da função da avaliação nos processos de ensino e nos processos de aprendizagem para orientar e reorientar as tomadas de consciência (FREIRE, 1967; MAKARENKO, 2012; SANTOS DE MORAIS, 1986) e de atitude na escola, para que os sujeitos-aprendizes aprendam, se organizem, se desenvolvam, e tenham acesso às oportunidades escolares, acadêmicas, profissionais e sociais. Porque o

Brasil precisa disto, o país precisa de resultados da educação na e para a sociedade que sejam eficientes.

Na tessitura dessas concepções, tem-se clareza de que são possíveis os sistemas educacionais alternativos e exitosos, cujos pressupostos estão fundados às avessas do padrão e da lógica corporativa global de educação. Essa clareza confere elementos para pensarmos ações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais qualificadas. Por isso, acreditamos importante fomentar um espaço libertador e criar condições para a elaboração do conhecimento pelos educandos em um processo dialógico no qual professor e aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2015).

Assim sendo, para se responder ao objetivo desta pesquisa que se refere a observar se as ações pedagógicas da Escola Lumiar são atinentes aos pressupostos teórico-metodológicos em que se fundeia a metodologia de projetos por eixos de interesse, sim, são. Observamos:

- a) o diálogo;
- b) a curiosidade;
- c) o interesse;
- d) a participação;
- e) a mobilização;
- f) a significação;
- g) a organização;
- h) o pertencimento;
- i) o engajamento;
- j) a emancipação;
- k) a autonomia.

6.1 PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA PÚBLICA: A Responsabilidade e o Uso Social da Pesquisa em Educação

Por fim, no tocante à responsabilidade e ao uso social da Pesquisa em Educação, apresentamos a seleção das ações praticadas na Escola Lumiar que poderiam vir a contribuir para a melhoria do ensino na Escola Pública:

- a) diálogo como fundamento pedagógico e ferramenta para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes na escola, para a escola e para a vida, um movimento que transborda e ultrapassa a Pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JÚNIOR, 2014), na medida em que parece contribuir para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), para a autogestão (MAKARENKO, 2012), e privilegia os processos argumentativos e os processos do pensamento. Isso revela:
- a necessidade e a relevância de uma “formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 47);
- b) assembleias ou rodas como método pedagógico (ORRÚ, 2019) para favorecer e possibilitar o diálogo, a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), a autogestão (MAKARENKO, 2012), os processos argumentativos e os processos do pensamento, o que sugere maior robustez para as tomadas de consciência e de atitude, com vistas à emancipação e à autonomia dos sujeitos-aprendizes. Nas palavras da autora:

Assembleia de aprendizes, como método pedagógico, valoriza a aprendizagem por meio do diálogo e este deve ser permanente. [...] Cabe ressaltar que as assembleias devem ser realizadas com o intuito da construção coletiva de proposições e tomadas de decisões conscientes por toda a comunidade de aprendizagem (ORRÚ, 2019, pp. 332, 333).

Aqui se revela:¹⁸

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão das Rodas na concepção do Projeto Político Pedagógico e na organização curricular

¹⁸ Que os leitores deste trabalho não se espantem ao ver, reiteradas vezes, nas próximas páginas, esta afirmação se repetindo. É que ela é fundamental: nada se faz em educação sem formação docente qualificada e compreensão mais profunda do que seja, realmente, o trabalho educativo necessário.

da escola, a organização das salas e/ou demais espaços para a sua realização, bem como sua inclusão na organização do horário;

- c) leituras de mundo (FREIRE, 2015; SANTOS DE MORAIS, 1986) como método pedagógico, com vistas às tomadas de consciência e de atitude para as ações cotidianas, de modo que os sujeitos-aprendizes compreendam a realidade, se mobilizem e tenham acesso às oportunidades escolares, acadêmicas e profissionais. Isso repete:
- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão da Leitura de Mundo na organização curricular da escola, a organização das salas e/ou demais espaços para a realização das práticas e dos eventos letrados (STREET, 2014; TÔRRES, 2009), bem como sua inclusão na organização do horário. Sobre esse aspecto, Tôrres (2009) reflete acerca do texto e sua inserção social e propõe um planejamento que:

[...] favorece uma visão em que o texto é assumido não apenas como objeto lingüístico, mas também como um elemento constitutivo das práticas de escrita da sociedade e, portanto, como um objeto social. [...] a compreensão de que a leitura, por envolver múltiplos fatores além dos lingüísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, por ser um objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade, o que o faz ser objeto constituinte das práticas de escrita valorizadas nas comunidades por onde circula (TÔRRES, 2009, p. 2).;

- d) comunidade de aprendizagem (ORRÚ, 2019; SINGER, 2016) como ação e relação pedagógica e metodológica, em um movimento de apropriação dos espaços e dos territórios para além da escola: um projeto mais amplo e coletivo para a promoção de uma educação dialógica, inclusiva e democrática. Uma “construção coletiva de proposições e tomadas de decisões conscientes por toda a comunidade de aprendizagem” (ORRÚ, 2019, p. 333). Isso recobra:
- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere o exercício de uma concepção de educação enquanto prática social concreta que parece contribuir para

- a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), e para a autogestão (MAKARENKO, 2012) dos sujeitos-aprendizes. Sugere também, sua inclusão na organização curricular da escola, de modo que os sujeitos-aprendizes sejam expostos a práticas e eventos, ou ainda, a ações e relações pedagógicas e metodológicas que estejam para além de uma educação bancária (FREIRE, 2014), haja vista que, as comunidades de aprendizagem fornecem um espaço e uma estrutura para as pessoas se organizarem, também, em torno de um objetivo comum; conectam as pessoas para trabalharem juntas, presencial ou virtualmente; contribuem para definir metas e medir o progresso coletivo; permitem o aprendizado compartilhado; apoiam e distribuem a liderança, o que contribui para acelerar o progresso ou a conquista de um objetivo;
- e) incentivo ao desenvolvimento de práticas e eventos de letramento (STREET, 2014) como fenômenos preponderantes para a inclusão escolar, acadêmica e social, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem, para a organização (SANTOS DE MORAIS, 1986) do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a organização do coletivo e para o desenvolvimento da autogestão (MAKARENKO, 2012), ademais, para os processos de conscientização e para as Leituras de Mundo (FREIRE, 1967; SANTOS DE MORAIS, 1986). Para Bunzen (2014):

Há quem aponte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse 'letramento' – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo [...]. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um 'modelo ideológico', para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos (BUNZEN, 2014, p. 9).

Street e demais pesquisadores como Barton (1998) e Gee (2006), Kleiman (1995) e Terzi (2007), destacam que o professor precisa compreender que promover o letramento dos educandos é fazê-los perceber a leitura e a escrita como fenômenos que existem nas práticas sociais das diversas esferas discursivas letradas, e que ele deve, então,

“expô-los a uma gama de diferentes práticas, para que possam transitar mais emancipadamente por contextos que demandem o conhecimento de diferentes formas escritas da língua” (TÔRRES, 2009, p. 2, 3). Além de que revela:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão das práticas e eventos de letramento ideológico (STREET, 2014) na organização curricular da escola, a organização das salas e/ou demais espaços para a realização das práticas e dos eventos letrados (STREET, 2014; TÔRRES, 2009), bem como sua inclusão na organização do horário;
- f) concepção de texto como objeto social (TÔRRES, 2009): para o acesso às oportunidades escolares, acadêmicas e profissionais, para a transformação da realidade, para a emancipação e para a autonomia, ou seja, como fundamento de inclusão acadêmica e social. Além de que, texto como objeto social (TÔRRES, 2009): para as práticas e eventos de letramento ideológico (STREET, 2014), para as leituras de mundo e os processos de conscientização (FREIRE, 1967; 2015; SANTOS DE MORAIS, 1986) dos sujeitos-aprendizes, um movimento dialógico e dialético de desvelamento da realidade para o exercício da cidadania.

Aqui se reincide sobre:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014), que compreenda e conceba o texto como objeto social (TÔRRES, 2009) fulcral para fundear e organizar do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, essa clareza e compreensão da concepção do texto como objeto social (TÔRRES, 2009) quando da organização curricular da escola, quando da organização das salas e/ou demais espaços para a realização das práticas e eventos letrados (STREET, 2014; TÔRRES, 2009). Ademais, sugere uma compreensão coletiva dessa concepção que costura e permeia as ações e relações pedagógicas e metodológicas e parece contribuir para a melhoria da aprendizagem e para o exercício da emancipação e da autonomia. Assim, Tôrres (2009) reflete sobre o uso

descontextualizado do texto nas práticas letradas hegemônicas na escola, como ações pedagógicas que não concebem o texto como objeto social e desconsideram a realidade objetiva e os distintos aspectos imbricados e constitutivos de sua produção. Isso sugere que são perdidas oportunidades significativas de descortinar a consciência por meio da linguagem e do diálogo, pela leitura da palavra e do mundo. Nas palavras da autora:

Influenciados pelos discursos da escola, os professores acabam solidarizando-se com as práticas letradas hegemônicas da instituição, ao privilegiar o texto como objeto descontextualizado e neutro, o que os impede de levar o aluno a entretecer uma relação com a escrita que leve em conta os fatores regionais, locais, políticos e culturais que influenciam na produção e interpretação do texto. Cria-se, então, no aluno, uma imagem de escrita e leitura como objetos exteriores à sua realidade e distantes da vida na sociedade (TÔRRES, 2009, p. 44).;

- g) ensino da escuta atenta, a habilidade de ouvir (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) como fundamento para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a compreensão das ações, das relações e dos processos que são tecidos na escola e que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem. Nas palavras de Ferrarezi Júnior (2014): “[...] ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas [...]” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p.32). Novamente aqui se depara com:
- a necessidade de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). E também, com a inclusão do ensino da escuta atenta, da habilidade de ouvir, na organização curricular da escola;
- h) ensino dos turnos de fala como fundamento para as ações e relações pedagógicas e metodológicas na escola, para a escola e para a vida e que parece contribuir para o diálogo (FREIRE, 1967), para a organização do coletivo (MAKANRENKO, 2012), para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986), para a autogestão e para o trabalho educativo (MAKANRENKO, 2012). Isso relembra:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão do ensino dos turnos de fala na organização curricular da escola, de modo que todos compreendam que: “A língua – a palavra – precisa ser responsável e responsabilmente tratada. Deixe falar e cobre responsabilidade pela fala. Isso é parte integrante da formação do caráter e da inteligência” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 115);

- i) multietariedade como processo pedagógico inclusivo e dialógico que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem, bem como para a organização do coletivo, para a autogestão, para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a consciência organizativa (1986) e para o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia. Isso nos remete mais uma vez, à pedagogia makarenkiana e às declarações do pedagogo ucraniano apresentadas por Capriles (1989), em que o coletivo representa a forma primeira para a educação, um organismo social vivo, uma espécie de família em que os mais velhos cuidam dos mais novos e os mais novos respeitam os mais velhos, constituindo relações cordiais de camaradagem, até porque, como não são separados, os maiores se atentam mais às palavras e às atitudes, pois se responsabilizam pelos menores (CAPRILES, 1989). Vemos uma vez mais aqui:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Vemos também a necessidade da inclusão desse processo pedagógico, dessa concepção de educação coletiva no Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola, além de que necessário se faz também a disponibilidade para a organização das salas e/ou demais espaços sempre que possível, sugerido e/ou necessário para a realização de ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais dialógicas, inclusivas e, sobretudo, mais significativas e libertadoras. Ademais, o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei n. 9.394/96,

Capítulo II Da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), Seção I – Das Disposições Gerais, estabelece que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).;

- j) avaliação continuada e formativa com vistas à orientação e à reorientação das ações necessárias à aprendizagem, à autogestão, ao desenvolvimento humano e à formação para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes. Pois: “A questão que se coloca a nós”, assevera Freire, “é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 2015, pp. 113,114). Avaliação como fundamento que parece contribuir para o trabalho educativo, para a organização do coletivo (MAKARENKO, 2012), para a consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e para a autogestão (MAKARENKO, 2012). Isso nos ressalta:
- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão da avaliação continuada e formativa no Projeto Político Pedagógico e na organização curricular da escola;
- k) a curiosidade e o interesse como fundamentos para a aprendizagem, uma vez que têm a ver com o que afeta e mobiliza os sujeitos-aprendizes, com o que faz sentido e tem significado, haja vista que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138). Nesse viés teórico, para Freire (1989):

No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. É necessário salientar também que esta curiosidade seria em face do objeto ou do fato em observação, ao exigir de nós compreensão

do objeto, que não deve ser só descrito em sua aparência, nos leva à procura da razão de ser do objeto ou do fato (FREIRE, 1989, p. 34).

E, para Orrú (2016):

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes [...] é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e [...] proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses [...] (ORRÚ, 2016, p. 167).

Isso retoma:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Ademais, sugere a inclusão desses fundamentos na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola, além da disponibilidade para a organização das salas e/ou demais espaços sempre que possível, sugerido e/ou necessário para a realização de ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais dialógicas, inclusivas e, sobretudo, mais significativas e libertadoras;
- l) espaços de aprendizagem como prática de liberdade, como exercício de escolha e fundamento para a autogestão, para emancipação e para a autonomia acadêmica e social dos sujeitos-aprendizes.

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes [...] é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e [...] proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses [...] (ORRÚ, 2016, p. 167).

Embora os espaços de aprendizagem, idealmente, demandem reconstrução do espaço físico, reformas, licitação, dinheiro, enquanto isto não for uma realidade possível, pode-se lançar mão do exercício da liberdade dos sujeitos-aprendizes para que estes possam, por exemplo, sentar-se em outros lugares que não a sua própria carteira para lerem um livro e isso não demanda necessariamente mudar o sistema de sala de aula, como se pode ver nas palavras de P5: “E, eu gosto de ficar em lugares assim trocando. Tipo, um em cada lugar, porque aí, dá pra tipo

leitura, dá pra você ler sozinho e dá pra ler alto, porque, tipo, eu prefiro ler alto, assim”. Isso reitera:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Além de que, sugere a inclusão dessa prática de liberdade como fundamento na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola, sugere também a disponibilidade para a organização das salas e/ou demais espaços sempre que possível, sugerido e/ou necessário para a realização de ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais dialógicas, inclusivas e, sobretudo, mais significativas e libertadoras;

m) pesquisa como fundamento para uma formação democrática e emancipadora, pois: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015, p. 30). Isso reforça:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão desse fundamento na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola, além disso, sugere também as condições objetivas, concretas, materiais para a realização e o desenvolvimento do trabalho educativo;

n) linguagem como fundamento de aprendizagem e de inclusão escolar, acadêmica e social, pois como teoriza Ferrarezi Júnior (2014): “é a área da linguagem que abre horizontes para todo e qualquer indivíduo. [...] aspecto crucial de uma revolução educacional [...]” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 62). O autor ainda continua:

Uma coisa tem de ficar clara aqui: não podemos esquecer que será justamente o aprendizado satisfatório da linguagem, em todas as suas modalidades e já nas séries iniciais, que permitirá ao aluno todo o acesso adequado aos demais conhecimentos em sua vida escolar (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 62).

Isso recupera:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão desse fundamento na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola;
- o) ensino das quatro habilidades essenciais da comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) como fundamento para a aprendizagem, para a inclusão escolar, acadêmica e social, pois como assevera Ferrarezi Júnior (2014): “É preciso assumir e proclamar a centralidade do ensino das quatro habilidades básicas da comunicação nas séries iniciais! [...] é a área da linguagem que abre horizontes para todo e qualquer indivíduo” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, pp. 62, 63). Em demais palavras, é:

[...] sobre escrever como atividade representativa de valor social [...] sobre leitura como atividade de formação social ou de valor estético e prazeroso [...] sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas [...] oportunidade de expressão ou contestação [...] espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 32)!

Isso nos remete à ideia de Tôrres (2009), ao ressaltar que:

Sob essa perspectiva, a proposta favorece uma visão em que o texto é assumido não apenas como objeto lingüístico, mas também como um elemento constitutivo das práticas de escrita da sociedade e, portanto, como um objeto social. [...] a compreensão de que a leitura, por envolver múltiplos fatores além dos lingüísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, por ser um objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade, o que o faz ser objeto constituinte das práticas de escrita valorizadas nas comunidades por onde circula. [...] perceber a leitura e a escrita como fenômenos que existem nas práticas sociais das diversas esferas discursivas letradas, e que lhe cabe, portanto, expô-los a uma gama de diferentes práticas, para que possam transitar mais emancipadamente por contextos que demandem o conhecimento de diferentes formas escritas da língua (TÔRRES, 2009, p. 2, 3).

Isso insiste sobre:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão desse fundamento

na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola;

- p) consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e autogestão (MAKARENKO, 2012) como fundamentos para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a aprendizagem, para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes, uma vez que constitui e desenvolve o sujeito organizado, que está para além da consciência crítica acerca das condições objetivas que balizam a sua realidade, mas, e sobretudo, que cria formas e conteúdos para a satisfação das suas necessidades e para a realização dos seus objetivos.

Como assevera Santos de Moraes (1986): grau de Consciência Organizativa, em “que eles conseguem criar estruturas orgânicas eficientes e capazes de responder aos objetivos do grupo” (SANTOS DE MORAIS, 1986, p. 25). Além de que, para Makarenko (2012):

[...] o que é necessário é a ‘auto-organização’. [...] todos nós sabemos perfeitamente que tipo de ser humano devemos educar, isto sabe qualquer trabalhador informado e consciente [...]. Portanto, a dificuldade não reside no problema do que fazer, mas de como fazê-lo (MAKARENKO, 2012, p. 560).

Isso retoma:

- a necessidade e a relevância de uma formação docente qualificada (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) que dê conta do trabalho educativo (MAKARENKO, 2012). Sugere também, a inclusão desses fundamentos na concepção do Projeto Político Pedagógico, na organização curricular e no trabalho educativo da escola.

Assim, sem ter a pretensão ou a ingenuidade de querer resolver os problemas estruturais da educação no Brasil, acreditamos ter feito jus à responsabilidade de refletir sobre o uso social da Pesquisa em Educação e devolver à sociedade os resultados do nosso trabalho. Tudo em consonância com o objetivo de propor um encaminhamento à Escola Pública para a implementação de ações pedagógicas e metodológicas mais inclusivas e democráticas, dialógicas e libertadoras que parecem contribuir para uma formação cidadã, que não perde de vista a emancipação e a autonomia dos sujeitos-aprendizes.

Por fim e na esteira dessas asserções, sugerimos a possibilidade de implementação desses modelos, digamos, ‘inovadores’ enquanto uma política pública.

6.2 SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

Importante destacar que, quando apresentamos essas sugestões, e isso não tem a ver com prescrições de “reformadores do mundo” ou de “salvadores da pátria”, compreendemos que elas têm um custo financeiro, legal, econômico, político, social e que isso tudo “vai custar dinheiro” para ser implementado na Escola Pública, porque esse tipo de educação “custa dinheiro”. Temos consciência de que as coisas não mudam de uma hora para a outra e que isso é um processo de longo prazo, mas se conseguirmos fazer aos poucos, parece que essas ideias podem contribuir muito com melhorias significativas.

Nesse viés, há sugestões que podem ser implementadas imediatamente: podemos começar a formar professores agora, podemos começar a conversar com os professores agora, podemos estabelecer uma roda de conversa agora, podemos melhorar o conselho de classe: isso podemos fazer já, pois não depende de lei, de dinheiro, de licitação, de reforma. Contudo, há outras que precisam de médio ou longo prazos para serem contempladas.

Estudamos um modelo que é interessante, que tem problemas, que inclusive tem uma grande contradição que é o fato de usar uma metodologia socialista em uma escola capitalista, mas que também tem ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas que parecem contribuir para a aprendizagem e para a formação cidadã dos sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia.

Sabemos que há escolas públicas que adotam metodologias mais inclusivas e dialógicas, democráticas e libertadoras, mas nada ainda nos garante que essas propostas sejam iguais à que analisamos, na mesma medida, nada garante que todas as escolas públicas brasileiras adotem metodologias assim e nada garante que os docentes de escolas públicas já saibam tudo o que precisam sobre metodologias inclusivas e libertadoras e que a experiência que analisamos não possa contribuir. Parece-nos, então, que não se pode dizer que é demais haver pesquisas que tenham

como objetivo maior a procura por melhores práticas em contextos escolares. Da mesma maneira, parece-nos também que não se pode dizer que as novas pesquisas invalidam as boas práticas já existentes.

Assim, parece-nos interessante refletir acerca das condições objetivas de cada território escolar, sua(s) peculiaridades, anseios e interesses, e investigar em que medida é possível viabilizar e implementar algumas dessas ações mais holísticas e vivas, em que pese a compreensão de que se trata de uma escola não governamental para formar uma camada dos filhos das elites. Afinal, ampliar e contemplar a compreensão e a clareza para a organização do trabalho educativo, valoriza o que para nós é muito importante, o conteúdo humano.

6.2.1 Quadro referente à sequência cronológica de implementação de ações

A partir da observação do Quadro 6, podemos verificar a sequência cronológica no que tange à implementação das ações.

Quadro 6 – Sequência cronológica para implementação das ações que parecem contribuir para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes.

(continua)

Ação e relação pedagógica e metodológica	Sequência cronológica para o processo de implementação - o que precisa vir primeiro e o que pode vir depois
1) Diálogo como fundamento pedagógico e ferramenta para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
2) Assembleias ou Rodas como método pedagógico (ORRÚ, 2019).	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
3) Leituras de Mundo (FREIRE, 2015; SANTOS DE MORAIS, 1986) como método pedagógico.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
4) Comunidade de aprendizagem (ORRÚ, 2019) como ação e relação pedagógica e metodológica.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
5) Práticas e eventos de letramento ideológico (STREET, 2014) como fundamentos de inclusão acadêmica e social.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.

Quadro 6 – Sequência cronológica para implementação das ações que parecem contribuir para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes.

(continuação)

Ação e relação pedagógica e metodológica	Sequência cronológica para o processo de implementação - o que precisa vir primeiro e o que pode vir depois
6) Texto como objeto social (TÔRRES, 2009).	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
7) Ensino da escuta atenta: a habilidade de ouvir (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) como fundamento para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012).	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
8) Ensino dos turnos de fala como fundamento para as ações e relações pedagógicas e metodológicas na escola.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
9) Multietariedade como processo pedagógico inclusivo e dialógico que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem, bem como para a organização do coletivo, para a autogestão, para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012), para a consciência organizativa (1986) e para o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes para o exercício da emancipação e da autonomia.	Pode vir depois: pois aponta para o rearranjo das formas da educação, que de seriada passar-se-ia, então, à forma de ciclo multietário. Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).
10) Avaliação continuada e formativa com vistas à orientação e à reorientação das ações necessárias à aprendizagem, à autogestão, ao desenvolvimento humano e à formação para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
11) A curiosidade e o interesse como fundamentos para a aprendizagem.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
12) Espaços de aprendizagem como prática de liberdade, como exercício de escolha e fundamento para a autogestão, para emancipação e para a autonomia acadêmica e social dos sujeitos-aprendizes.	Pode vir depois: o que se refere às questões estruturais que demandam vontade política, licitações, verbas, obras, ou seja, condições objetivas para que as mudanças, de fato, ocorram. Por outro lado, pode vir de imediato, o que se refere às ações e relações pedagógicas e metodológicas que contribuem para o exercício da liberdade e da escolha dos sujeitos-aprendizes, por exemplo, para escolherem um local da sala, do pátio, da biblioteca, e além, para poderem ler.

Quadro 6 – Sequência cronológica para implementação das ações que parecem contribuir para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes.

(conclusão)

Ação e relação pedagógica e metodológica	Sequência cronológica para o processo de implementação - o que precisa vir primeiro e o que pode vir depois
13) Pesquisa como fundamento para uma formação democrática e emancipadora.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
14) Linguagem como fundamento de aprendizagem e de inclusão escolar, acadêmica e social.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
15) Ensino das quatro habilidades essenciais da comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) como fundamento para a aprendizagem, para a inclusão escolar, acadêmica e social.	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.
16) Consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986) e autogestão (MAKARENKO, 2012) como fundamentos para o trabalho educativo (MAKARENKO, 2012).	Pode vir primeiro: e aponta a relevância e necessidade de formação docente robusta, consistente e qualificada que dê conta do trabalho educativo.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

É sabido que a educação formal no Brasil teve origem com a chegada dos jesuítas portugueses em um movimento que reproduziu os moldes europeus e que, ao longo do tempo, implicou um processo de homogeneização cultural que silenciou, excluiu e marginalizou muitos sujeitos-aprendizes e ainda continua a fazê-lo. Com o intuito de contribuir para a pesquisa em educação e apresentar algumas ações e relações pedagógicas, metodológicas e avaliativas mais inclusivas e dialógicas, democráticas e libertadoras, observamos e analisamos os resultados escolares dos sujeitos-aprendizes da Escola Lumiar ao serem expostos à metodologia de projetos por eixos de interesse (ORRÚ, 2016) e elencamos algumas sugestões com vistas a uma possível proposta de encaminhamento à Escola Pública.

Para isso, relacionamos os fundamentos que sustentam as ações pedagógicas desenvolvidas nessa escola com as declarações da equipe pedagógica, as declarações dos sujeitos-aprendizes e as observações feitas em campo. Observamos que essas ações são atinentes aos pressupostos teórico-metodológicos em que se fundeia a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), e analisamos, pelos resultados observados, quais ações pedagógicas praticadas nesse território podem vir a contribuir para a melhoria do ensino na Escola Pública.

Os resultados de nossa pesquisa evidenciam: o diálogo como fundamento pedagógico e ferramenta para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos-aprendizes; as rodas ou assembleias, bem como as leituras de mundo como métodos pedagógicos; as comunidades de aprendizagem como ação e relação pedagógica e metodológica; as práticas e eventos de letramento ideológico (STREET, 2014) como fundamentos de inclusão acadêmica e social; o texto como objeto social (TÔRRES, 2009).

Evidenciam também: o ensino da escuta atenta, a habilidade de ouvir como fundamento para o trabalho educativo e para a aprendizagem; o ensino dos turnos de fala como fundamento para as ações e relações pedagógicas e metodológicas na escola; a multietariedade como processo pedagógico inclusivo e dialógico que parece contribuir para a melhoria da aprendizagem, bem como para a organização do coletivo, para a autogestão, para o trabalho educativo, para a consciência organizativa

e para o desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes. A avaliação continuada e formativa com vistas à orientação e à reorientação das ações e relações necessárias à aprendizagem, à organização, à autogestão, ao desenvolvimento humano e à formação para a emancipação e para a autonomia.

E mais: a curiosidade e o interesse como fundamentos para os processos de ensino e de aprendizagem; os espaços de aprendizagem como prática de liberdade, como exercício de escolha e fundamento para a autogestão, para emancipação e para a autonomia acadêmica e social dos sujeitos-aprendizes. A pesquisa como fundamento para uma formação democrática e emancipadora; a linguagem como fundamento de aprendizagem e de inclusão escolar, acadêmica e social. O ensino das quatro habilidades essenciais da comunicação: ouvir, falar, ler e escrever, como fundamento para a aprendizagem, para a inclusão escolar, acadêmica e social. Além do mais, a consciência organizativa e a autogestão como fundamentos para o trabalho educativo e para a formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia.

Evidenciamos, assim, as conquistas alcançadas com o nosso estudo e a clareza de que precisamos de pessoas, de recursos humanos, de formas e de conteúdos que nos ajudem a nos organizar, a organizar o coletivo, organizar o trabalho educativo, porque a ideia de um “reformador do mundo”, de “um salvador da pátria” pressupõe a atuação de um super-herói e a escola, o país e o mundo não precisam disso.

Encontramos muitos “reformadores do mundo” e da Escola dizendo o que tem que se fazer, como tem que ser, no entanto, é inviável uma discussão que encaminhe para essas soluções definitivas nas escolas, quando as questões de base para implementação dessas soluções gigantescas não são esclarecidas. Afinal, tais soluções são muito complexas, elas são políticas, elas requerem um projeto de país. Dessa forma, não concebemos as sugestões como simples transposições metodológicas para o público, haja vista quão complexo isso é.

Quando Paulo Freire começou a educar, era um professor católico, libertador, que tinha alguns princípios socialistas, marxistas e preocupava-se com a libertação. O regime militar prendeu-o. E prendeu-o na mesma cela de Clodomir Santos de Moraes, que desenvolveu a teoria chamada *Teoria da Organização*. Paulo Freire e Clodomir ficaram juntos na cela por volta de 70 dias. Nesse período, Clodomir deu um curso de Sociologia a Paulo Freire. Não conseguiu passar tudo, mas passou uma

parte, depois eles foram separados. Nessa obra, parte da sua tese de doutorado, aborda os três graus de consciência dos grupos sociais: o grau de consciência ingênua, o grau de consciência crítica e o grau de consciência organizativa.

Em Paulo Freire pudemos verificar a consciência ingênua e a consciência crítica, de modo que não teorizou sobre a consciência organizativa, porque Clodomir não teve tempo de falar sobre isso para ele. O regime militar separou-os, porque houve uma denúncia de um soldado, de que Clodomir estava treinando o povo na cela e, assim, foi separado de todos.

Para Santos de Moraes, no que se refere à consciência ingênua, os sujeitos sofrem e não sabem porque sofrem, daí que necessário se faz aprender a leitura de mundo. Por isso, Paulo Freire destaca que a leitura de mundo precede à leitura da palavra, porque os sujeitos precisam aprender a fazer a leitura de mundo para chegar à consciência crítica.

A consciência crítica (SANTOS DE MORAIS, 1986), segundo o autor, é aquela quando os sujeitos identificam as causas do seu sofrimento, deixam de ser ingênuos e passam a ser críticos. Contudo, a crença em formas pensamento que resolvam, por si só, as questões objetivas e concretas da vida cotidiana são uma forma de ingenuidade. Daí ações e relações que contribuam para além daquelas tomadas de consciência dos sujeitos que dão conta de apontar os problemas, mas, em contrapartida, não dão conta de resolvê-los, pois não têm consciência organizativa.

Compreendemos assim, que ser crítico (FREIRE, 1967, 2015; SANTOS DE MORAIS, 1986) é a capacidade de os sujeitos identificarem as causas do seu sofrimento. Por outro lado, compreendemos também que para além disso, precisamos trabalhar coletivamente para nos tornar organizados (MAKARENKO, 2012), ou seja, para desenvolver consciência organizativa (SANTOS DE MORAIS, 1986).

Em razão disso, a consciência coletiva como Makarenko (2012) nos apresenta depende de uma consciência organizativa, ou seja, da capacidade de os sujeitos resolverem as coisas coletivamente, de sentarem juntos e chegarem a conclusões. O que parece não ocorrer nas escolas hoje. Isso de querer resolver tudo sozinho é o que Santos de Moraes (1986) chama de comportamento de artesão.

Há que se observar que essa metodologia de trabalho coletivo que mistura crianças maiores com crianças menores, com professores, que gera coletividades que trabalham e buscam soluções juntos surgiu com Makarenko. Nessa concepção

pedagógica, todos os alunos se reúnem, discutem as questões objetivas, dividem tarefas, organizam o que vão ver, o que vão fazer, fazem observações, o que aprenderam, o que não aprenderam. Depois organizam o que vão fazer com esse conhecimento, como vão desenvolver e realizar algo produtivo que seja bom para todo mundo.

Observamos assim, que os princípios estabelecidos de coletividade, autogestão, resolver os problemas, as rodas de conversa vêm lá do início da década de vinte, do século passado, vêm dos idos de 1920. Assim, a consciência coletiva desenvolvida e apresentada por Makarenko depende de uma consciência organizativa, ou seja, a capacidade de resolver coisas de forma coletiva.

Precisamos de metodologias que nos ensinem a trabalhar juntos, que nos permitam resolver juntos os nossos problemas e não que nos inculquem o espírito de artesão (SANTOS DE MORAIS, 1986) e isso sugere inovação social atrelada a um discurso político, pelo viés da responsabilidade social no campo da educação, haja vista que essa inovação social surge como parte de um esforço para reimaginar a educação como um bem público, como uma conquista política que deve ser efetivada pelas *práxis* humanas. Daí que sugerimos a possibilidade de implementação desses 'modelos inovadores' enquanto uma política pública.

Diante disso, a metodologia da Lumiar, ou ainda, a metodologia por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), não para na consciência crítica (FREIRE, 1967, 2015; SANTOS DE MORAIS, 1986), vai adiante, porque o sistema adotado de rodas de conversa, autogestão, solução coletiva concorrem para que se desenvolva a consciência organizativa, que é o terceiro grau de consciência de que Santos de Moraes (SANTOS DE MORAIS, 1986) trata.

Essa metodologia corrobora a importância das comunidades de aprendizagem, conforme observamos em campo – o que ampliou, também, nossa compreensão acerca do conceito –, pois fornecem espaço e estrutura para as pessoas se organizarem, também, em razão de um objetivo comum; além de que, conectam as pessoas para trabalharem juntas, de forma virtual ou presencialmente, contribuem para definir metas e acompanhar o progresso coletivo; permitem o aprendizado compartilhado; apoiam e distribuem a liderança, o que contribui para acelerar o progresso ou a conquista de um objetivo. E isso parece contribuir para a

aprendizagem, para a organização do coletivo, para a autogestão e para a formação cidadã para o exercício da emancipação e da autonomia.

Esse movimento teórico, filosófico, antropológico e metodológico que trilhamos ao longo da pesquisa sugere a dialeticidade da vida, das ações, das relações, das teorias, dos tempos, dos espaços e nos convida a refletir acerca do primeiro pedagogo que se tem notícia no mundo que fez isso, estabeleceu coletividade, menino grande com menino pequeno, professor e aluno no mesmo grupo, todo mundo trabalhando, todo mundo realizando coisas. Na Colônia Górkki, por exemplo, a partir da organização daquela coletividade, Makarenko alterou as ações e relações pedagógicas, metodológicas, políticas e sociais daqueles sujeitos-aprendizes, àquele tempo.

Hoje, apresentamos essa pesquisa que traz elementos que parecem contribuir para uma formação mais inclusiva e dialógica, democrática e libertadora, para uma formação cidadã, sugerem também uma abordagem inovadora, uma vez que essas ações e relações não fazem parte do rol das práticas pedagógicas, em grande medida heterônomas, da maioria dos territórios escolares no Brasil. Isso nos sugere essa dialeticidade da vida, das ações, das relações, das teorias, dos tempos e dos espaços e nos revela a atualidade e a relevância do pensamento e da pedagogia de Makarenko.

Por fim, é importante destacar que nossos esforços teórico-metodológicos constituíram base para verificação e confirmação da nossa hipótese de pesquisa, qual seja: a de que a metodologia de ensino por projetos, a partir da potencialidade dos eixos de interesse (ORRÚ, 2016), pode contribuir para alterar o cenário de exclusão e de fracasso escolar que assola a escola brasileira, especialmente entre as crianças e os adolescentes: os sujeitos-aprendizes de 7 a 14 anos, por meio de ações e relações pedagógicas e metodológicas mais dialógicas inclusivas e democráticas, que não prescindem da formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. **38ª Reunião Anual da ANPED**, São Luís/MA: UFMA, 01/05 out., 2017.

BELINKY, Tatiana. *In*: **Poema Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. DF, dez. 2019. Disponível em: http://www.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Planalto Federal. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. *In*: STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, pp. 678-686, dez., 2020.

CARVALHO, Vanderlei Souza. **Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998)**: o posicionamento da revista *Veja* no primeiro governo FHC. 2004. 175 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Comunidade de Aprendizagem. **Educação Integral**, 2014. Disponível em:

<http://www.educacaointegral.org.br/glossario/?q=comunidades+de+aprendizagem>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CORRÊA, Hércules; JORGE, Gláucia. Multiletramentos de Alunos de Ciência da Computação da UFOP: Possibilidades Acadêmicas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos, SP. **Anais [...]**. São Carlos: EnPeED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/367>. Acesso em 17 abr. 2021.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In*: **PAULO Freire**: uma bibliografia. Moacir Gadotti (Org.). São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; SIMONI-CASTRO, Naeli. Medicalização Escolar em Periódicos de Psicologia e Educação no Triênio 2010-2012. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 425-436, set./ dez. 2017.

GRAVATÁ, André. É preciso ainda cavar o poço. *In*: BOCCIOLESI, Enrico; ORRÚ, Sílvia Ester (Orgs.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. Ebook.

HECK, Selvino. Paulo Freire, cidadão brasileiro. *In*: Moacir Gadotti e Paulo Abrão (Org.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. MILL, Daniel Ribeiro. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades grafocêntricas digitais. **Vertentes**, São João Del Rei, v. 7, UFSJ, 2007.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. O Uso do *SoundCloud* Para a Promoção do Letramento de Alunos de Ciências Exatas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, ENDIPE, 2016. p. 1431-1432.

LÓPEZ MELERO, Miguel; **Diversidade e Cultura**: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

LÓPEZ MELERO, Miguel; PAYÁ GÓMEZ, Marcos Alfonso. Equidad educativa y diversidad: nada es imposible. *In*: BOCCIOLESI, Enrico; ORRÚ, Silvia Ester (Orgs.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. Ebook.

LUMIAR INTERNACIONAL, Escola. Santo Antônio do Pinhal. 2018. Disponível em: <http://www.lumiar.co/escola-lumiar-internacional>. Acesso em: jan. 2021.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

_____. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições. *In*: BOCCIOLESI, Enrico; ORRÚ, Sílvia Ester (Orgs.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. Ebook.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 17, (3), 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia**: Pesquisa Qualitativa em Ação. São Paulo: Ludomedia/Hucitec, 2019.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Prefácio. *In*: BOCCIOLESI, Enrico; ORRÚ, Sílvia Ester (Orgs.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. Ebook.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais**: o olhar transdisciplinar / participação de Marcos Terena – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**. Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 67-78, 2001.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. *In*: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. (Org.). **Educar para transformar o mundo**: inovação por uma educação de todos e para todos. Campinas, SP: Librum, 2019, p. 378- 440.

PINO, Ivany Rodrigues. *et al.* A Educação no Atual Cenário Político Econômico Mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.515-521, jul./-set., 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A História da Educação Brasileira Sob o Enfoque da Relação Público-Privada: Limites e Possibilidades Para a Sua Democratização. **Revista Contrapontos** Eletrônica, Itajaí, vol. 19, n. 2, p. 10-27, jan./dez. 2019.

PRESTES, Zoia. Posfácio. *In*: **Poema Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS DE MORAIS, Clodomir. **Elementos Sobre a Teoria da Organização no Campo**. São Paulo: Caderno de Formação nº 11, 1986.

_____. **Entrevista com Clodomir Santos de Morais** – Clodomir Santos de Morais - III Parte concedida à Roberta Quintino. YouTube. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XhXGgw5dh-Y>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SENNA, Célia Maria Piva Cabral; LOPES, Graziela Miê Peres. Aprendizagem baseada em projetos como forma de inclusão. *In*: BOCCIOLESI, Enrico; ORRÚ, Sílvia Ester (Orgs.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas: Librum, 2019. Ebook.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Ed. rev., atual. e ampl. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SINGER, Helena. **Educação integral como inovação social**. *In*: Educação: escolas inovadoras. Anna Penido...[et al.] São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Espaço da Educação e da Civilização: Origem dos grupos escolares no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2021.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TAQUETTE, Stella R. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 5, 2016, Porto – Portugal: **Atas**. *Investigação Qualitativa em Saúde*, v. 2. 2016. p. 524-533.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do Professor em formação: O processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

TORRES, R. M. Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *In: CENPEC. Muitos Lugares para Aprender*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas, 2003. p. 81-89.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Rev. Educação**. v. 45, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740/html>. Acesso em: 11 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Imprensa. **Livro sobre Paulo Freire tem lançamento na Reitoria**. Salvador, 2010. Disponível em: http://www.ufba.br/ufba_em_pauta/livro-sobre-paulo-freire-tem-lan%C3%A7amento-na-reitoria. Acesso em: 11 abr. 2021.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VAZ, Vinícius Rezende Carretoni; MERLO, Edgard Monforte. O Consenso de Washington no Brasil: Estabilização Conservadora e Estagnação. **Aurora**, Marília, v.13, n. 1, p. 37-58, jan./jun., 2020. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334>. Acesso em 12 abr. 2021.

APÊNDICE A - ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Profa. Graziela Lopes, responsável pela Escola Lumiar Internacional em Santo Antônio do Pinhal, SP, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **Metodologia de Projetos por Eixos de Interesse e o processo de avaliação da aprendizagem**, coordenada pela pesquisadora Luciana Ferreira Barcelona Oliveira Nastrini da Costa. Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS, afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo, e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Santo Antônio do Pinhal, 11 de abril de 2018.



Graziela Lopes
Diretora Pedagógica da Escola Lumiar Internacional
Santo Antônio do Pinhal, SP

Graziela Mie Peres Lopes
Diretora Pedagógica

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Luciana Ferreira B. O. N. da Costa

ENDEREÇO: Rod. Geraldo Martins Costa 155 – Condomínio Fazenda Campo Alegre Poços de Caldas, MG.

TELEFONE: (35) 997578189

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Professora Dra. Sílvia Ester Orrú

OBJETIVOS: compreender como a metodologia de projetos por eixos de interesse pode contribuir para implementação de práticas pedagógicas e avaliativas mais inclusivas e inovadoras.

JUSTIFICATIVA: o estudo apresentará formas mais inclusivas e inovadoras, logo, mais humanas de ser e estar na escola, de aprender e de ensinar, de avaliar e reorientar as práticas pedagógicas porque processos que respeitam as diferentes singularidades e tendem a estabelecer uma educação mais democrática, além da avaliação da aprendizagem não homogeneizadora, que respeita o potencial e as possibilidade de aprendizagem de todos e de cada um, e isso diz respeito a uma educação inovadora, portanto, por si mesma, inclusiva; daí a relevância da pesquisa na investigação de métodos por eixos de interesse.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa, que ocorrerá na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal, São Paulo, se lançará a investigar como a metodologia de projetos por eixos de interesse pode contribuir para implementar práticas pedagógicas

e avaliativas mais inclusivas e inovadoras. O período da investigação se dará após a liberação desta pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A coleta dos dados será realizada por meio de *Dinâmica conversacional* em dois momentos: um com os professores e a gestão pedagógica da escola e outro com os aprendizes entre 7 e 14 anos; *Completamento de frases* para os professores e a gestão pedagógica; *construção de informação em questionários abertos* direcionados aos professores, gestão pedagógica e alguns alunos, alfabetizados (para que possam responder ao questionário); observação do trabalho pedagógico; registros no caderno de campo; pesquisa documental a partir da análise do projeto pedagógico da escola, material didático, produções dos alunos, avaliações.

Todos os dados, informações e demais materiais coletados de cada participante servirão como recursos a serem pensados e refletidos à luz do referencial teórico e assim constituirão fonte de significações para a elaboração da nossa produção científica e teórica.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: Em relação aos riscos, quero lhe esclarecer que não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização da *dinâmica conversacional*. Então, para diminuir esse risco de desconforto, a dinâmica será realizada em lugar seguro, na sua escola, da melhor escolha. Eu lhe darei todas as informações necessárias antes da sua realização, bem como a garantia de todo sigilo. Quero esclarecer, também, que a dinâmica poderá ser interrompida, a qualquer momento, e pode ser que você queira sair e isso lhe será garantido.

BENEFÍCIOS: Quero lhe dizer que com sua participação, ao final da pesquisa e a partir dos resultados, seus tutores e mestres poderão realizar jeitos ainda mais interessantes e significativos de ensinar e avaliar as suas aprendizagens e a de seus amigos e amigas.

Serão realizadas na sua escola, identificações e análises sobre as ações que contribuem para práticas pedagógicas e avaliativas mais inclusivas e inovadoras. Realizaremos, também, reflexões coletivas.

E, ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a sua escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à escola.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Há outra coisa que eu gostaria que soubesse. Você não terá custo nenhum com essa pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Eu, (Estudante) _____ declaro

que li as Informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora **Luciana Ferreira B. O. N. da Costa** dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP- UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Santo Antônio do Pinhal - SP, _____ de _____ de 2019.

(Nome por extenso do estudante)

(Assinatura do estudante)

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (se menor de 21 anos).

APÊNDICE C - ASSENTIMENTO INFORMADO (Ou “Assentimento Esclarecido”, nos termos da Resolução 466/12 CNS/MS)

O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou guardiões. O assentimento assinado pela criança apenas demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Assentimento informado para as crianças e os adolescentes de 7 a 14 da Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal, em que os convidamos a participarem da pesquisa ‘A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM’.

Nome da criança/adolescente: _____

Parte I

Introdução

Meu nome é Luciana, sou mestranda da Universidade Federal de Alfenas e estou participando desta pesquisa como pesquisadora. Conversei com seus pais (ou responsáveis) a respeito do estudo que realizarei sobre como a metodologia de projetos por eixos de interesse pode ajudar a promover práticas pedagógicas (aulas) mais inclusivas e inovadoras na escola e novas formas de avaliação das aprendizagens. Assim como estou lhe informando sobre a pesquisa, informei a eles também. Mas, é você quem vai decidir se quer participar ou não. E se você aceitar participar da pesquisa, seus pais (ou responsáveis) também terão que concordar. Não precisa decidir agora.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, professores, amigos ou qualquer outra pessoa. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique. Por favor, peça que pare, a qualquer momento, e eu explicarei.

Objetivos – Queremos entender como a metodologia de projetos por eixos de interesse que vocês utilizam aqui pode ajudar a promover práticas pedagógicas (aulas) mais inclusivas e inovadoras na escola e novas formas de avaliação das aprendizagens. E como você é um aprendiz aqui da escola, o que você tem a falar sobre isso é muito importante para a pesquisa.

Escolha dos participantes – Estamos pesquisando a metodologia de projetos por eixos de interesse entre as crianças e os adolescentes de 7 a 14 anos daqui. Nesta pesquisa queremos entender como essa metodologia pode ajudar a escola a ser um espaço de formação mais inclusivo e um dos mais inovadores do mundo.

Voluntariedade de Participação – Muito importante você saber que não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Você é quem decide. Se escolher não participar, estará tudo bem. Mesmo que diga ‘sim’ agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Procedimentos – Nós vamos investigar como vocês, aqui na escola, estudam, aprendem e são avaliados pelos seus tutores e mestres. E como essas formas de aprender e ensinar e avaliar podem ser uma prática mais inclusiva e inovadora. A conversa que faremos com você e seus colegas será gravada para facilitar a pesquisa na hora da transcrição. Serão 8 questões, sobre o currículo em mosaico; as turmas multietárias; os espaços de aprendizagem; a Roda; o intercâmbio oral e as resenhas; os projetos por eixos de interesse; as avaliações e o que mais gostam na escola.

Riscos – Quero lhe esclarecer que não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização da *dinâmica conversacional*.

Desconfortos - Para minimizar esse risco de desconforto, a dinâmica será realizada em lugar seguro, na sua escola, da melhor escolha. Serão explicadas e esclarecidas todas as informações possíveis e necessárias a todas e todos os participantes, antes da sua realização, bem como a garantia de sigilo a todos e todas. Quero esclarecer também que a dinâmica poderá ser interrompida a qualquer momento. E caso você escolha sair, isto lhe será garantido. Tudo para a garantia do máximo conforto para você.

Conferir se a criança / adolescente entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa:

(____) **Sim** (____) **Não**

Benefícios – Quero lhe dizer que com sua participação, ao final da pesquisa, e a partir dos resultados, seus tutores e mestres poderão realizar jeitos ainda mais interessantes, bacanas e significativos para ensinar e avaliar as suas aprendizagens e a de seus amigos e amigas.

Serão realizadas na escola, identificações e análises sobre as ações que contribuem para práticas pedagógicas e avaliativas mais inclusivas e inovadoras. Realizaremos, também, reflexões coletivas.

Ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a sua escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à escola.

Confidencialidade – Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Compensação – Caso você aceite participar da pesquisa, contribuirá para que seus tutores e mestres pensem e tenham formas e jeitos ainda mais interessantes e legais para ensinar e avaliar você e seus amigos e amigas na escola. Ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à sua escola.

Divulgação dos resultados – Quando terminarmos a pesquisa, falaremos com você e com a escola sobre o que aprendemos com ela. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outras instituições. Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados em revistas, congressos e livros.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado – Você não tem que estar nesta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará desapontado com você se disser 'não': a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Contato – Caso você tenha alguma dúvida, pode me perguntar agora ou depois, pelo telefone (35) 997578189 ou pelo e-mail: contato8@hotmail.com

Se você quiser falar com outra pessoa, como o seu professor ou professora, ou com algum parente, não tem problema.

Parte II - Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre como a metodologia de projetos por eixos de interesse pode contribuir para implementar práticas pedagógicas (aulas) mais inclusivas e inovadoras e, da mesma forma, um processo de avaliação das aprendizagens também com potencial inclusivo e inovador. Concordo que as conversas sejam gravadas e compreendi que os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e poderão ser publicados em revistas, congressos e livros e que meu nome não será divulgado.

Assinatura da criança/ adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisadora: _____

Dia/mês/ano/local: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA - INDIVIDUAL

Professores e gestão pedagógica

1. Fale-me, por favor, sobre currículo.
2. Agora, em relação às metodologias ativas na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras.
3. Gostaria de ouvir, por gentileza, o que tem a dizer sobre metodologia de projetos por eixos de interesse e sobre o currículo em mosaico.
4. Gostaria, também, que falasse sobre os espaços de aprendizagens e sobre as turmas multietárias.
5. Por favor, pode falar sobre como se dá o processo de avaliação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes?
6. Por favor, fale um pouco sobre a Roda.
7. Agora, sobre Escolas Inovadoras e Democráticas.

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA - RODA DE CONVERSA

Aprendizes de 7 a 14 anos

1. Falem-me, por favor, sobre currículo em mosaico que vocês utilizam aqui na escola.
2. Falem-me, por favor, o que vocês pensam e sentem em relação às turmas multietárias?
3. Gostaria que falassem, por gentileza, sobre os espaços de aprendizagem.
4. O que significa para vocês a Roda aqui na escola?
5. Gostaria que vocês falassem, por favor, sobre o intercâmbio oral e sobre as resenhas que realizam aqui na escola.
6. Por favor, falem um pouco sobre trabalharem com projetos por eixos de interesse?
7. Como se dão os processos avaliativos aqui na escola? Digam-me, por favor, o que pensam sobre essa forma de avaliação?
8. O que vocês mais gostam aqui na escola?

APÊNDICE F - ROTEIRO DO COMPLETAMENTO DE FRASES**Professores e gestão pedagógica**

1. A sociedade
2. A escola
3. Ser tutor(a)/mestre/coordenador(a)
4. Ser sujeito é
5. Educação
6. Os espaços de aprendizagem
7. A roda
8. A metodologia da escola
9. Currículo
10. A prática pedagógica
11. A(s) criança(s)
12. O(s) adolescente(s)
13. A avaliação
14. A diferença
15. As singularidades
16. É interessante
17. As turmas multietárias
18. O diálogo
19. A autonomia
20. As tecnologias
21. A personalização do aprendizado
22. A emancipação
23. Inovar
24. Foi importante
25. O intercâmbio oral e as resenhas
26. As relações
27. Ter o diagnóstico
28. O desenvolvimento
29. Projetos por eixos de interesse

30. Incluir
31. Planejamento
32. Em reunião pedagógica
33. Em reunião com os pais
34. Jeito novo de fazer as coisas
35. Escola democrática

APÊNDICE G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Qual a concepção de aluno da escola?
2. Como se dão as relações entre os tutores, os mestres, os alunos e a gestão pedagógica?
3. Como a metodologia possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras?
4. Como é a participação dos alunos nos espaços de aprendizagem?
5. Quais são as atividades desenvolvidas?
6. Como os tutores e os mestres intervêm nas aulas?
7. Como se dão as atividades coletivas?
8. Alterações curriculares.
9. Como são organizados os horários das “disciplinas”?
10. Como se dão os processos avaliativos?
11. Como se dá a aprendizagem por eixos de interesse?

APÊNDICE H - ROTEIRO DA CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÃO EM QUESTIONÁRIOS ABERTOS

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, por favor, gostaria que falassem sobre:

1. Metodologia de Projetos por Eixos de Interesse;
2. Práticas Inclusivas e Inovadoras;
3. Avaliação da aprendizagem;
4. Currículo em Mosaico;
5. Roda e emancipação;
6. Escolas Democráticas;
7. Tutores, mestres e gestão pedagógica.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar como voluntário(a) da pesquisa: **A METODOLOGIA DE PROJETOS POR EIXOS DE INTERESSE E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.**

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Luciana Ferreira Barcelona Oliveira Nastrini da Costa, que mora na Rodovia Geraldo Martins Costa, 155; Bortolan Sul. Poços de Caldas-MG, (35) 99757-8189 (inclusive para ligações a cobrar), juntamente com a pesquisadora Profa.º Dra. Sílvia Ester Orrú, professora da Universidade Federal de Alfenas – MG.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pesquisadora e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o(a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Caso não concorde não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr.(a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade

A participação do(a) voluntário(a) não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Informações sobre a pesquisa:

OBJETIVOS: Estudar e investigar como a metodologia de projetos por eixos de interesse pode contribuir para ações escolares mais inclusivas e inovadoras e para avaliação da aprendizagem. Compreender quais são os princípios, as atitudes e ações que permitem a realização dessa forma de ensino e de aprendizagem e também de avaliação a partir dos interesses dos próprios estudantes.

Rubrica: _____

JUSTIFICATIVA: Observar como é construída a autonomia dos estudantes na escola a partir da metodologia de projetos por eixos de interesse. Pois é um processo que respeita as diferenças e promove uma educação mais democrática, além da avaliação da aprendizagem que respeita o potencial e as possibilidade de aprendizagem de todos e de cada um, e isso diz respeito a uma educação inovadora e inclusiva; daí a importância da pesquisa na investigação de métodos por eixos de interesse.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa ocorrerá na Escola Lumiar de Santo Antônio do Pinhal e terá como percurso metodológico a observação da rotina escolar, a realização de rodas de conversa, entrevistas e questionários¹⁹ com os professores/gestores e com os estudantes. O período de investigação será durante os meses de maio e junho. A coleta de dados se dará então a partir das observações práticas escolares e do cotidiano da escola e ainda das rodas de conversa e entrevistas com os professores/gestores e com os estudantes a partir de um roteiro, com registros no caderno de campo (diário de campo). E ainda pesquisa documental a partir da análise do projeto pedagógico da escola, produções dos alunos, avaliações. Todos os dados, informações e demais materiais coletados de cada participante servirão como recursos a serem pensados e refletidos à luz do referencial teórico e assim constituirão fonte de significações para a elaboração da produção científica e teórica.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: Em relação aos riscos, não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização das entrevistas. Assim, para diminuir o risco de desconforto, as entrevistas serão realizadas em lugar seguro, na escola, da melhor escolha e em ambiente calmo. Serão dadas todas as informações necessárias antes da sua realização, bem como a garantia de todo sigilo. É importante mencionar também, que a entrevista poderá ser interrompida, a qualquer momento, e pode ser que o voluntário queira sair e isso lhe será garantido.

Rubrica: _____

¹⁹ Poderá ser aplicado juntos a alguns estudantes já alfabetizados.

BENEFÍCIOS: Com a participação do seu filho(a) na pesquisa e a partir dos resultados, serão realizadas reflexões e análises sobre as ações que contribuíram e contribuem para as práticas pedagógicas/escolares e avaliativas mais inclusivas e inovadoras nesses espaços que podem ser cada vez mais participativos e democráticos. Ao final da pesquisa os resultados serão compartilhados com a escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à biblioteca da escola, ficando a inteira disposição.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: a pesquisa não terá custo nenhum para o participante.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas sobre seu filho(a) e fornecidas nas entrevistas não serão divulgadas para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. As informações serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre seu filho(a) terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Luciana Ferreira B. O. N. da Costa

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____, CPF _____,
abaixo assinado, responsável por _____,
autorizo a sua participação na pesquisa **A METODOLOGIA DE PROJETOS POR
EIXOS DE INTERESSE E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora
sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos
e benefícios decorrentes da participação dele(a).

Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/assistência/tratamento) para mim ou para o(a) menor em questão. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais, tais como nomes, não sejam mencionados.

Santo Antônio do Pinhal – SP, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável