



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

ALESSANDRA MARQUES POSSEBON

**DIALÉTICA DO EDUCAR
Contradições e superações de uma prática educativa transformadora -
A experiência do Educandário Humberto de Campos**

**Brasília -DF
2021**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

DIALÉTICA DO EDUCAR
Contradições e superações de uma prática educativa transformadora
A experiência do Educandário Humberto de Campos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Trabalho apoiado pela agência de fomento CAPES por meio de bolsa de estudos de Demanda Social.

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP856d Possebon, Alessandra Marques
Dialética do Educar: Contradições e superações de uma
prática educativa transformadora - a experiência do
Educandário Humberto de Campos / Alessandra Marques
Possebon; orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. --
Brasília, 2021.
222 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2021.

1. teoria histórico-cultural. 2. educação transformadora.
3. movimento educacional brasileiro. 4. dialética. 5.
contradição. I. Pederiva, Patrícia Lima Martins, orient. II.
Título.

ALESSANDRA MARQUES POSSEBON

DIALÉTICA DO EDUCAR
Contradições e superações de uma prática educativa transformadora
A experiência do Educandário Humberto de Campos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Presidente da banca- Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Viviane Neves Legnani (Membro efetivo interno)

Faculdade de Educação - FE/PPGE/Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar (Membro efetivo externo)

Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – DED/UFS

Profa. Dra. Leila Rocha Sarmiento Coelho (Membro efetivo externo)

Escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras (PB)

Profa. Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues (Membro interno – suplente)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB

Brasília- DF, 20 de dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas para agradecer...

Gratidão à Patrícia Pederiva que abriu sua casa para ouvir meu sonho de pesquisa, pelo respeito, incentivo e cuidado. Aprendi com você a ser uma pessoa melhor, uma educadora mais atenta, a ouvir com mais atenção e ver as luzes das pessoas.

Ao meu companheiro, Edson Zé por ter me incentivado, por me ajudar a ver minhas próprias capacidades e por compartilhar sua linda jornada comigo. Ao pequenino Gamaliel que acabou de chegar e já me fez crescer tanto. Gratidão por estarmos juntos como família.

À minha mãe, Sandra e ao meu pai Fabiano, que me apoiam de maneira incondicional toda a vida. Amo vocês.

Ao GEPPE, o grupo de pesquisa mais incrível que já participei, esse trabalho é escrito coletivamente e tem um pouco de cada um de vocês. Gratidão infinita Guto, Saulo, Andréia, Dani, Sheyla, Ana Paula, Fabrício, Daiane, Cida, Tatiane e João por todas as leituras, trocas e aprendizados.

Aos grandes companheiros do Educandário Humberto de Campos, com quem aprendi muito todos os dias nessa caminhada entre 2013 e 2020 como educadora e gestora. Gratidão pelos abraços, choros, discussões, encontros e desencontros. Gratidão em especial aos que se dispuseram a dialogar sobre educação transformadora, os que abriram seus corações e mentes para essa jornada. Sou mais forte, determinada, perseverante e afetuosa por conta de todas as vivências que tive com vocês. Adriana, Bia, Carol, Ivonete, Jack, Núbia, Eliane, Flávia, Alex, Kirley, Edvania, Telma, Fernando Trindade e João Henrique vocês são muito importantes nessa minha caminhada de educadora/ pesquisadora.

Aos amigos sonhadores do IPEARTES que desejam e trabalham pela concepção de uma comunidade educadora.

Gratidão especial ao amigo irmão Estevão por tantos e tantos sonhos compartilhados. E ao amigo Thiago pelas inúmeras hospedagens solidárias e afetuosas em Brasília.

Aos grandes amigos do Movimento da Fraternidade, os que amam, vibram e trabalham pela Cidade da Fraternidade. Em especial ao Toninho que foi tão importante em toda essa caminhada pela educação transformadora, José Malta pelo imenso carinho

e colaboração na defesa da tese e ao Ary por sua incrível jornada de atuação pela arte e sua amorosidade profunda ao Educandário.

Ao meu tio Fabrício pelo incentivo para que continuasse na vida acadêmica.

À banca examinadora pela atenção a esse trabalho, pela leitura sensível e afetuosa, agradeço imensamente por todas as preciosas contribuições.

À CAPES e Programa de Demanda Social por ter possibilitado finalizar esse trabalho como bolsista. Aos membros da Comissão de Bolsas por todo o cuidado, em especial prof. Carlos Lopes, que me inspirou no cuidado com as relações humanas.

RESUMO

Esta tese de doutorado investigou, a partir das vivências e reflexões dos/as educadores (as), as contradições e as superações – forças que se opõem sobre a perspectiva do que é ser educador(a) e das inúmeras relações envolvidas nessa profissão - presentes em uma proposta transformadora de educação. O campo de pesquisa é o Educandário Humberto de Campos, escola filantrópica localizada na área rural de Alto Paraíso de Goiás, que iniciou sua caminhada de transformação no final de 2016. O método se configura como a própria teoria histórico-cultural de Vigotski, que pensa os fenômenos de forma dialética. A vivência, menor unidade pessoa – meio, é a ferramenta metodológica utilizada para análise. Compreende-se que há um movimento educacional transformador brasileiro na atualidade que questiona e modifica as estruturas da escola convencional e evidenciamos que a transformação não acontece de modo linear e homogêneo e que são as contradições, quando discutidas e superadas, que possibilitam a transformação escolar, de maneira a não apenas reproduzir o que está instituído, mas, criar e conceber novas relações entre as pessoas e também com o aprendizado.

Palavras- chave: teoria histórico-cultural; educação transformadora; movimento educacional brasileiro; dialética; contradição.

RESUMEN

Esta tesis doctoral ha investigado, a partir de las vivencias y reflexiones de los/las educadores (as), las contradicciones y las superaciones – fuerzas que se oponen a la perspectiva de lo que significa ser un educador (a) y las numerosas relaciones involucradas en esta profesión – presentes en una propuesta educativa transformadora de educación. El campo de investigación es el Educandario Humberto de Campos, una escuela filantrópica ubicada en la zona rural de Alto Paraíso de Goiás, que inició su andadura de transformación a finales de 2016. El método se configura como la propia teoría histórico-cultural de Vigotski, que piensa los fenómenos de manera dialéctica. Las experiencias, la unidad más pequeña persona-ambiente, representa la herramienta metodológica utilizada para el análisis. Se entiende que existe hoy un movimiento educativo transformador brasileño que cuestiona y modifica las estructuras de la escuela convencional y evidenciamos que la transformación no ocurre de manera lineal y homogénea y que las contradicciones son, cuando se discuten y superan, que posibiliten la transformación escolar, para no solo reproducir lo instituido, sino crear y concebir nuevas relaciones entre las personas y también con el aprendizaje.

Palabras-llave: teoría histórico-cultural; educación transformadora; movimiento educativo brasileño; dialéctico; contradicción.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigated, from the experiences and reflections of educators (he and she), the contradictions and overcomings – forces that oppose the perspective of what it is to be an educator (he and she) and give numerous relationships involved in this profession – present in a transformative proposal of education. The research field is Humberto de Campos School, a philanthropic school located in the rural area of Alto Paraíso de Goiás, which began its transformation journey at the end of 2016. The method is configured as Vigotski's own historical cultural theory, which thinks about the phenomena in a dialectical way. The experiences, the smallest unit of the environment, represents the methodological tool used for analysis. It is understood that there is a Brazilian transformative educational movement today that questions and modifies the structures of the conventional school and we showed that the transformation does not happen in a linear and homogeneous way and that it is the contradictions, when discussed and overcome, that make school transformation possible, in order not only to reproduce what is instituted, but to create and conceive new relationships between people and also with learning.

Keywords: cultural-historical theory; transformative education; Brazilian educational movement; dialects; contradiction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CIFRATER - Cidade da Fraternidade
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COMEMOFRA - Confraternização das Mocidades Espíritas do Movimento da Fraternidade
CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
CRE - Coordenação Regional de Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EHC - Educandário Humberto de Campos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FEB - Federação Espírita Brasileira
GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
GFE - Grupo da Fraternidade Espírita
IPEARTES - Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOFRA - Movimento da Fraternidade
MEB - Movimento de Educação de Base
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
OSCAL - Organização Social Cristã Espírita André Luiz
PPGE/FE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação
PTP - Programa de Trabalho Permanente
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UnB - Universidade de Brasília
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagens 1 e 2 - Vista externa dos três barracões e interior do barracão que servia como alojamento	25
Imagens 3 e 4 - Construção da primeira casa da comunidade	26
Imagem 5 e 6 - Visão interna da Escola Primária Humberto de Campos.....	27
Imagens 7, 8, 9 e 10 - Apresentações no teatro da escola, fanfarra e horta.....	29
Imagens 11, 12 e 13 - Atividades realizadas com os novos estudantes – exibição de filme, teatro e festa junina.....	32
Imagem 14 - Visão do território atendido pelo Educandário Humberto de Campos.....	34
Imagem 15 - Cidade da Fraternidade e Assentamento Sílvio Rodrigues.....	34
Imagem 16 - Mapa região Educandário Humberto de Campos.....	35
Imagem 17 - Fachada do Educandário Humberto de Campos.....	37
Imagens 18,19, 20 e 21 - Atividades realizadas em 2019 - mutirão, oficina de costura, roda de diálogo com famílias e aprender fazendo.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ferramentas metodológicas.....	104
Tabela 2 – Educadores (as) citados (as) diretamente.....	105

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1. A História dessa Terra	22
1.1. Minha vida neste lugar.....	35
1.2. O projeto do Educandário Humberto de Campos e suas referências teóricas	52
1.3. O projeto do Educandário Humberto de Campos e seus dispositivos pedagógicos.....	56
Capítulo 2. Educação em Movimento: Busca de Transformação	61
2.1. Movimento atual de educação transformadora.....	67
Capítulo 3. Sobre o Método: Dialética - contradição - superação - criação - transformação	85
Capítulo 4. Vivências Educadoras	99
4.1. Processos Metodológicos.....	102
4.2. Revisando os conceitos	106
4.3. Introdução às análises.....	111
4.4. Narrativas Vivenciais.....	112
4.4.1. Vivência 1.....	113
4.4.2. Vivência 2.....	125
4.4.3. Vivência 3.....	135
4.4.4. Vivência 4.....	145
4.4.5. Vivência 5.....	155
4.5. Síntese das Análises.....	161
Considerações Finais	166
Referências Bibliográficas	174
Anexos	183
A - Entrevistas Estruturadas por Escrito	183
B - Entrevistas Semiestruturadas em Áudio.....	184
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186
D – Projeto Político Pedagógico EHC 2020.....	187

“Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor”
Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Essa tese nasce de uma longa caminhada pela transformação da educação, uma pesquisa construída a partir de um olhar sobre as vivências, falas, diálogos e entrevistas com educadores (as) da equipe do Educandário Humberto de Campos (EHC), escola localizada na área rural de Alto Paraíso de Goiás que se propôs a rever suas bases pedagógicas.

Fui educadora do Educandário entre 2012 e 2016 e fiz parte da equipe gestora entre 2018 e 2020. Em 2014 foi concebido um grupo de estudos entre os/as educadores (as) para pesquisar sobre diferentes perspectivas educativas, foi escrita uma pré-proposta de mudança pedagógica por um pequeno grupo de educadores (as) e, ao final de 2016, a escola foi escolhida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) para colocar em prática um projeto de educação transformadora.

Acreditamos que este trabalho possa colaborar para que outras escolas que constatarem a necessidade de se transformarem, se assumam, antes de tudo, diante de suas realidades, conflitos e contradições, para que possam superá-las e, assim, transformarem suas realidades naquilo que desejam instaurar como tal.

Geralmente, ao se pensar em mudar a realidade de uma escola, buscam-se modelos utilizados como cópias a serem implantadas não levando em consideração a realidade local, seus conflitos, contradições, características únicas e singulares que devem ser observadas. A transformação da escola corre o risco, dessa forma, de se tornar simples mercadoria a ser adquirida por educadores e gestões, com a concepção de cursos, vivências e assessorias pedagógicas de custos altíssimos.

A venda de cursos de “educação inovadora” ou outros títulos, já é uma realidade no Brasil e no mundo. A entrada de empresas internacionais (principalmente de comunicação) com “pacotes” de educação nas escolas, o uso das escolas como meio de marketing empresarial - nomeadas de responsabilidade social - podem ser facilmente encontradas. É preciso muito cuidado para compreender a quais interesses essas pessoas estão servindo e quais consequências elas podem trazer para as comunidades – positivas e negativas.

Os que desejam transformar a escola têm de lidar com as incoerências das secretarias de educação, que em grande parte das vezes, atuam por interesses políticos que são modificados a cada gestão e que oprimem as escolas com controles e regras rígidas que desvalorizam a autonomia e a criação docente. As escolas permanecem em seus contextos, tendo de reafirmarem seus projetos pedagógicos e lutarem para serem respeitadas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) garantir a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das mesmas.

Consideramos que há um movimento de transformação educacional no Brasil no século XXI (BARRERA, 2016), que rompe com padrões que concebem a escola convencional. Este movimento tem similaridades com outros movimentos históricos, da década de 1930 e de 1960, que marcaram a história da educação brasileira como momentos em que grupos de educadores buscaram mudar a realidade das escolas. Todo movimento de mudança traz em si a tensão entre o velho e o novo e as contradições inerentes ao processo.

Apesar de haver similaridades entre os desafios e as perspectivas de mudanças entre as escolas, é preciso olhar para as contradições internas aí existentes e buscar superá-las, encontrando caminhos próprios para essa superação. As metodologias de uma escola podem e devem ser inspiradoras para outras, mas é preciso muito cuidado para não perder, contraditoriamente, o que mais se busca em projetos transformadores: a autonomia.

As riquezas das relações autênticas e singulares entre as pessoas que estão na escola é que podem conceber mudanças e soluções adequadas para cada realidade, dar prioridade ao diálogo franco, a construção conjunta envolvendo o máximo de pessoas possível: famílias, educandos (as), educadores (as), funcionários (as), comunidade é que pode engendrar uma transformação consistente.

O caminho do diálogo desejado nesses contextos é árduo e longo, exige uma imensa perseverança e crença em um mundo mais solidário, em que as pessoas sejam autônomas e responsáveis, que estejam empoderadas de seu lugar no mundo com respeito ao lugar do outro.

Transformar impõe o enfrentamento das contradições entre a permanência e a mudança, em questionar o que foi bom e já não é mais, em ter coragem de

enfrentar os erros – não no lugar da dor – mas sim da constante superação, em não negar o passado, mas honrá-lo para, efetivamente, criar condições de transformá-lo dialeticamente.

Os relatos de enfrentamento e superação se repetem, com suas particularidades, em todas as escolas transformadoras que nos aproximamos, o sentimento de coletividade vai ganhando mais força nesses espaços que buscam se organizar dessa forma e, assim, as escolas vão se tornando propostas coerentes.

Assim, na presente investigação, enquanto tese de doutorado, **busca-se demonstrar que esse processo não acontece de modo “tranquilo”, linear e homogêneo, e que são as contradições, quando encaradas de frente, discutidas e constantemente superadas, que engendram as possibilidades de transformação escolar.** Este trabalho trata de um diálogo com as experiências diariamente vividas na escola em que a pesquisa acontece, em um **processo dialético-investigativo.**

Na perspectiva da educação transformadora todos/as os/as envolvidos (as) com a escola são educadores (as), já que compreende-se que a educação se dá na vida, como afirma Vigotski (2001), nas relações e não somente nos momentos formais de aprendizagem em sala de aula. No entanto, esta análise foi realizada apenas com os/as educadores (as) contratados (as) para trabalharem na função de professores (as) de acordo com suas formações acadêmicas nas diferentes fases de ensino.

A pesquisa, que será detalhada de modo aprofundado no capítulo metodológico e de resultados e análise, foi realizada com uma variedade de ferramentas metodológicas incluindo rodas de conversa, entrevistas por escrito, entrevistas em áudio e caderno de anotações. Ao todo 10 educadores (as) tiveram falas citadas no trabalho e cerca de 15 educadores (as) colaboraram com os meus olhares a partir de suas reflexões e práticas.

Para as rodas de conversa todos/as os/as educadores (as) foram convidados (as) a participar. As entrevistas por escrito foram realizadas com educadores (as) que trabalharam na escola, no mínimo desde 2016 e/ou educadores (as) que tinham tido experiências anteriores com a escola, com a intenção de ouvirmos profissionais com práticas consolidadas em uma mesma escola. As entrevistas em áudio foram realizadas com educadores (as) escolhidos (as), durante a escrita do capítulo 4, por estarem

envolvidos (as) em práticas educativas que tiveram impacto na transformação do EHC ao passarem a ser referência para o coletivo.

O trabalho foi desenvolvido a partir da teoria histórico-cultural e do princípio da dialética. Contradição e superação são elementos estruturais da dialética que proporcionam o movimento humano de transformação, compreendemos, por meio da lente de Vigotski, a criação como um outro elemento essencial que perpassa esse movimento constante, concebendo assim a dialética do educar.

A ferramenta metodológica de análise é a unidade de vivência, compreendida de acordo com Vigotski (2012, p. 78), como uma unidade que contém as características essenciais do todo. As vivências dos/as educadores (as) foram escolhidas por terem sido consideradas como importantes para o coletivo por apresentarem enfrentamento de contradições, superações e transformações no cotidiano escolar. Foram escritas cinco narrativas em que as vivências foram descritas e analisadas.

Educação Transformadora – de que educação estamos tratando

A escola convencional tem sido um espaço de pouca criação, de um ensino “desusado e desacreditado” (ILICH, 1985, p. 28), no entanto, muitas escolas e instituições pelo mundo têm buscado outros caminhos que concebem novas relações **na** escola e também **da** escola com a comunidade e a sociedade. **Escolas que não só reproduzem o já instituído, mas que criam novas relações entre as pessoas e com o aprendizado**, sabendo que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14)¹.

O atual movimento educacional brasileiro acredita na ampliação dos saberes e no potencial de todas as pessoas para transformarem suas realidades para melhor

¹ A transliteração do nome Vigotski tem muitas formas (como Vygotski; Vigotsky e Vygotsky), para este trabalho utilizaremos a escrita com dois “i”. Entretanto nas referências bibliográficas permanecerá a transliteração como foi colocada pelos tradutores em cada obra.

(LOVATO et al., 2017, p.14) e que a escola é um espaço onde se possa fomentar o desenvolvimento local ao elaborar ações com a comunidade (MELLO, 2014, p. 12).

No Brasil já existe uma ampla rede de experiências que estão construindo, na prática, espaços em que são muito valorizadas as relações cooperativas, em que os saberes tradicionais e científicos têm igual importância, em que se procura olhar cada pessoa respeitosamente, como um ser integral, plena de sonhos, potencialidades e capacidades de se autoeducar e autotransformar.

Foi a partir da aproximação e do encantamento com essa rede, em especial com o programa Escolas Transformadoras Ashoka, Conferência Nacional de Alternativas para a Nova Educação (CONANE), Mapa de Inovação e Criatividade do Ministério de Educação e Cultura, que iniciamos a caminhada para uma escola com mais sentido para toda a comunidade.

A partir dessas inspirações, a escola que sonhamos é um espaço potencializador das aprendizagens, em que as relações estão no centro e as soluções são construídas coletivamente, de maneira que cada um possa se perceber transformador da realidade.

Trata-se de uma transformação que considera todos os espaços, atividades e atitudes como pedagógicas, em um movimento de contínuo aprendizado, em que educandos (as) e educadores (as) são produtores (as) de saberes, derrubando assim os muros da escola, de maneira que os/as estudantes tenham um pensamento crítico em relação à sociedade atual e concebam soluções para as demandas da comunidade.

Entende-se que a concepção da comunidade educadora se dará pela soma de ações que ampliem as possibilidades dos espaços e tempos educativos, valorize os saberes de toda a comunidade, salientando que a educação se dá na vida, durante todo o tempo nas relações sociais e afetivas.

A escola será, assim, “um nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa” (PACHECO, 2014b, p.9), um espaço em que se privilegie o diálogo e a relação com a vida, compreendendo que “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

Ao tratarmos de educação transformadora nos referenciamos em muitos documentos (livros, documentários, encontros, sites) que têm sido produzidos e organizados para além do meio acadêmico, livros escritos por coletivos de educadores (as), organizados por fundações e publicados em coautoria com jovens educandos (as), o que se justifica por se tratar de um movimento que busca legitimar outras fontes, outros lugares de fala, valorizando os/as educadores (as) que estão nas escolas, os/as incentivando a produzirem conhecimento teórico a partir de suas vivências.

Esta pesquisa é uma colaboração na caminhada por e para uma educação transformadora, que tenha como objetivo maior a educação para autonomia, criticidade, criação e transformação social.

Assim, a tese que defendo neste trabalho é:

O QUE ENGENDRA A TRANSFORMAÇÃO EM UM PROCESSO EDUCATIVO É O CONSTANTE MOVIMENTO CRIADOR DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES NELE EXISTENTES.

Apresento abaixo um resumo de como o trabalho está estruturado:

- Introdução

- Capítulo 1. A História dessa Terra

Tem como objetivo contextualizar o espaço estudado, apresentando a história da localidade e da escola, o processo para a decisão de transformar a escola, a proposta pedagógica do Educandário Humberto de Campos e seus marcos referenciais.

- Capítulo 2. Educação em Movimento: Busca de transformação

Reflexões a partir do movimento atual de educação e suas relações com os movimentos educacionais históricos brasileiros; aprofundamento na concepção de educação transformadora.

- Capítulo 3. Sobre o Método: Dialética – contradição – superação – criação – transformação

O caminho metodológico deste trabalho parte da compreensão desses termos à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski e suas relações com a educação.

- Capítulo 4. Vivências Educadoras

Análises a partir das reflexões, vivências e relações dos/as educadores (as) do EHC, apontando as contradições e superações presentes no caminho de transformação.

- Considerações Finais

Durante todo o trabalho buscamos comprovar a tese de maneira a refletirmos de maneira profunda sobre o processo de superações das contradições do/da educador (a) na caminhada de uma escola em uma perspectiva de educação transformadora. A análise foi escrita em narrativas procurando reunir a linguagem acadêmica com a literária, entendendo-se que mesmo a ciência necessita de arte e criação.

Desejamos que este trabalho possibilite reflexões e inspirações para os/as educadores (as), que colabore para o movimento de educação transformadora enaltecendo a boniteza da diversidade e resistindo a modelos homogeneizadores.

CAPÍTULO 1. A HISTÓRIA DESSA TERRA

Esta história começa em julho de 1946, com mensagens espirituais psicografadas² recebidas em Belo Horizonte. A primeira mensagem tratava do surgimento de um movimento nacional para contribuir com o progresso espiritual do Brasil. Na mesma cidade, em outubro de 1949, foi fundado informalmente o primeiro Grupo da Fraternidade Espírita (GFE) do país, o Grupo da Fraternidade Espírita Irmã Scheilla. Em 1956 já havia dezesseis GFE's nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo (OLIVEIRA, 1998).

Os GFE's vivenciam a filosofia do Movimento da Fraternidade (MOFRA) e, ao mesmo tempo, participam do Movimento Espírita conduzido pela Federação Espírita Brasileira (FEB). Esses grupos realizam ações a partir das seguintes diretrizes, nomeadas como Programa de Trabalho Permanente (PTP):

- a) Ensino da Doutrina Espírita e do Evangelho segundo o Espiritismo;
- b) Assistência Social Espírita;
- c) Tarefa de Passes;
- d) Formação de Ambientes Espiritualizantes.

Em novembro de 1956, foi fundada a Organização Social Cristã Espírita André Luiz (OSCAL) para gerir as ações do Movimento da Fraternidade. Buscando reunir os GFE's e fortalecer o PTP, aconteceu em 1958, em São João da Boa Vista – SP a 1ª Semana da Fraternidade, encontro bienal com a participação dos Grupos da Fraternidade, o que acontece até os dias de hoje.

Em 1960, na cidade de Guaratinguetá – SP foi psicografada uma mensagem que tratava da fundação da Cidade da Fraternidade (CIFRATER):

Numa tarde maravilhosa no plano espiritual, há mais de cem anos, reuniram-se espíritos amigos, cheios de fé e abnegação, a fim de traçarem o roteiro de futuras lutas missionárias na superfície da Terra.

Sob a bênção misericordiosa de numes tutelares de alcandorados dotes de espírito, uniram pensamentos e corações implorando a Jesus lhes concedesse a oportunidade do trabalho efetivo em favor de numerosas entidades que

² Psicografia, segundo a doutrina Espírita codificada por Alan Kardec, é a capacidade de determinados médiuns em receber mensagens de pessoas desencarnadas (KARDEC, 2002).

pretendiam retornar à carne, libertadas dos laços da família tradicional, de maneira a iniciarem no mundo novo sistema de viver para poderem servir sem os agulhões dos laços consanguíneos.

A atmosfera saturara-se com o perfume das almas bem formadas e tudo era oração e amor.

O Divino Senhor da Vinha enviou-lhes amorosamente o seu sublime apoio e então, companheiros especializados e categorizados expuseram os planos superiores da Cidade da Fraternidade, futura organização de Paz Cristã a ser edificada no seio do Brasil.

Ali encontrariam os pequeninos sem teto, o amor verdadeiro e a liberdade cristã-espírita, capazes de lhes dar a orientação segura, a formação moral adequada a prepará-los para as experiências espinhosas dos deveres e provas com Jesus.

Foram convocados, então, centenas de espíritos de boa vontade, criaturas que possuíam no coração e na mente os princípios do Cristianismo primitivo e o Evangelho vivo. Foram selecionados, escrupulosamente, de acordo com as conquistas amealhadas no curso das reencarnações milenares, para os diversos e variados misteres da tarefa. Médiuns, administradores, mestres de educação, colaboradores de toda a natureza foram chamados ao renascimento na Terra, com a liberdade de serem os esteios da nova comunidade. Naquela tarde, todos ali compareceram. A Cidade da Fraternidade, plasmada no seio do infinito, sentiu o primeiro sopro da vida espiritual na mente e na alma daquela centena de milhar de servidores abnegados da causa.

O júbilo e a alegria derramaram de todos os olhares e as primeiras entidades começaram a descer às trevas do mundo, para iniciarem a preparação do terreno.

Estavam lançados os fundamentos da Cidade da Fraternidade. (Mensagem do espírito Scheilla, psicografada pelo médium Rafael Américo Ranieri).

Muitos sonhos e dúvidas surgiram nos trabalhadores dos GFE's em relação à como edificar tal obra, no entanto, muitas outras mensagens espirituais indicavam os caminhos a seguir, incluindo a localização da nova comunidade, que deveria ser instalada no planalto central.

Logo após essas mensagens, membros da OSCAL procedentes de várias cidades e contando com o apoio do governador do Estado de Goiás na época, sobrevoaram

terras em diversos municípios do Estado como Formosa, São Domingos e Posse, mas foi na região da Chapada dos Veadeiros que encontraram as terras que tinham os requisitos desejados: fácil acesso, clima ameno e água em abundância.

A região da Chapada dos Veadeiros é formada por oito municípios: São João da Aliança, Nova Roma, Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás, Colinas do Sul e Campos Belos. A área rural de Alto Paraíso de Goiás foi escolhida para acolher a nova comunidade.

O intuito da comunidade era de prestar assistência social às crianças em situação de risco em um modelo de acolhimento familiar chamado, à época, lares – família. A proposta era de que cada casal cuidasse de oito crianças que eram adotadas pela instituição.

Oriundas de abrigos por orfandade ou por afastamento legal da família, as crianças ficavam sob a guarda da instituição e eram cuidadas por uma família voluntária da comunidade. A meta inicial era abrigar duas mil crianças, todas adotadas pela instituição e mantidas com doações de apoiadores de várias regiões do Brasil a partir de campanhas realizadas pelos Grupos da Fraternidade, associados da OSCAL.

Em abril de 1960 as terras foram adquiridas, 200 alqueires que posteriormente se somaram a uma doação de 300 alqueires, além da compra de mais 45 alqueires em terras vizinhas (OLIVEIRA, 1998, p. 122).

Nomeada inicialmente como Cidade da Criança, a inauguração oficial da comunidade aconteceu em 23 de dezembro de 1963 com uma caravana de cerca de 15 pessoas vindas de Belo Horizonte, São Paulo, cidades do interior de São Paulo e Goiânia. Desta caravana dois permaneceram no núcleo pioneiro: José Carlos Arantes e Nelson Almeida, ambos do Estado de São Paulo.

O casal Romilda e Andalécio Rinco, que trabalhavam no Grupo da Fraternidade Espírita Irmão Flácus em Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo, idealizaram desde 1958, ao lerem as primeiras notícias sobre a construção de uma cidade para crianças órfãs ou abandonadas, que iriam morar naquela comunidade.

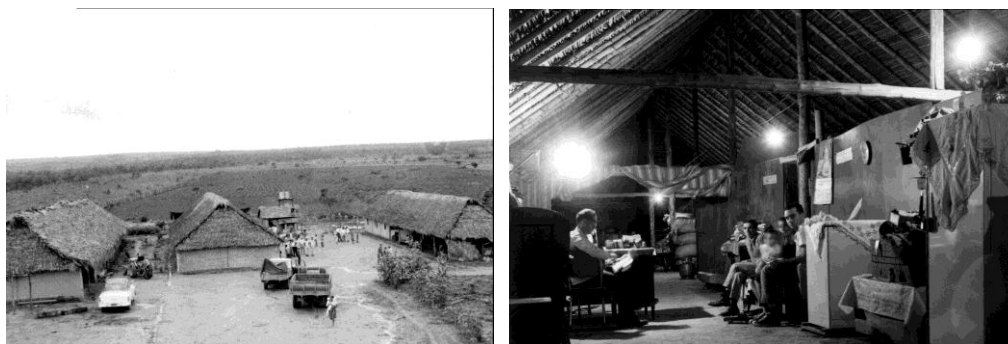
Após lerem um boletim da OSCAL chamando por pioneiros para construírem a Cidade da Fraternidade, o casal mudou-se com seus dois filhos (Divaldo com quatro anos e Marcus com dois anos). Romilda ao escrever um relato sobre esse período

contou que “vendemos parte de nossos bens materiais, carregamos uma Kombi com objetos mais necessários e aqui chegamos em maio de 1964”.

No mesmo ano em que chegaram à comunidade, no mês de julho, aconteceu a 5ª Semana da Fraternidade, que reuniu 1.000 pessoas de várias partes do país na pequena comunidade. Os barracões construídos para receber os/as fraternistas serviram de alojamento, salão para reuniões e alimentação.

A demanda por instalações gerada por esse evento exigiu que fossem construídos mais dois galpões de pau a pique, acelerando o início da expansão da cidade. Dando início a uma prática comum na vila até hoje: a organização das edificações, em parte, é voltada para atender a grandes eventos (CAMPOS, 2020, p. 12).

Imagens 1 e 2: Vista externa dos três barracões e interior do barracão que servia como alojamento



Fonte: fotos cedidas por Acácio Carciofi

As casas começaram a ser construídas em 1965 com recursos que eram enviados pelos GFE's e tem até hoje o nome do mentor desses grupos. Elas foram sendo ocupadas por famílias que vinham com o ideal de uma nova vida e nesse mesmo ano foi adotada a primeira criança.

Imagens 3 e 4 : Construção da primeira casa da comunidade



Fonte: fotos cedidas por Acácio Carciofi

Em fevereiro de 1966, Romilda Rinco, juntamente com outra moradora, Sebastiana Arantes, iniciaram em um dos barracões construídos para a Semana da Fraternidade a escola para seus próprios filhos e uma criança que já vivia na região. Em pouco tempo a notícia se espalhou e famílias se mudaram para matricularem seus/suas filhos (as), pois não havia escolas nas proximidades. A primeira turma tinha 30 estudantes de várias idades e; algumas crianças que moravam até a 50 km de distância ficavam alojadas durante a semana na beira dos rios da região.

Para escrever a história da escola tive acesso a um relato escrito pela fundadora do EHC, Romilda Rinco e realizei entrevistas estruturadas respondidas por escrito pelos seis diretores da escola que ocuparam o cargo até 2018, quando assumi a gestão: Ary Oswaldo Leite da Silva, Alcione Elias Trindade, Alice Yuquie Yabiku, Myriam Pontes da Silva Pinto e Stella Tiscornia Selaibe³.

Buscando aprofundar a compreensão das diferentes fases históricas do EHC realizei uma entrevista semiestruturada com uma ex-estudante da escola, que também foi secretaria e acompanhou a escola da década de 1970 até o ano de 2009: Iris Arantes e citei a fala de um educador da escola que também foi estudante: Rafael Ferreira.

As entrevistas possibilitaram a percepção de que grande parte do que está sendo trabalhado no atual projeto já tinha tido suas sementes plantadas anteriormente. Assim como a educação transformadora não é um movimento novo, mas que tem raízes profundas, a transformação de perspectivas educativas no EHC também não começou em 2016, mas têm raízes nas práticas de educadores que desenvolveram projetos de

³ Agradeço a Stella, *in memoriam*, por toda sua dedicação ao Educandário.

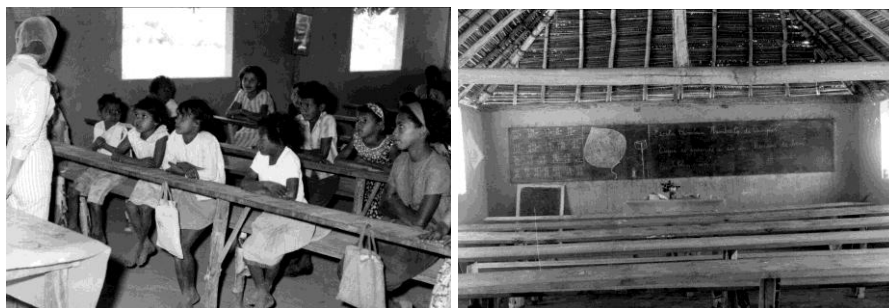
pesquisa, arte educação, práticas inclusivas, propostas de educação além da sala de aula em outras épocas. Sendo assim esse resgate histórico é uma reverência a todos que possibilitaram as reflexões atuais sobre educação no Educandário de hoje.

Relembrando o início da escola, Romilda relata,

os pais chegavam montados em cavalos e trazendo [...] alguns pertences de primeira necessidade. Improvisaram um barraco à beira dos Rios Piçarrão e Lajedo e aí alojavam as crianças com acompanhante (Romilda Rinco, relato por escrito).

Andalécio sugeriu o nome: Escola Primária Humberto de Campos⁴, “*um barraco coberto com palhas de indaiá, bancos e mesas de tábuas rústicas, paredes de adobe, sem janelas nem portas, mas com um nome de muito respeito*” (Romilda Rinco, relato por escrito).

Imagens 5 e 6: Visão interna da Escola Primária Humberto de Campos



Fonte: fotos cedidas por Acácio Carciofi

Somente em 1969 as primeiras salas de alvenaria foram construídas, assim como a biblioteca e um pequeno auditório. “*A mudança dos alunos do barraco para o prédio novo foi algo emocionante*” (Romilda Rinco, relato por escrito).

A escola teve seu nome alterado para Educandário Humberto de Campos (EHC) e passou a oferecer até a 8ª série. Os/as professores (as) eram formados por meio de projetos públicos de formação de professores (as) como o Minerva (formação EAD via rádio).

⁴ Humberto de Campos foi escritor e jornalista e é reconhecido pela doutrina espírita como o autor espiritual irmão X, cujas obras foram psicografadas pelo médium Francisco Cândido Xavier.

Na década de 1970 já havia uma boa produção agropecuária: feijão, arroz, soja, trigo, folhagens e gado leiteiro. Em 1973, 50 crianças adotadas pela comunidade viviam nos lares-família e esta foi uma década de muitas construções de alvenaria como a do Grupo da Fraternidade Espírita Irmã Veneranda, caixa d'água, refeitório coletivo, lavanderia, ampliação da escola e galpão para oficinas.

Não havia energia elétrica na época, então foi iniciada em 1978 a construção de uma usina hidrelétrica na região para abastecer a Cidade da Fraternidade, sendo que na década de 1980 a distribuidora estadual de energia elétrica passou a atender a região.

Em 1980, já havia por volta de 100 crianças adotadas vivendo na comunidade e o EHC tinha 300 estudantes. A escola cumpria a matriz curricular do Estado de Goiás com apoio de livros didáticos. Ary Oswaldo Leite da Silva relatou em entrevista que além das disciplinas gerais, constava Educação para o Lar, Técnicas Comerciais, Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, aulas práticas de horta e viveiro e a língua estrangeira era o Esperanto. Todas as sextas-feiras havia a hora cívica e apresentações artísticas dos/as estudantes. O transporte dos que não moravam na própria comunidade era de trator e carreta. O Educandário também tinha aulas de alfabetização de adultos, das 18h às 20h.

Foi na década de 1980 que foi inaugurado o teatro da escola, coordenado pelo diretor Ary Oswaldo Leite da Silva, com a produção de diversas peças teatrais que ainda são lembradas pelos que estudaram na escola entre 1980 e 1994. Iris Arantes, que estudou e também trabalhou nesse período, relata que:

O ensino era muito inovador, deixava a gente pensar, buscar. Não tinha aquela coisa chata de escola, era muito divertido. Ele [Ary] fazia de tudo, era diretor, mas também era muito ligado em arte, fazia teatro de todo jeito que você imaginar, datas comemorativas, gincanas, fanfarra, concursos literários, olimpíadas. Era muito movimentado, muito rico. Depois que ele foi embora, a gente tentava sempre fazer além do básico, o lúdico. Nunca ficou só na parte teórica das disciplinas, sempre teve essa preocupação, cuidado de proporcionar outras coisas (Iris Arantes, entrevista).

Imagens 7, 8, 9 e 10: Apresentações no teatro da escola, fanfarra e horta



Fonte: fotos arquivo EHC

A escola ficou muitos anos sem coordenação pedagógica (a primeira coordenação foi em 2008), sem a exigência de um Projeto Político Pedagógico e nem mesmo formação superior dos/as professores (as), muitos davam aulas com apenas o ensino fundamental ou médio. Não havia educação infantil instituída no Brasil até 1988, e no Educandário as crianças eram atendidas por um projeto chamado de lar apoio, que funcionou durante sete anos com uma professora voluntária, Telma Alves Borges, que chegou a cuidar de 30 crianças. A faxina da escola era por conta dos/as educadores(as) e estudantes que faziam mutirão uma vez por semana.

A vida era muito simples [...] os professores preparavam as aulas a partir de seus próprios conhecimentos, de sua prática, do que aprendeu com outra pessoa, de filmes que assistia, livros que lia [...] um professor passava sua experiência para o outro [...] não se seguia o currículo referência, não tinha cultura de seguir o currículo, não havia preocupação em pegar a matriz, saber quais eram os conteúdos. Qualquer pessoa que chegava na cidade minimamente letrada era chamada para ser professor (Iris Arantes, entrevista).

Muitos que iniciaram na escola sem formação específica fizeram faculdade e pós-graduação posteriormente e seguiram a carreira de licenciatura trabalhando no Educandário e nas cidades da região.

O modelo dos lares-família funcionou até o início da década de 1990, sendo que mais de 300 crianças foram atendidas no período. Dos anos 90 em diante, o modelo de atenção à criança em lares-família entrou em discussão e passou-se um período com diversas alterações na Cidade da Fraternidade e a releitura da própria missão institucional.

Com o início da vigência, em julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, não seria mais permitido que instituições adotassem crianças. O ato deveria partir de uma iniciativa individual [...] a cidade que antes era movimentada e tinha crianças em toda sua extensão, passa a ter o Educandário Humberto de Campos como o único ponto de convergência social da cidade e da região. Com sua ressignificação, foi conferida à escola maior valorização. Quem lá trabalhava tinha um emprego formal e estava mais próximo da proposta social da comunidade (CAMPOS, 2020, p. 13).

Até 1998 havia na região, além do Educandário, uma escola municipal que funcionava no Assentamento Esusa. Nesse ano, essa outra escola foi fechada e os alunos foram transferidos para o EHC e assim começa o convênio com o município e o transporte público dos/das estudantes. *“Até essa época, alguns alunos que moravam muito longe, o que impossibilitava o transporte diário, ficavam durante a semana alojados em casas de comunitários da Cifrafer” (Alcione Trindade, entrevista)*. Nesse mesmo ano foi criada a casa do Estudante em Brasília, uma moradia para que os/as jovens do EHC terminassem seus estudos do Ensino Médio.

O EHC atuou, durante sua história, em grande medida, com uma metodologia de ensino convencional. No entanto, sempre buscou ir além da grade curricular, com projetos que buscaram dialogar com a realidade local - como marcenaria, produção de doces, horta, pomar, padaria, temperos, apicultura, jardinagem, agroecologia - e ampliar o universo cultural dos estudantes, com viagens para outras localidades, festas e diversos eventos culturais. Por meio da rede de colaboradores do EHC e de parcerias com entidades públicas, como a Universidade de Brasília (UnB Cerrado), foram desenvolvidas várias atividades como oficinas, encontros e cursos.

Alice Yuquie Yabiku foi professora e diretora da escola entre 1998 e 2016, atuando na comunidade desde 1981, relata que fica muito feliz ao ver as crianças e jovens descobrindo o mundo, *“ver as mudanças na região, de 1981 para hoje, pessoas mais empoderadas, donas de seu nariz, que podem resolver seus próprios problemas e que conquistaram uma situação melhor para suas vidas”* (Alice Yabiku, entrevista).

A partir do início dos anos 2000, a formação superior passou a ser exigida pelo governo do Estado e foi criado o programa Licenciatura Plena Parcelada, em que os/as professores (as) tinham atividades a distância e aulas presenciais pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) as sextas e sábados, na cidade de Formosa-GO.

A escola sempre esteve muito ligada à comunidade Cidade da Fraternidade, com a participação ativa dos/as comunitários (as). *“O Educandário é como um coração que pulsa na comunidade, que pulsa em nós e continua pulsando dentro da nossa proposta de trabalho”*, afirmou Alcione Elias Trindade, que trabalhou na escola entre 1993 e 2018 como professora e diretora.

Ainda de acordo com Alcione, a região sempre foi muito carente na área educacional e a estrutura física do Educandário era além do padrão da maioria das escolas de área rural do Estado.

Entre 2007 e 2011 foi implantado no período do contraturno o projeto Rosa da Esperança, idealizado pela diretora Myriam Pontes da Silva Pinto, em que professores e comunitários de maneira voluntária promoviam diversas atividades como aulas de música, atividades esportivas, teatro, artesanato, informática e inglês.

Em novembro de 2003, houve a chegada de 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de ocupar as terras da região.

O EHC recebeu os/as filhos (as) dos/as acampados (as) e os conflitos iniciais pelo desacordo de ideais entre os membros do movimento social e os membros do movimento espírita em questão, foram dissolvidos lentamente no espaço educativo.

No final de 2003, o Educandário tinha apenas 72 estudantes e estava com dificuldades em manter os convênios com Estado e município. Iris Arantes trabalhava na escola como secretária nessa época e contou que com a chegada do movimento social, os/as funcionários (as) da escola foram até o acampamento e matricularam 180 crianças em único dia, para estudarem em 2004. O ano letivo teve início com 320

crianças matriculadas e tudo na escola teve de se reestruturar para receber os/as novos (as) estudantes.

Imagens 11, 12 e 13: Atividades realizadas com os novos estudantes – exibição de filme, teatro e festa junina



Fonte: fotos arquivo EHC

Para Iris Arantes, essa foi a fase mais difícil e desafiadora da comunidade, “*Num primeiro momento, as crianças viam os professores como inimigos e os professores os viam assim, como os invasores. [...] A gente morria de medo e não batia de frente com os familiares das crianças, a gente não reagia e isso acabava desarmando os conflitos*”. A proposta da comunidade de acolher, respeitar e cuidar da infância prevaleceu.

Apesar dos conflitos, a presença do MST trouxe muitos benefícios para a cidade. A vinda de várias famílias e crianças incentivou o retorno da assistência social, resgatando e ampliando o objetivo original da comunidade. Não se tratava mais de simplesmente abrigar crianças, mas famílias inteiras. A região se tornou muito mais plural e aberta para novas iniciativas, atraindo apoiadores com ideologias e filosofias diferentes (CAMPOS, 2020, p. 15).

A Fazenda Paraíso, que estava na posse da CIRATER/OSCAL, após litígios de natureza jurídica entre a OSCAL e o Governo Federal, passou ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As terras onde estava a Cidade da Fraternidade e que a OSCAL as teriam comprado, de fato pertenciam a União e, por conseguinte, ficaram liberadas para o INCRA instalar o que é hoje o Assentamento Sílvia Rodrigues, com 119 lotes em uma área de aproximadamente quatro mil hectares. O INCRA efetuou contrato de comodato com a OSCAL, o que permitiu à Cidade da Fraternidade permanecer nas terras dando prosseguimento às suas ações sociais e espirituais.

A pluralidade de pessoas da região implicou na transformação social da escola, o local passou a ser também um centro social do assentamento (CAMPOS, 2020, p. 29). Com o passar dos anos, moradores (as) do assentamento, ex-estudantes do Educandário se tornaram professores (as) da escola e hoje a mesma possui educadores (as) que moram na Cidade da Fraternidade, no Assentamento Sílvia Rodrigues e também em Alto Paraíso. Um deles é o professor de matemática, Rafael Ferreira, que fez toda a educação básica na escola.

Desde que pensei em ser professor foi para tentar dar as chances que tive para crianças que o ensino no país deixa de lado. Nasci em família pobre, meu pai era carvoeiro, eu na época não tinha muita noção da real dimensão de todo o trabalho e esforço que meu pai e mãe faziam para nos manter, mas hoje vejo como a vida deles foi difícil para tentar nos dar oportunidade de estudar. Quando meus pais morreram, contrariando quase todas as chances de crianças órfãs no país com 8 anos ou mais, fui adotado por pais incríveis, que também priorizaram meus estudos e, com ajuda de amigos da família, tive ótimos estudos e fiz uma ótima faculdade. Mas vi muitos conhecidos e amigos não terem essas chances e sucumbirem. Minha história de vida me deixou uma coisa muito clara na cabeça, o conhecimento é transformador e um dos maiores crimes do país com as crianças é não lhes dar a chance de estudar e aprender (Rafael Ferreira, entrevista).

Em 2008, foi aberto o Ensino Médio no Educandário. Os principais trabalhos da Cidade da Fraternidade atualmente estão vinculados ao Educandário Humberto de Campos que atende 230 estudantes (média de estudantes matriculados nos anos de 2018, 2019 e 2020) da Educação Infantil ao Ensino Médio e desde 2017 conta também com a Educação de Jovens e Adultos. O corpo docente em 2021 tem 18 educadores (as).

A escola é particular, filantrópica e gratuita, mantida pela OSCAL e conveniada com o Governo do Estado de Goiás e prefeitura municipal de Alto Paraíso de Goiás.

Os/as estudantes, atualmente, são moradores (as), sobretudo do Assentamento Sílvio Rodrigues, Assentamento Esusa, Acampamento Dorcelina Folador, Balsa do Rio Tocantinzinho, Vãozinho, Fazenda Chiquinha e demais regiões circundantes.

Imagem 14: Visão do território atendido pelo Educandário Humberto de Campos



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do programa Google Earth.

Imagem 15: Cidade da Fraternidade e Assentamento Sílvio Rodrigues

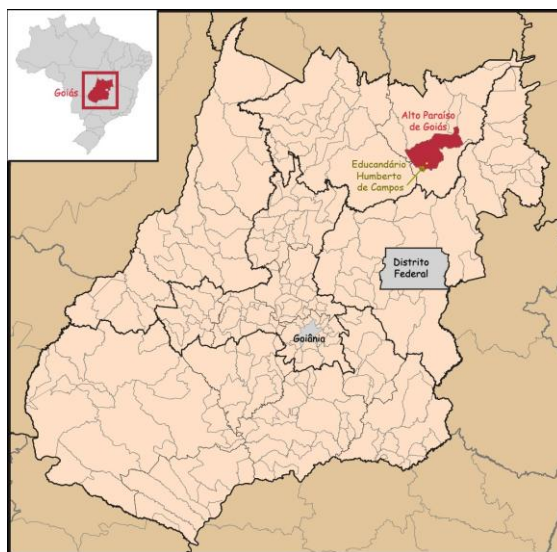


Fonte: Elaborado por Artur França Campos, a partir do programa Google Earth.

Após as dinâmicas de migração e os processos de estabelecimento dessas diversas comunidades, a região conta com cerca de 700 moradores (as), abarcando grande diversidade de histórias: parte desses/as moradores (as) são descendentes de famílias que estão na região há muitos anos, alguns chegaram por meio do movimento espírita, outras famílias chegaram com o MST e outros com a formação do Acampamento Dorcelina Folador. Muitos/as outros/as chegaram há menos tempo por terem famílias ou amigos/as na região.

Atualmente, Alto Paraíso tem população de 7558 habitantes, sendo que cerca de 32% vivem na área rural⁵. O mapa abaixo apresenta a localização geográfica da localidade no Estado de Goiás.

Imagem 16: Mapa região Educandário Humberto de Campos



Fonte: Elaborado pela autora a partir do mapa Disponível em: <https://asnovidades.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Goias-mapa-municipios.png> Acesso em: 05 jun. 2019.

1.1. Minha vida neste lugar

Conhecer um assentamento rural tem algo de “mágico” quando se passou a vida toda em cidades, as longas estradas de terra esburacadas que fazem os carros andar mais devagar e nos levam a sentir o tempo de outra forma, o cheiro de terra, o ar puro, as

⁵ IBGE, Censo. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/alto-paraíso-de-goias/panorama> Acesso em 28 abril 2019.

paisagens incrivelmente belas, o cantar constante dos passarinhos e, ao chegar às casas, o sorriso estampado nos rostos dos que transmitem pelo olhar experiências de vida de resistência.

A sabedoria, como grande processo educativo, está presente por todo lado, na casa construída com tijolo de adobe, na cozinha cheia de temperos do quintal, na horta e no pomar com inúmeras variedades, no cuidado com os animais, nas flores plantadas em potes de plástico enfeitando as varandas, na casa de farinha, no tacho de açúcar mascavo, no fogão à lenha, nos/as filhos (as) sendo criados (as) junto com netos (as) e primos (as) e nas tantas histórias de vida que vão se abrindo a cada gole de café.

Estive em um assentamento pela primeira vez no início da graduação em Comunicação Social, envolvida em um projeto de iniciação científica que estudava os impactos da midiaticização em contextos rurais e realizava um projeto no Assentamento I de Sumaré-SP; pouco tempo depois escrevi a reportagem "Cidade Invisível" (POSSEBON, 2008), que relatou a vida cotidiana no Acampamento Mário Lago em Ribeirão Preto-SP. Durante três meses, visitei famílias, passei dias, entre um barraco e outro, ouvindo histórias de lutas impressionantes.

No mestrado, também em Comunicação, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru), estudei o Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e defendi a dissertação "Cidadania, Hegemonia e Comunicação: Uma Análise do Jornal Sem Terra" (POSSEBON, 2011), o que permitiu ampliar os olhares sobre o movimento social e a realidade dos assentamentos brasileiros.

Paralelamente ao mestrado, fiz a especialização "Mídia, Informação e Cultura" na Universidade de São Paulo (USP), em que tive a oportunidade de me aproximar de estudos da cultura popular, identidade e comunidade e escrevi o trabalho "Jornal Sem Terra: Identidade camponesa em movimento" (POSSEBON, 2012).

Já no último ano do mestrado, me reaproximei do lugar onde mais me sinto vinculada, a comunidade Cidade da Fraternidade, que conheço desde meus 15 anos. Era a passagem de ano de 2010 para 2011, andei pela primeira vez pelo assentamento Sílvio Rodrigues, conheci muitas pessoas e percebi o quanto as histórias de luta se repetiam nos assentamentos. Histórias acompanhadas de perseverança e força que me emocionam até hoje. Nessas caminhadas, junto de um grupo de amigos (as), verificamos a falta de

acesso à água que muitos assentados enfrentavam - famílias chegavam a andar 3 km para pegar água em galões e levar para casa de carroça, todos os dias - e, perplexos com aquela realidade tão difícil, começamos o projeto Caravana da Luz para construir cisternas para captação de água de chuva.

Em parceria com a Associação sem fins lucrativos, Estação Luz de Ribeirão Preto-SP, o projeto foi ampliado e aprovado em um edital do programa Petrobras Ambiental e, durante dois anos, foram realizados 20 cursos de capacitação para construção de tecnologias sociais de uso, reuso e tratamento de água no assentamento Sílvio Rodrigues e assentamento Mário Lago em Ribeirão Preto.

Em dezembro de 2012, me mudei com meu companheiro Edson, para a Cidade da Fraternidade e passei a ser educadora no Educandário Humberto de Campos.

Imagem 17: Fachada do Educandário Humberto de Campos



Fonte: Arquivo EHC

Educandário Humberto de Campos, primeiro dia de aula de 2013, minha primeira experiência como educadora de adolescentes: levei uma mochila abarrotada de livros, planejamentos de aulas, folhas com dinâmicas, cartolinas, papéis e canetinhas, assim com a “cidade grande nas costas”, entrei em sala de aula; mas foi somente quando as perguntas dos/as estudantes chegaram a mim, percebi o que tinha de mais rico para apresentar naquele dia, era minha própria história: “- Você veio de São Paulo para essa roça, por quê?”, “- Já comeu pequi?”, “- Ué, fiquei sabendo que vocês não têm televisão em casa. Por que isso?”, “- Você não vai sentir falta de ir no shopping?”.

Sem saber muito bem se devia responder a tanta curiosidade ou continuar meu planejamento, fui percebendo o quanto nenhuma aula sairia exatamente como eu tinha planejado. Foi o primeiro encontro entre minha **mentalidade escolarizada** e a realidade, o **primeiro sinal das contradições** que me aguardavam na singular experiência de educadora, a primeira delas entre o imaginário do urbano e do rural.

Quando tratamos de escolarização estamos nos baseando nos estudos desenvolvidos por Tunes (2011) e Illich (1985), que colocam que a aprendizagem tem sido controlada socialmente, regulamentada por uma série de normas padronizadas que vão desde o currículo até a organização dos tempos de aulas e que estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento da sociedade capitalista, estabelecendo conformidade diante das desigualdades do sistema de classes. Para esses/as autores (as), o pensamento escolarizado limita a educação a um determinado espaço, a determinados saberes e determinadas formas de ensinar e aprender, gerando exclusões dentro e fora do espaço escolar. O pensamento escolarizado confunde “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência [...]” (ILLICH, 1985, p. 16), gerando falta de autoconfiança e de confiança na comunidade como capaz de gerir seus processos - transferindo para instituições todas as competências - saúde, educação, trabalho, segurança - e esvaziando a capacidade criativa e de emancipação da população.

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, trata também o saber como mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia seleção e organização. O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender. Criam-se como objetos de desejo os certificados

advindos de uma longa e interminável escolarização compartimentalizada e fragmentada e que tem por argumento principal as possibilidades que, presumidamente, criarão, no futuro. O aprender existe em função da promessa de um eterno amanhã (PEDERIVA, 2009, p. 119).

Na época tinha pouquíssimo pensamento crítico em relação à escola e estava muito entusiasmada, preparava aulas por longas horas e ficava cada vez mais preocupada se iria conseguir cumprir o longo currículo, os trabalhos e provas para corrigir, os planejamentos, notas, boletins, diários, reuniões de educadores (as), conselhos de classe, os problemas com a indisciplina dos/as estudantes, questões familiares que chegavam à escola e sentia constantemente que não iria conseguir, que o tempo não era suficiente.

O tempo da escola era o da cidade grande - tudo muito acelerado! - e, no final do ano que chegou rápido, no último conselho de classe, vi educadores (as) cansados (as), muitos papéis com números e pouca esperança nas falas de colegas. Nos/as estudantes, muitas vezes, sentia um clima de desânimo ao se envolverem com atividades somente em troca de nota.

Inquieta diante daquela situação, fui buscar informações, precisava estudar mais, conhecer outras metodologias, outras escolas e outras referências. Estudei a vida toda em escolas convencionais e não conhecia outros parâmetros de educação, mas tive a felicidade de ter o amigo Antônio Sagrado Lovato, empreendedor social e cineasta, que estava começando a gravar um filme sobre outras formas de educação: o documentário “Quando Sinto que Já Sei” (2014) e que compartilhava suas pesquisas comigo e meu companheiro Edson, também educador.

O documentário trata de experiências bem sucedidas de escolas brasileiras que mudaram certos aspectos da escola convencional na busca de criar novos modos de relação entre os membros da escola e, também, entre escola e comunidade, valorizando a autonomia, criatividade e afetividade.

Pouco tempo depois, conheci o programa Escolas Transformadoras do Instituto Ashoka, que acredita na escola como um espaço privilegiado para transformação social e fortalece uma rede de 270 escolas ao redor do mundo, sendo 21 delas no Brasil, trabalhando competências fundamentais para a transformação: empatia, trabalho em equipe, ação criadora e protagonismo. Trata-se de uma rede que promove essa visão de

educação através de meios de comunicação, produção bibliográfica, produção audiovisual, encontros online e presenciais, sendo uma referência importante por possibilitar que escolas de várias partes do mundo troquem conhecimentos sobre transformações sociais positivas, criando uma rede de apoio e fortalecimento dessas práticas, promovendo um senso de identidade entre essas escolas para que elas intensifiquem seu próprio trabalho e se coloquem no lugar de ativistas pela transformação.

Em 2014, começamos, na escola, um grupo de estudos sobre educação entre os/as educadores - Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo - para descobrirmos juntos (as) esse universo das escolas transformadoras. A cada novo estudo, sentia mais intensamente a importância de rever meu cotidiano e melhorar minha prática. Aprendi muito e pude rever várias ações como educadora em que repetia apenas o que vivi como estudante, sem refletir sobre a complexidade de cada atitude.

Visitei algumas escolas e projetos em São Paulo, Distrito Federal e Goiás: Projeto Âncora (Cotia-SP), Casa do Zezinho (São Paulo-SP), Projeto Araribá (Ubatuba-SP), Escola Vivendo e Aprendendo (Brasília-DF) e Escola Vila Verde (Alto Paraíso-GO) e, a cada visita, me encantava com tantas possibilidades de uma educação mais respeitosa com as aprendizagens e tempos individuais.

Participar da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE, 2014), em Brasília, teve importância fundamental nessa caminhada, possibilitando trocas de saberes com diversas experiências brasileiras, assim como o Congresso Internacional de Educação, Espiritualidade e Transformação Social, em São Paulo, também em 2014, onde tive pela primeira vez a oportunidade de dialogar com o educador José Pacheco, que se tornou referência no Brasil pelo seu trabalho na escola da Ponte, no distrito do Porto, em Portugal, e no Projeto Âncora em São Paulo.

Um universo se abriu e, finalmente, percebi que a inquietação diante da educação não era somente minha, mas de muitas e muitas pessoas ao redor do mundo e que nada era completamente novo, pois, educadores (as), filósofos (as), sociólogos (as), psicólogos (as) já haviam vivenciado e escrito sobre mudanças na educação há mais de um século.

Nesses anos, cursei licenciatura em Ciências Sociais e, em dezembro de 2014, defendi o trabalho de conclusão de curso “Educação para a Transformação Social: entre o projeto Âncora e Araribá” (2014), em que busquei apontar características em comum destes projetos transformadores. Esse estudo me instigou ainda mais a buscar mais informações, mudar minha prática e colaborar para uma mudança sistêmica na escola.

A escola convencional demonstra, em vários aspectos, somente repetição de construções anteriores sobre como ela deve se organizar, de modo que passei a questionar por que tínhamos aulas de 50 minutos, por que tocava um sino para indicar para onde deveríamos ir, por que fazíamos uma semana de provas e logo depois uma semana de recuperação, por que havia grade de horários, por que os/as educadores (as) trabalhavam sozinhos (as) em suas disciplinas sem considerar as relações entre os diferentes conhecimentos, por que os/as estudantes estavam separados por série mesmo quando esta divisão não gerava bom trabalho de grupo, por que a escola estava tão distante da realidade da comunidade, por que estava tão fechada em seus muros, por que o principal instrumento para “entusiasmar” os/as estudantes a participar era a nota, por que – na condição de educadores (as) - não sabíamos mais como agir perante a indisciplina e escrevíamos em um caderno de ocorrências os problemas mais graves para no final do bimestre, novamente, o/a estudante perder nota e tantos outros porquês.

Muitas reflexões são possíveis sobre quais seriam as formas que a educação convencional se serve para a manutenção e expansão do sistema capitalista, de maneira a “não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como, também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

As secretarias de educação são enrijecidas, concebendo imposições pedagógicas que não consideram o contexto de cada escola e não permitem a concepção de soluções apropriadas aos desafios de cada localidade.

O/a educador (a), nesse contexto, não é incentivado (a) a ser uma pessoa criadora, sendo, na maior parte dos casos, apenas “um explicador de conteúdos” (PARO, 2014, p. 22). Mesmo esse papel limitado de aprendizagem de conteúdos curriculares não é cumprido com o grande número de egressos que “retêm apenas uma pequena parcela dos conhecimentos que compõem os currículos e programas das

disciplinas escolares” (PARO, 2010, p. 73) e visualizam a escola apenas como um degrau para se ter um emprego um pouco melhor.

Tais reflexões revelam o quanto a educação tradicional pode servir para a manutenção do *status quo* ao limitar o conhecimento ao aprendizado de inúmeros conteúdos, que parecem não se relacionarem, e também parecem não estarem relacionados com a realidade de cada estudante.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2011, p. 97).

É inegável que há uma relação muito próxima entre os processos sociais e os processos educacionais e, para Mészáros, a educação tradicional nos últimos 150 anos serviu para conceder os conteúdos e as pessoas para a manutenção e expansão do sistema do capital, como também para “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). O autor deixa claro em sua obra que não é somente a escola a responsável pela manutenção do sistema, mas um de seus principais papéis é o de “produzir tanto conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Estas perspectivas da educação que colocam o/a educando (a) como meros depósitos de determinados conhecimentos é nomeada por Paulo Freire de educação bancária. Nesta visão, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33), intensificando a opressão de uma classe social sobre outra, pois muitas vezes, o conhecimento considerado relevante é o conhecimento elitizado. E nesta perspectiva, os/as homens/mulheres são vistos como seres adaptáveis, ajustáveis e não criadores.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que

resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesta concepção, os/as melhores educandos (as) são os (as) mais adaptados (as) ao mundo, sendo que este pensamento “somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987, p. 36).

Ao manter pessoas sem opções de ação, impedidas de serem sujeitos autônomos gera-se frustração, como afirma Freire, quando “os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem” (FREIRE, 1987, p. 37).

É inevitável a observação da infelicidade que ronda as escolas brasileiras, o autoritarismo gera infelicidade e violência. Como afirma Freire (1987, p.43), é uma violência que sofrem os/as homens/mulheres como se não fossem sujeitos históricos em movimento.

A escola vem “perdendo de vista o senso de coletivo, de responsabilidade pessoal e, conseqüentemente, social, o que tem gerado inúmeras questões para a vida social e para as relações humanas” (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 29), afasta as crianças e jovens de sua própria realidade, os /as impossibilitando de criar soluções para uma vida melhor para eles/as mesmos/as.

O autoritarismo presente nas escolas exige uma reflexão profunda, pois nem sempre os/as educadores (as) se percebem como autoritários (as) por estarem alienados (as) de suas próprias ações, repetindo modelos sem questioná-los.

A descoberta da incoerência entre o mundo que desejam e o mundo que constroem tem levado muitos/as educadores (as) a repensarem suas práticas e a refletirem que, ao fazer educação, se faz também política. “E se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (FREIRE, 1997, p.62).

A teoria histórico-cultural de Vigotski concebe que há uma unidade pessoa-meio, superando olhares que separam o indivíduo da sociedade, de maneira que cada ser

humano se constitui em meio às relações sociais, em um movimento dialético, assim não é possível separar o ser humano de suas vivências na cultura.

Cada pessoa é única, mas não é só isso, cada pessoa possui um psiquismo em que ocorre o processo de internalização das experiências vivenciadas no meio social. Cada pessoa é um indivíduo-social. O ser humano é forjado em meio às relações sociais que se constituem em suas vivências no e com o mundo. Sendo que vivência, é a relação que temos com o mundo de modo singular e particular. A vivência é única para cada pessoa (MARTINEZ, 2017, p. 107).

Apesar das mudanças possíveis com pequenas ações individuais dos/as educadores (as), para transformar é preciso algo sistêmico, organizado e que envolva toda a escola e comunidade em um processo de reflexão e criação. Para tanto é imprescindível o envolvimento da comunidade, pois a escola não é o lugar exclusivo de aprendizado, como bem coloca John Dewey: “Afiml, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (DEWEY, 2007). Tal olhar exige uma transformação profunda na perspectiva e postura do/a educador (a), que sai de um lugar passivo, de reprodutor (a) de ferramentas instituídas, para um papel criador.

Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia. Por isso, futuramente o educador também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino (VIGOTSKI, 2011, p.301).

Com os estudos e visitas que realizamos, foi possível perceber algumas características das escolas que dispuseram a se transformar e que vão ao encontro dessa reflexão como: acolhimento, valorização da diversidade, intervenções na comunidade, relações profundas entre teoria e prática, gestão democrática, utilização das linguagens artísticas, autonomia, valorização das aprendizagens e conhecimentos dos/as educandos (as) e da comunidade, cooperação, celebrações e inter/transdisciplinaridade.

Essas perspectivas partem do ideal de que a aprendizagem se **dá na cidadania, não para a cidadania**, estabelecendo diálogos profundos entre educandos (as), educadores (as) e comunidade a partir de valores como solidariedade, autonomia, dignidade e responsabilidade (PACHECO, 2014a, p. 74).

Compreendi, entretanto, que não bastava conhecer outras formas de se conceber a escola, que **seria preciso conceber algo para essa realidade específica, pois se estamos tratando de uma escola que respeita e valoriza as singularidades, ela não poderia ser concebida como a simples repetição de modelos, mas deveria partir de seu próprio contexto, precisaria ficar de frente com seus problemas e contradições, procurando superá-las em prol das transformações desejadas.**

Já estava em 2015, meu terceiro ano como educadora no Educandário e, apesar de algumas tentativas em dialogar com gestão e colegas sobre essas mudanças, as ideias não ecoavam e, muitas vezes, encontrava fortes resistências, em especial por parte do corpo gestor.

No início de 2016 saí da escola, o que, em um primeiro momento, foi difícil para mim. Entretanto, isso acabou sendo, posteriormente, algo positivo, porque abriu a oportunidade de ter mais tempo para participar do grupo de mulheres assentadas do Sílvio Rodrigues, chamado “Mães da Terra”. O grupo confecciona produtos de panificação com os objetivos de fortalecer a agricultura familiar, empoderamento feminino e geração de renda. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois tive a oportunidade de me aproximar de algumas mulheres assentadas e aprender com a sua força e perseverança. Foi a partir dessa experiência que compreendi um pouco melhor os modos de aprender desescolarizados, a sabedoria dos que nunca ou pouco frequentaram a escola, mas que, a partir de suas vivências, ensinam muito do que sabem.

A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

Foi cada vez mais perdendo o sentido estar na escola sem reconhecer a comunidade, de como se dão suas relações com a vida. Esse reconhecimento vai além de simples visitas da escola às casas dos comunitários (as) ou de realização de celebrações em comum – sem desconsiderar o mérito dessas ações, mas compreendendo que é na vivência, no estar junto, na rotina da vida que se aprende.

Neste período, também estudei as ideias do educador Paulo Freire e comecei um pequeno grupo de alfabetização de adultos, em que aprendi sobre a força que existe em educar a partir das histórias de vida das pessoas.

Foi neste período que ficou mais claro para mim a concepção bancária de educação vivida na escola, em que os/as educadores (as) eram colocados (as) como condutores dos/as educandos (as) para uma memorização exaustiva de conteúdos curriculares e que havia pouco tempo e espaço para conhecer a vida dos/as estudantes, valorizar seus saberes e conceber junto deles/as o caminho educativo.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 67).

Vigotski (2001) concebia a escola como um lugar de profissionais comprometidos com a vida e com a criação.

E na escola do futuro essas janelas estarão abertas de par em par, e o educador não só olhará, mas também participará ativamente dos "deveres da vida". O cheiro de mofo e podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o amplo mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio educador. Muitos consideram que, no novo sistema pedagógico, atribui-se um papel insignificante ao educador, que esta é uma pedagogia sem pedagogo e uma escola sem educador. Pensar que, na escola futura, o educador não fará nada, equivale à ideia de que o papel do ser humano na produção mecânica se reduziu ou anulou. Superficialmente, pode parecer que na nova escola o educador se transformará em um boneco mecânico. Na verdade, ocorre o contrário: seu papel tem aumentado enormemente, exigindo dele um exame superior de vida, para poder transformar a educação em uma criação da vida (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

A comunidade, ao menos aparentemente, não concebia e ideia de mudança da escola como importante, estavam satisfeitos (as) com o que era realizado, até mesmo porque o acesso a outras concepções de escola era algo bem escasso, e o trabalho no EHC era bem realizado dentro dos moldes convencionais – aulas, lousas e cadernos cheios, horários e espaços bem determinados. A escolarização de grande parte das famílias do assentamento é baixa, para muitas delas os/as filhos (as) são os/as primeiros

(as) da família a terminarem o Ensino Médio, o que a meu ver, também leva a pouco questionamento do espaço escolar.

As famílias estavam na escola em poucos momentos – reuniões de fim de bimestre e alguns poucos momentos celebrativos, o que aponta, em meu entender, uma contradição – a da satisfação com uma escola da qual não participo efetivamente.

Em agosto de 2016, dois fatores mudaram, ao menos em parte, o quadro de dificuldades para iniciar a transição para uma nova proposta educativa: a nova gestão do Educandário Humberto de Campos, à época, se mostrou a favor de mudanças no projeto pedagógico e a escola foi escolhida para ser a escola pioneira na cidade de Alto Paraíso de Goiás na implementação do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) - que trata sobre Educação.

O EHC já tinha um histórico de trabalhos educativos bem realizados e um desejo, de parte da equipe, de iniciar uma transformação em sua proposta educativa. Foi nessa época que escrevi, junto com alguns/as educadores (as) e em parceria com a gestão da escola, uma **pré-proposta de educação transformadora**, entregue à Secretaria de Estado da Educação e que foi uma das bases do novo Projeto Político Pedagógico da escola, posteriormente concebido com todos/as os/as educadores (as).

Alto Paraíso de Goiás foi designada, pelo governo do Estado de Goiás em 2016, para ser modelo de sustentabilidade nacional com a implantação dos 17 ODS da ONU. Para tanto, houve a movimentação de diversas secretarias, conselhos, entidades públicas e privadas. Especificamente na área educacional, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, através do Ciranda da Arte⁶, passou a implementar o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), cujos princípios são: Sustentabilidade, Arte Educação, Cultura de Paz, Educação Integral e Direitos Humanos e Diversidade.

Pouco tempo depois, estava em uma roda com 40 educadores (as) de diferentes áreas, voluntários (as) do IPEARTES, dispostos a doar seu tempo e trabalho por acreditarem na possibilidade de atuar em uma primeira ação do Instituto no município ligada a uma perspectiva de educação transformadora. Com esse desejo de transformação, foi realizado no EHC o Encontro Jovem de Alto Paraíso, um evento que

⁶ Centro de estudos e pesquisa que promove formação em arte para educadores e estudantes da rede pública de ensino do Estado de Goiás, com sede em Goiânia.

possibilitou a escuta atenta dos sonhos e desafios de jovens do município. Foram 120 jovens e quatro dias intensos de atividades em que a comunidade da Cidade da Fraternidade esteve envolvida: pintamos a escola, plantamos árvores e somamos forças em torno do desejo de uma educação melhor para todos/as.

A relação do EHC como essa outra perspectiva de educação é contraditória desde o início, pois a proposta apresentada para a Secretaria de Estado da Educação foi escrita por pouquíssimos educadores (as) - com o apoio da instituição mantenedora - que estavam muito motivados (as) com as perspectivas da educação transformadora por acreditarem que o Educandário poderia fazer ainda mais, poderia estar mais próximo da comunidade e trabalhar de maneira mais intensiva com a concepção de ser integral.

No entanto, a proposta não foi realizada em diálogo com os/as educadores (as), educandos (as) e comunidade. Após o Encontro Jovem foi preciso iniciar um longo, desafiador e doloroso processo de diálogo, de conquista, de muitas rodas de reflexão e estudo para que a maioria dos/as educadores (as) do EHC estivessem encorajados (as) para essa caminhada. No início havia mais educadores (as) externos a rotina do EHC motivados (as) com a proposta do que os/as próprios (as) educadores (as) da escola.

Os/as educandos (as) tiveram de encarar mudanças em suas rotinas escolares, e tantas vezes demonstraram suas insatisfações por não estarem realmente compreendendo o que estava sendo feito e por que estava sendo feito. Aos poucos, e muito devido ao amadurecimento dos/as educadores (as) em suas práticas pedagógicas, os/as estudantes foram compreendendo a mudança de maneira mais consciente e participativa.

Sem dúvida o maior desafio foi a relação e comunicação com a comunidade, as famílias durante os primeiros anos de implantação do projeto expressaram de diversas formas sua incompreensão e o descontentamento com o que estava sendo realizado e vivenciamos muitos conflitos. A dificuldade de comunicação era imensa, muitas vezes uma única palavra repetida de maneira descontextualizada se tornava um grande problema.

Foi (e é) um processo de transformação, de movimento, de encantamento, de inúmeras rodas de conversa, de mudanças e adaptações no projeto, de envolvimento dos

familiares, de criação e de aprendizados profundos sobre o fazer junto com as pessoas, que não estamos sozinhos (as) e que todo movimento se faz no coletivo.

Apesar dos ideais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável não terem sido colocados em prática como previsto, tendo poucas intervenções a médio e longo prazo, o IPEARTES permaneceu atuando em parceria com várias instituições da cidade, incluindo o Educandário.

O projeto pedagógico do Educandário Humberto de Campos prevê uma revisão dos espaços educativos, ampliando-os para além das salas de aulas, incluindo casas de comunitários (as), associações, padaria e cozinha comunitária, espaços externos, por exemplo, embaixo de árvores, praças e quadras, dentre outros; revendo a relação educador (a) – educando (a), de maneira que os dois estejam em processo de constante troca e aprendizado, respeitando e valorizando os diferentes saberes e também implementação de uma gestão participativa.

Durante grande parte de 2017, os/as educadores (as) participaram de formações, a partir de parcerias com instituições privadas e públicas, bem como rodas de estudo e trocas de experiências, valorizando seus conhecimentos. Tivemos rodas sobre pedagogia de projetos, educação integral, pedagogia espírita e escolas transformadoras. Contamos também com a assessoria de uma ex-educadora do projeto Âncora, Caroline Florêncio. Ao longo desse ano, eu atuava como educadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando atividades educativas a partir da Língua Portuguesa.

Em agosto de 2017, ingressei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE UnB), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), com a perspectiva de compartilhar meus estudos com os/as educadores (as) do EHC, e de colaborar com o processo, de forma reflexiva e crítica, e também, documentá-lo. Em outubro, participei da Vivência Transformadora do Projeto Âncora com outros/as três educadores (as) da escola, o que foi muito importante para acreditar ainda mais na possibilidade de outra educação, já que o referido projeto é uma referência nesse sentido.

Foi, também, no segundo semestre desse mesmo ano que a escola realizou uma proposta de dois dias de tempo integral com desenvolvimento de projetos

interdisciplinares e interseriados nas áreas de Arte Educação, Sustentabilidade e Práticas Corporais.

Apesar do reconhecimento formal do EHC como uma escola transformadora, que poderia desenvolver um projeto piloto nas bases já elencadas, **eram muitas as contradições** que se apresentavam entre a realidade e o sonho, como as exigências da Coordenação Regional de Educação (CRE)⁷ que demandava aplicação de atividades, provas e documentos burocráticos descontextualizados da proposta, **além das dificuldades de diálogo com a comunidade e ainda os receios dos/as educadores (as) e da gestão em colocar em prática algumas bases em novas direções.**

Somente em abril de 2018, o IPEARTES assumiu a gestão da escola, formalmente, enquanto secretaria de educação, sendo uma gestão partilhada com a instituição mantenedora – OSCAL. Esta gestão permitiu que a escola desse mais alguns passos em busca de sua transformação pedagógica, com a independência da Coordenação Regional de Educação, o aumento do número de educadores (as), a ampliação do tempo da escola para três vezes por semana de tempo integral, ações envolvendo mais a comunidade e início da concepção de dispositivos pedagógicos que possibilitariam que o projeto se realizasse.

Neste início do projeto pedagógico ficou clara mais uma séria contradição, o Educandário foi percebido pela Secretaria de Estado da Educação, durante cerca de um ano e meio como um projeto piloto que serviria de modelo para ser, posteriormente, implantado em outras escolas, mas percebíamos que não era possível um único modelo a ser “encaixado” em todas as escolas, mas que assim como fomos inspirados por outras escolas, poderíamos futuramente também inspirar outras escolas.

Em junho de 2018, a instituição mantenedora do EHC e o IPEARTES consideraram importante uma mudança no formato da gestão da escola, de uma gestão unidirecional para uma gestão participativa em formato de um conselho gestor deliberativo dividido em áreas: pedagógico, administrativo, financeiro, alimentação e vínculos comunitários. Fui convidada para coordenar o conselho gestor e aceitei o desafio de colaborar com a escola, nesse sentido, até dezembro de 2020.

⁷ A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) está organizada administrativamente em 40 coordenações regionais que funcionam como sucursais da sede centralizada em Goiânia, acompanhando e coordenando as ações das escolas estaduais.

2Em junho de 2019, os pais da comunidade elegeram, pela primeira vez, dois representantes que ingressaram nessa gestão participativa. Durante o ano de 2019 foi possível o fortalecimento dos estudos e apropriação dos/as educadores (as) do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como o desenvolvimento e aplicação de dispositivos pedagógicos, aproximando a prática cotidiana das bases teóricas.

Imagens 18,19, 20 e 21: Atividades realizadas em 2019 - mutirão, oficina de costura, roda de diálogo com famílias e aprender fazendo



Fonte: Arquivo EHC

A mudança do governo estadual no início de 2019 fez com que a escola não tivesse mais o patamar de projeto piloto de escola transformadora frente à secretaria de educação, retornarmos ao vínculo administrativo e pedagógico com a Coordenação Regional de Educação, assim como houve diversos desafios na parceria com o IPEARTES, em especial por redução do corpo docente, dificuldade de transporte dos/as educadores (as) e mudanças na gestão do Instituto. Apesar da redução da parceria, foi possível manter as atividades artísticas uma vez por semana para todos/as os/as estudantes e dar continuidade aos ideais do PPP.

As alterações na gestão do Estado trouxeram à tona uma importante análise ao grupo gestor e aos docentes do EHC, de que era imprescindível que o projeto fosse

respaldado pelos que trabalham na escola, que todos/as, de alguma forma, pudessem se sentir parte desse projeto e não o percebessem como algo simplesmente imposto pela gestão e/ou que dependesse da Secretaria de Estado da Educação para continuar.

Vencer as contradições apresentadas no cotidiano, as adversidades das relações humanas foi e continua sendo um grande desafio para o projeto. Algumas dessas contradições estão apresentadas no capítulo de análise dessa tese.

1.2. O projeto do Educandário Humberto de Campos e suas referências teóricas

As referências teóricas da escola foram escolhidas a partir das leituras anteriores que o grupo de estudos dos/as educadores (as) havia realizado, que colaboram na compreensão de qual visão de ser humano e de sociedade a instituição acredita, se inspira e atua. Importante ressaltar que os referenciais teóricos e dispositivos pedagógicos apresentados, resumidamente, abaixo são do Educandário Humberto de Campos, foram escritos fundamentados no Projeto Político Pedagógico⁸ (PPP) da escola e alguns deles não estão em consonância com a teoria histórico-cultural que fundamenta essa pesquisa.

O alicerce da mudança pedagógica do EHC está na revisão da relação educando (a)-educador (a), de que o aprendizado se dá na relação com o mundo e de que todo ser humano é um ser de possibilidades.

Anteriormente, a escola não tinha referências teóricas claras, seguindo as bases pedagógicas direcionadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, através de sua matriz curricular e diretrizes.

Em 2017 os princípios pedagógicos do Educandário foram escolhidos pelos/as educadores (as) e passaram a ser estudados e relacionados com a rotina, o que exigiu e exige uma revisão constante das práticas para nos aproximarmos da educação que acreditamos.

É a cultura pessoal e profissional do educador que está em causa. Ter-se-á de entender que a teoria não antecede a prática e que é a dificuldade sentida na

⁸ Disponível na íntegra nos anexos desta tese.

prática que justifica a busca de teoria, com vista a uma práxis coerente. É um erro pensar que a teoria precede a prática, assim como agir na prática desprezando a teoria. A necessária reelaboração cultural requer alteração de padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual. Nesses processos de transformação, urge considerar um renovado conceito no campo da formação: o isomorfismo. Dito em código restrito: o modo como o educador aprende é o modo como o educador ensina [...] se priorize a necessidade da transformação do educador-objeto de formação em educador-sujeito no contexto de uma equipe de projeto (PACHECO, 2014b, p. 43).

Os princípios pedagógicos escolhidos e seus autores de referência principal foram: Educação Integral (SINGER et al., 2016), Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), Pedagogia de Projetos (DEWEY, 2011), Arte Educação (BARBOSA, 2016) e Brincar e Ludicidade (FRIEDMANN, 2006). Todas essas perspectivas tratam de uma transformação que considera todos os espaços, atividades e atitudes como pedagógicas, em um movimento de contínuo aprendizado, em que educandos (as) e educadores (as) são produtores (as) de saberes. O objetivo central do Projeto Político Pedagógico é proporcionar a educação integral, considerando as múltiplas dimensões do ser humano e conceber uma comunidade educadora. Apresentamos de maneira bastante resumida esses princípios abaixo, apenas com a intenção de uma compreensão global da concepção pedagógica da escola.

Na perspectiva da Educação Integral não se considera o tempo na escola, dentro da sala de aula, como o único momento de aprendizado, mas valorizam-se todos os espaços da comunidade como potencialmente educativos, articulando os processos escolares a outras políticas sociais, profissionais e equipamentos públicos, permitindo a vivência de novas oportunidades de aprendizagem. Singer et al. (2016) explica a visão de mundo que envolve esta perspectiva:

Uma visão de mundo que não fragmenta os indivíduos em usuários de serviços - aluno, paciente, cliente, consumidor, frequentador. Não fragmenta o tempo pela lógica da produtividade - educação, trabalho, lazer, cultura, aposentadoria. Não hierarquiza o conhecimento em culto, erudito, popular, acadêmico. A afirmação da Educação Integral é justamente o que diz seu nome: a indissociabilidade da vida (SINGER et al, 2016, p. 65).

Esta percepção não permite mais que a escola esteja separada da comunidade, pois é com a comunidade que a escola se constitui, por meio de laços de corresponsabilidade, como é explicado por Costa (2017),

Quando a gente fala de baixar os muros da escola, não é algo poético, porque a escola e o seu projeto, o seu jeito de se constituir, precisam estar muito conectados com quem está ali, com aqueles aos quais o seu projeto se destina. A gente não estabelece vínculo com quem não reconhece de verdade, genuinamente, e com quem não se dispõe a conhecer. O melhor para as crianças é que elas sejam reconhecidas, e elas vão ser reconhecidas quando o lugar onde vivem for levado em conta. O outro aspecto, que é mais ambicioso, é a escola ser colocada como agente de transformação do território (COSTA 2017, p. 34).

A Educação Integral, segundo Helena Singer (2013), compreende que o desenvolvimento dos/as educandos (as) em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, espiritual, social e cultural, há de se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, adolescentes, jovens, famílias, educadores (as), gestores (as) e toda a comunidade que compõem o território da Escola.

Considerando a importância do diálogo da escola com sua comunidade, a Educação Integral no EHC aparece aliada à Educação do Campo.

Os movimentos sociais protagonizaram as discussões sobre a melhoria, ampliação e ressignificação da educação do campo, de maneira que “garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas, também, que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, as auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Deste modo, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, aprendizagens, costumes, crenças e valores que estejam na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade, valorizando os conhecimentos adquiridos em situações formais e informais, vendo a cidade e o campo como complementares e de igual valor; considerando que há tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir entre o campo e a cidade.

A escola incentiva a pesquisa, a autonomia e a aprendizagem a partir da curiosidade e interesse dos/as educandos (as), respeitando o caminho e o tempo de aprendizagem de cada um. A proposta pedagógica prioriza a criação de projetos de aprendizagem ou projetos de pesquisa, individuais ou em grupo, a partir de um interesse, um desejo, uma vontade e/ou um sonho dos/as educandos (as).

A pedagogia de projetos leva à formação de pessoas autônomas de maneira que

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e educadores; a aquisição de habilidades e técnicas como meios para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos (DEWEY, 2011, p. 22).

Compreende-se que a Arte Educação, por sua vez, responde ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos; levando em consideração aspectos relacionados à compreensão crítica, à contextualização e à produção nos processos de formação. São considerados também os elementos naturais do espaço como parte da composição de um território artístico, buscando com isso despertar o desejo de criar coletivamente, a partir de suas condições reais de vida (SEDUC, 2009).

O brincar como uma prática da cultura deve ser incentivada na escola como prática do ser em sua integralidade. Ressaltamos a cultura do brincar como importante nas percepções das crianças sobre o tempo, espacialidades, relações e linguagens. É nesse sentido que compreendemos o brincar enquanto prática humana social e historicamente constituída.

De acordo com Vigotski (2001, p. 101), a brincadeira, para a criança, “possui um sentido importante. Ele sempre corresponde exatamente à sua idade e a seus interesses e inclui elementos que levam à elaboração dos hábitos e habilidades necessários”.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro - todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

1.3. O Projeto do Educandário Humberto de Campos e seus dispositivos pedagógicos

A educação infantil, nomeada no EHC de Casa da Criança, busca acolher as vivências e conhecimentos que as crianças trazem do ambiente familiar e comunitário e ampliar suas experiências de maneira complementar a educação familiar. Desse modo, o espaço da Casa da Criança tem sido organizado para acolher de maneira que pareça bastante com uma casa. O conhecer a si, ao outro, à natureza, à cultura são elementos inseparáveis, seguindo os cinco campos de experiência estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro ano do ensino fundamental é considerado um importante momento de transição, em que se busca estratégias de acolhimento para as crianças nessa nova fase escolar, de maneira a evitar a fragmentação do trabalho pedagógico.

No ensino fundamental I (1º ao 5º ano) o trabalho é realizado essencialmente com projetos desenvolvidos a partir da curiosidade das crianças, que são incentivadas a fazerem roteiros de perguntas, pesquisas, atividades externas relacionando os conteúdos curriculares à vida e valorizando os saberes comunitários.

No ensino fundamental II (6º ao 9º ano), busca-se fortalecer a autonomia dos/as educandos (as), de maneira a dialogar com as expressões culturais da juventude, a cultura digital e a formação integral.

O Ensino Médio tem como desafio propiciar a formação dos/as estudantes respondendo às suas demandas, aspirações presentes e futuras; colaborando na concepção de seu projeto de vida tanto em relação ao estudo quanto ao trabalho. São realizadas visitas a universidades, propostos diálogos com profissionais de diferentes áreas e desenvolvidos projetos interdisciplinares que enfatizem a atuação dos/as jovens como transformadores (as) da comunidade.

A concepção dos dispositivos pedagógicos tem se dado juntamente com os/as educadores (as) em um processo de cocriação que chamamos de documentos vivos, onde cada um (a) expressa o que acredita ser necessário para definir cada dispositivo e o que o caracteriza. Os documentos ficam disponibilizados em um arquivo virtual (google drive) e em um painel na sala de estudos dos/das educadores (as) e podem ser

modificados coletivamente sempre que algum/alguma profissional da equipe achar necessário.

Sabe-se que princípios e dispositivos por si só não são suficientes, são apenas instrumentos de uma transformação mais profunda no olhar e lugar do/a educador (a).

Os dispositivos em comum para toda a escola durante o ano de 2019 foram:

a) Tutoria: o/a educador (a) tutor (a) acompanha uma turma de educandos (as) para investigar, acolher e potencializar as aprendizagens, apoiando e colaborando com o desenvolvimento do/a educando (a) tanto no campo cognitivo quanto no emocional. É um dispositivo que possibilita uma revisão do papel do/a educador (a) ao potencializar a atenção às singularidades.

A exigência da individualização dos recursos educativos, portanto, também constitui uma exigência geral da pedagogia e se estende a todas as crianças. Daí derivam duas tarefas do educador: em primeiro lugar, o estudo individual de todas as características próprias de cada educando e, em segundo, a aplicação individual de todos os recursos educativos e da influência do ambiente social a cada um deles. Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos. A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular (VIGOTSKI, 2001, p. 285).

b) Registro de aprendizagem: os/as educandos (as), ao final de cada dia (Fundamental I) ou de uma sequência de atividades (Fundamental II e Médio), registram o que aprenderam tanto no campo dos conhecimentos curriculares quanto em outros campos de saberes cognitivos e relacionais. Os/As educandos (as) podem se expressar por meio de desenhos, poemas, diários, histórias, relatos ou outra forma de expressão que considerarem mais adequada.

Esses registros podem compor um portfólio, que funciona como documentação pedagógica, para os/as educadores (as) e familiares acompanharem o desenvolvimento de elaboração conceitual e também síntese de cada educando (a), sendo também uma forma de autoavaliação contínua. Além disso, o registro incentiva o/a educador (a) a planejar de acordo com os interesses e desenvolvimento de aprendizagem dos/as educandos (as).

c) Grupos de Responsabilidade: a escola foi dividida em áreas de gestão como alimentação, biblioteca, comunicação, horta e infraestrutura; os/as educandos (as) se

inscrevem em uma área e, junto com um/uma educador (a), buscam soluções de problemas, dividem tarefas, pesquisam e desenvolvem ações de melhoria para aquela área. Os grupos colaboram para uma gestão mais participativa, ampliando o sentimento de pertencimento e cuidado com a escola e o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Cada grupo escreve um projeto de atividades semestral, registros de aprendizagem individual e, ao final de cada semestre, apresenta para os demais grupos os avanços de suas ações e estudos. Este é um dispositivo que foi criado pelo Projeto Âncora e que foi adaptado às demandas do EHC.

d) Projeto de turma: cada turma desenvolve um projeto coletivo que proporciona a aproximação dos/as educandos (as) de conceitos científicos, pesquisas e coletas de dados. A escolha do tema é feita após o levantamento e apresentação dos temas de interesse dos/as educandos (as). O tema deve se voltar para potencializar a comunidade, proporcionando relações de colaboração entre escola e comunidade, atendendo demandas sociais, políticas, afetivas, econômicas e/ou ecológicas da comunidade.

e) Mutirão: bimestralmente, a comunidade é convidada a cuidar das demandas físicas da escola, um dia de trocas de aprendizados, colaboração e que amplia o sentimento de pertencimento.

f) Aprender Fazendo: um dia de trocas de saberes em que voluntários (as) da comunidade, educadores (as) e educandos (as) proporcionam oficinas práticas em várias áreas como por exemplo: crochê, desenho, culinária, costura e cinema. A inspiração se uniu à fundamentação teórica de John Dewey (2007) que elaborou os conceitos de aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia.

g) Dia do Brincar: este dispositivo passou a fazer parte do calendário escolar a partir da participação do EHC nas atividades da Semana Mundial do Brincar, em 2018, proposta concebida pela Aliança pela Infância⁹ para disseminar a importância do brincar em países de todos os continentes. Bimestralmente a escola convida a comunidade e os parceiros para resgatar brincadeiras e promover um dia de encontro intergeracional.

h) Eletivas: os/as educandos (as) escolhem a cada semestre uma área artística de seu interesse (artes visuais, dança, teatro, música, audiovisual) e desenvolvem um

⁹ A Aliança pela Infância é um movimento internacional que objetiva articular pessoas comprometidas com a infância. Informações disponíveis em: <http://aliancapelainfancia.org.br> Acesso em 17 fev. 2018.

projeto coletivo naquela área com colegas de diferentes turmas. Trata-se de uma oportunidade para aprenderem a fazer escolhas, se responsabilizarem, desenvolverem interesses e ter contato com diferentes práticas artísticas.

As formações de educadores (as) são chamadas de círculos pedagógicos e são organizadas a partir de pautas propostas pelos/as educadores (as) e por grupos de estudos dos princípios pedagógicos da escola que, semestralmente, compartilham com os demais colegas os estudos realizados.

Apesar desses princípios e dispositivos, o processo vivenciado rumo ao movimento de transformação do ambiente escolar mostrou-se, principalmente, em suas práticas, imensamente complexo. Isso porque fomos nos dando conta que nem sempre o estudo de teorias, ou mesmo as tentativas de aplicar dispositivos, já reconhecidos em outros espaços, seriam os ferramentais que, efetiva e autenticamente, resolveriam as problemáticas de nosso cotidiano educativo. Muitas contradições se apresentavam no dia a dia de nossas práticas. Nem sempre o desejo de transformar, apesar da disposição nesse sentido, nos encontra genuinamente preparados para uma atuação efetiva e o caminho se apresenta com muitas contradições.

A dependência financeira da escola em relação ao governo do Estado traz outros inúmeros desafios, pois a secretaria de educação passa por mudanças frequentes em relação às suas prioridades e bases pedagógicas, dependendo dos profissionais que estão ocupando os cargos de direção. Conciliar os ideais da escola às demandas do sistema de ensino governamental tem sido muito desafiador e torna necessário um movimento constante de diálogo entre a gestão da escola e os profissionais de educação do Estado, não permitindo que a essência do projeto seja alterada e que possa continuar com essa parceria.

Percebemos, nesses anos de atuação na escola, que somente com uma cultura de transformação consolidada em toda a comunidade escolar é que se torna possível sobreviver às tantas pressões do sistema de ensino convencional e este é um processo longo, desafiador e bastante contraditório, pois se trata de ir além do *status quo* em muitas esferas.

No sentido de compreender e de superar tais contradições, com a intencionalidade de contribuir com a prática educativa e com o estado do

conhecimento até então constituído sobre transformação em educação, é que reafirmamos a tese aqui defendida, de que é preciso, para além de transplantar teorias e práticas reconhecidas como práticas bem sucedidas, encarar, a partir de cada contexto, as singularidades das contradições que se apresentam nos processos educativos, buscando constantemente superá-las em conjunto e em colaboração com a comunidade envolvida, para poder transformá-la de modo autêntico e dialético.

O próximo capítulo apresenta o que compreendemos como educação transformadora, investigando as características dessa perspectiva considerando que existe um movimento atual de educação no Brasil que questiona e busca alternativas para os padrões da escola convencional.

Para compreender o atual movimento foi realizada uma revisão de outros dois movimentos educacionais brasileiros, o movimento de 1920 e 1930 influenciado pelos ideais da Escola Nova e o movimento da década de 1960 de educação popular.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: BUSCA DE TRANSFORMAÇÃO

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1995, p. 3).

Conceituar educação não é tarefa simples, mas, podemos afirmar, de antemão, que é uma palavra que se define no plural, das variadas maneiras de influenciar, suggestionar, induzir ou inspirar o desenvolvimento de outrem em alguma área. Pedagogia é a ciência que trata da educação e como tal “precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação” (VIGOTSKI, 2001, p. 37).

O intuito do presente capítulo é o de aprofundar o que compreendemos como educação transformadora e, a partir disso, de que educação estamos falando. Barrera (2016) demonstra em seu trabalho que há um **movimento de renovação educacional no Brasil** na atualidade que rompe com padrões, que concebem a escola convencional - relações com o tempo, espaço, saber e poder.

Resumidamente, podemos afirmar que a organização do tempo nas escolas convencionais tende a trabalhar com aulas de 50 minutos, seriação de acordo com a idade biológica dos/as educandos (as), horários e calendários rígidos. As escolas não convencionais são organizadas a partir do tempo de cada educando (a), horários flexíveis e tempos livres. Já em relação ao espaço, as escolas convencionais possuem salas de aulas arranjadas com cadeiras individuais enfileiradas voltadas para a lousa, enquanto que as que estão abertas a mudanças se propõem a utilizar diferentes espaços, incentivando a ampliação de atividades em grupos. No modelo convencional o saber costuma ser tratado a partir do currículo pré-definido, indo do mais simples para o mais complexo, com apropriação pelos/as educandos (as) a partir de aulas, provas e trabalhos que são avaliados com notas. Nas escolas não convencionais, o currículo é flexível,

assim como a trajetória de cada educando (a) pelo conhecimento, com a valorização de outros saberes, tais quais os saberes locais. Nas escolas convencionais, o poder é organizado de maneira hierarquizada e burocrática com mecanismos de punição e premiação; já nas escolas não convencionais busca-se o compartilhamento do poder com organização de conselhos, assembleias e regras construídas coletivamente (BARRERA, 2016, p. 136).

O movimento de renovação educacional apontado pela autora tem similaridades com outros movimentos históricos – da década de 1930 e de 1960, que marcaram a história da educação brasileira como momentos em que grupos de educadores (as) buscaram mudar a realidade das escolas. **Todo movimento de mudança traz em si a tensão entre o velho e o novo e as contradições inerentes ao processo**, conhecer as experiências do passado nos ajudam a compreender as superações do momento atual.

As décadas de 1920 e 1930 foram muito importantes para a formação da identidade do povo brasileiro com “a chegada em massa de novos imigrantes, a abolição da escravidão, a dinamização da vida nas cidades, as migrações internas, o contato com as ideias das vanguardas europeias [...]” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 63). A partir de diferentes referenciais buscava-se conceber a identidade brasileira em vários campos da arte e da educação.

Lourenço Filho (1961), inspirado em Maria Montessori, Ovide Decroly e John Dewey escreveu o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”. Fernando de Azevedo criticava a educação da época e escrevia sobre seus novos rumos e, Anísio Teixeira, também inspirado em Dewey, empenhou-se em escrever e consolidar propostas democráticas para a educação.

John Dewey é considerado um dos pedagogos mais influentes do século XX e sua pedagogia pode ser caracterizada, de maneira geral:

1. Como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem;
2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas e, em particular, à psicologia e à sociologia;
3. Como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um

cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração (CAMBI, 1999, p. 549).

Dewey foi um crítico da escola convencional, apontando para a imposição hierárquica, o afastamento dos temas de interesse dos/das estudantes, o distanciamento da realidade, os exercícios padronizados e as poucas atividades práticas:

[...] o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade [...] Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores. Mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro (DEWEY, 2011, p. 21).

A pedagogia de Dewey está fundamentada na experiência, possibilitando diversos caminhos de construção do conhecimento a partir de situações que fazem parte do cotidiano e/ou que estão dentre os temas de interesse dos/as estudantes. Ele considerava o/a estudante como uma pessoa rica em experiências e conhecimentos – em qualquer idade – que devem ser consideradas e valorizadas pelo/a educador (a).

Teixeira et al. (2010, p. 37), define com Dewey o que é **educação nesta perspectiva**: “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” e coloca que uma das grandes virtudes da teoria de Dewey foi

restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) (TEIXEIRA et al, 2010, p. 42).

Motivados por essa perspectiva de educação, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, em 1932, publicam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com 24 signatários (as) influentes na sociedade brasileira, que pretendiam “um programa de reconstrução educacional” (LOVATO; GOUVÊA, 2017, p. 66).

Do documento, podem ser destacadas algumas características: **educação que respeita as individualidades e também considera a importância da sociedade, indo além da divisão de classes, possibilitando as mesmas oportunidades para todos/todas** (defesa da educação pública, obrigatória, gratuita, laica e de igualdade entre gêneros); remuneração digna para educadores (as); concepção de instituições complementares, como de atendimento à saúde, práticas esportivas, cooperação social como cooperativas, acesso à cultura como bibliotecas e museus, dentre outros; e também, a reorganização da administração escolar visando a democratização (LEMME, 2005).

O documento tem início com a afirmação de que a educação é o mais importante dos problemas nacionais e que não havia no Brasil um sistema escolar que atendesse as necessidades de desenvolvimento do país. Complementando as características apresentadas no parágrafo anterior, o Manifesto indicava que a reconstrução educacional se daria a partir de um movimento como iniciado em outros países da América Latina, em que a educação é para todos/as, independentemente de qualquer divisão econômica, social ou cultural, baseada em princípios da função essencialmente pública; sendo cada um dos itens justificados e articulados a fundamentos filosóficos e sociais (SAVIANI, 2013, p. 241- 245).

Trata-se de um documento amplo, que explicita bases filosóficas, organização administrativa, planejamento pedagógico, formação de educadores (as) e democratização. A Educação Nova pretendia superar algumas das bases da escola convencional, conectando a escola com a comunidade, importando-se com as individualidades e estimulando a criação.

De acordo com Saviani (2013, p. 253), o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” trata de uma defesa da escola pública, que abrange desde a educação infantil até a universidade, o que para o autor é um diferencial brasileiro em relação ao movimento da educação nova na Europa, em que as iniciativas ficaram, em sua maioria, restritas às escolas particulares. O Manifesto foi duramente criticado por intelectuais da igreja católica pelo fato de o considerarem anticristão e antinacional ao negar a tradição religiosa católica do Brasil.

Em 1959, foi escrito o II Manifesto “Mais uma vez convocados”, também assinado por Fernando Azevedo como uma reafirmação do primeiro, em repúdio ao deputado Carlos Lacerda que defendia o ensino privado na educação básica apoiado com verbas públicas, sendo que a maioria das escolas privadas era vinculada à igreja católica.

Entre o final da década de 1940 e 1960, houve o desenvolvimento dos programas de alfabetização de jovens e adultos, explicado, ao menos em parte, pela necessidade da alfabetização para ter direito ao voto e pela crescente urbanização.

Em 1961 foi concebido o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que trouxe conscientização política para a alfabetização de adultos (as). Até então a educação de jovens e adultos (as) estava simplesmente voltada para a instrução básica.

[...] emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2013, p. 317).

As bases dessa conscientização sobre educação estão vinculadas a diversos processos sociais e históricos, não só no Brasil mas também na América Latina, influenciados pelo pensamento de Karl Marx e vinculados à Teologia da Libertação. Paulo Freire é o principal expoente da educação popular no Brasil, em que desenvolveu um trabalho de alfabetização de adultos (as) reconhecido em grande parte do mundo, partindo do pressuposto de que a educação se dá a partir do diálogo, de maneira que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação popular é constituída a partir das lutas populares, buscando conscientizar sobre os impactos das desigualdades sociais e históricas das minorias. Defende-se uma educação para a liberdade, para a compreensão crítica do mundo, que repudia e resiste às opressões, que valoriza os saberes populares e os articula aos saberes científicos e se baseia em um amplo diálogo entre educador (a) e educando (a).

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. No final dos anos 50, duas eram as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2015, p. 24).

A educação popular, ao tratar da conscientização social e histórica colabora para que as classes populares se percebam como sujeitos da história, com capacidades e possibilidades de transformação da realidade.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 17).

Freire (1979, p. 25) coloca que homens e mulheres não podem fugir do mundo histórico-cultural do qual fazem parte e estão condicionados (as), mas podem mudá-lo, “o mundo humano *só é porque está sendo*; e só *está sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático”. O autor diferencia a educação bancária da problematizadora, na citação abaixo é possível perceber as bases dessa reflexão:

A “bancária” [...] insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 41).

A educação popular apontada por Freire compreende o ser humano como inconcluso, que quando consciente de sua inconclusão traça um movimento contínuo de busca de melhoria e como ser histórico que critica a realidade e se enche de esperança e também trabalha por formas de transformar a sociedade, superando as opressões.

Atualmente, existem muitas teorias e práticas que dialogam com a educação popular, “elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana [...] a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva” (GADOTTI, 2015, p. 25).

Nos tempos atuais no Brasil, a educação popular representa um movimento de grande resistência em meio ao fortalecimento de políticas neoliberais de enfraquecimento dos movimentos sociais e esquecimento das classes populares. No entanto, a educação popular permanece viva nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em escolas do campo pelo país, em cursos de licenciatura em Educação do Campo, nos movimentos sociais e em todos/as os/as docentes que seguem os passos de Paulo Freire para uma educação esperançosa de transformação social.

A ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nessa concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE, 2011, p. 15).

2.1. Movimento atual de educação transformadora

Compreende-se que temos um movimento educacional brasileiro no início do século XXI, com apoio na definição de Barrera (2016, p. 190), que concebe o movimento educacional como “um conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam”.

A autora ainda coloca que este movimento questiona as bases da escola convencional vigente na maior parte do país e apresenta perspectivas de mudança em vários aspectos, desde a organização dos espaços até o papel do/a educador (a).

É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e país. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo (BARRERA, 2016, p. 193).

Muitos documentos (livros, documentários, encontros, sites) têm sido produzidos a partir das práticas e reflexões dos/as educadores (as) que estão engajados (as) neste movimento. Algumas das referências apresentadas neste capítulo vão além do meio acadêmico, são livros escritos por coletivos de educadores (as), organizados por fundações e escritos em coautoria com jovens educandos (as), o que se justifica por se tratar de um movimento que busca legitimar outras fontes, outros lugares de fala, valorizando os/as educadores (as) que estão nas escolas, os/as incentivando a produzirem conhecimento teórico a partir de suas vivências.

Em 2013, durante a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) foi lançado o III Manifesto pela educação – “Mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país” (PASCHOALICK, 2013), escrito coletivamente em reuniões virtuais e presenciais por educadores (as) de várias partes do país e composto de 19 indicativos, sendo que muitos deles retomam pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e podem ser resumidas em:

- 1) Políticas públicas em educação discutidas com a comunidade;
- 2) Estatuto de autonomia para as escolas;
- 3) Gestão democrática das escolas;
- 4) Implantação de comunidades de aprendizagem;
- 5) Educação integral em tempo integral que respeite o ritmo de cada um;
- 6) Escola como lugar de construção de conhecimentos e vivências;
- 7) Apoio à qualidade de vida do/a educador (a);
- 8) Formação de uma rede colaborativa de comunicação;
- 9) Cuidar das individualidades – desenvolvimento afetivo e emocional dos/as educandos (as);
- 10) Garantia de matrícula em todos os níveis de educação;

- 11) Aproximar as formações dos/as educadores (as) nas universidades com as necessidades do século XXI;
- 12) Reelaboração da cultura profissional e pessoal do/a educador (a);
- 13) Salários dignos para os/as profissionais da educação;
- 14) Fim do desperdício financeiro nas políticas públicas de educação;
- 15) Erradicação da evasão escolar;
- 16) Revisão das práticas pedagógicas no Ensino Médio com implantação de uma política de juventude;
- 17) Permissão para educação domiciliar;
- 18) Avaliação formativa, contínua e sistemática;
- 19) Ampliação da Cultura de Paz nas escolas.

No documento também aparecem referências a educadores (as) de diferentes épocas, alguns deles/delas signatários (as) do I e do II Manifesto. O movimento brasileiro de educação atual, enquanto processo transformador, é influenciado por muitos/as autores (as) como Johann Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Eurípedes Barnasulfo (1880-1918), Anton Makarenko (1888-1939), Célestin Freinet (1896-1966), Lev Vigotski (1896-1934), dentre outros (as). Não se trata de algo efetivamente novo, mas, sim, de uma permanente revisão do fazer pedagógico, compreendendo a educação como potencializadora de seres humanos melhores, que se sintam capazes de transformar, de serem parte da mudança.

A leitura da obra “Volta ao Mundo em 13 Escolas” (GRAVATÁ et al., 2013), que é resultado de uma viagem pelos cinco continentes, realizada por membros do coletivo EDUC-AÇÃO¹⁰ em busca de experiências alternativas na educação, revela algumas importantes características dessas escolas:

- Acolhimento;
- Valorização da diversidade/ Inclusão de pessoas com deficiência;
- Intervenções na comunidade/ Participação dos familiares;

¹⁰ O coletivo EDUC-AÇÃO (André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara) viajou por nove países nos cinco continentes, a fim de entrarem em contato com experiências de educação inspiradoras. Para as viagens e a produção do livro foi feito um financiamento coletivo pela internet. O livro está disponível em : <https://educacaointegral.org.br/materiais/volta-ao-mundo-em-13-escolas/> Acesso em 10 jan. 2019.

- União de várias idades em uma mesma turma/ Valorização do trabalho em grupo;
- Relações profundas entre teoria e prática;
- Assembleias/ Gestão democrática/ Busca coletiva de soluções;
- Valorização do belo/ Valorização das linguagens artísticas/ Valorização da identidade cultural;
- Autonomia/ Educandos (as) definem suas trajetórias de aprendizado;
- Trabalho intenso do corpo docente e gestor/ Acompanhamento detalhado do desenvolvimento de cada educando (a);
- Desenvolvimento da criatividade;
- Valorização do conhecimento que cada um/a traz consigo mesmo/a;
- Todas as tarefas da escola são divididas por todos/as;
- Cooperação ao invés de competição/ Valorização das celebrações;
- Interdisciplinaridade/ Desenvolvimento de diferentes aprendizagens;
- Importância do autoconhecimento e da autoconfiança;
- Educandos (as) e educadores (as) se sentem desafiados (as) o tempo todo;
- Todos os/as funcionários (as) são também educadores (as).

O Brasil possui muitas instituições educativas que estão nessa caminhada de superação das padronizações e incentivo à autonomia e essa riqueza foi constatada em 2015 através de uma chamada pública do Ministério da Educação, que reconheceu 178 instituições educacionais brasileiras como iniciativas inovadoras que apontam caminhos para a transformação dos ambientes educativos no país. O Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica¹¹ foi concebido por organizações das cinco regiões em todos os níveis da educação básica no campo e na cidade, no âmbito público e privado. Foram consideradas cinco dimensões para este levantamento: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade.

Em relação à gestão foi observada a corresponsabilização pelo Pedagógico considerando a estruturação de todo o trabalho desenvolvido na escola com base em uma compreensão compartilhada de educação. O currículo é focado no

¹¹ O mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica que dá acesso a todas as escolas selecionadas está disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php Acesso em 26 set. 2020.

desenvolvimento integral agregando os interesses dos/as estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos, transformando o contexto em que a instituição educativa está inserida.

Sobre o ambiente foram valorizados ambientes físicos que potencializassem a criatividade e a convivência, visando o bem estar de todos/as. Com relação à metodologia, o protagonismo do/a estudante foi bastante valorizado, considerando seus interesses, a ampliação da autonomia, reconhecendo singularidades e organizando projetos de impacto na comunidade e na formação profissional. A intersectorialidade considera a importância do diálogo entre diferentes setores da sociedade para que a educação integral dos/as estudantes seja possível, reconhecendo o direito à educação como inseparável dos demais direitos.

Em 2020 foi lançado o programa Escolas 2030¹², uma iniciativa que nasce indiretamente do programa Escolas Transformadoras, fruto de um desejo de aprofundar os temas e reunir mais pessoas. Organizado por várias fundações globais, se trata de uma pesquisa-ação para ser realizada ao longo de 10 anos, envolvendo mil organizações educativas, sendo cem delas no Brasil com a intenção de avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas educativas, tendo como parâmetro o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, que trata da educação de qualidade.

O programa considera as seguintes dimensões como atributos de uma organização educativa inovadora: gestão aspirando corresponsabilização do Projeto Político Pedagógico; currículo voltado para o desenvolvimento integral; ambiente que favoreça acolhimento, criatividade, solidariedade e diversidade; metodologias que privilegiem protagonismo e autonomia e inter-setorialidade de maneira que haja um trabalho articulado entre diferentes atores sociais.

A iniciativa parte da observação de que nos rankings globais de qualidade de educação, os países do sul em geral aparecem em desvantagem e que nesses países com contextos sociais e econômicos desafiadores há exemplos de escolas e instituições que se destacam em educação integral. Poucas iniciativas partem do olhar para os países do sul global, em compreender de quais formas os educadores (as) têm trabalhado.

¹² Informações sobre o programa estão disponíveis em: <https://escolas2030.org.br/> Acesso em 24 set. 2020.

Outra reflexão importante desse programa é que os indicadores de educação são construídos de maneira hierárquica (gabinetes de governo, órgãos internacionais, universidades), instâncias que não são a própria escola. A proposta do programa é que as escolas construam os indicadores de avaliação a partir das bases da pesquisa-ação, propondo outras maneiras de avaliar a educação que considerem de maneira mais efetiva as realidades locais, refletindo nas políticas públicas de educação em suas diversas instâncias: local, nacional e global.

Também com o objetivo de apoiar e integrar organizações de educação básica que inovam em seus projetos pedagógicos foi concebido o portal Movimento de Inovação na Educação¹³, coordenado pelas instituições Cidade Escola Aprendiz, Ashoka e Fundação Telefônica Vivo. Para esta iniciativa, inovação se define por produções coletivas e dialógicas, que tragam novos conceitos, estruturas e metodologias e que visem superar as desigualdades, garantindo o desenvolvimento integral.

O programa Escolas Transformadoras, da Ashoka, listou **quatro competências transformadoras: empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo social**. Elas não são as únicas necessárias para a promoção da escola transformadora, mas constatamos que são realmente importantes nesse processo.

A empatia aparece evidenciada em como se dão as relações entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, lidando com a diversidade. O respeito e o consenso são valorizados no lugar da competitividade e todos/as são incentivados (as) a participarem, a trabalharem em grupo e reconhecerem as aprendizagens e sabedorias uns/as dos/as outros/as. Há uma forte preocupação nas escolas transformadoras com a qualidade dos vínculos, sendo que como seres sociais aprendemos uns/as com os/as outros/as e podemos estruturar vínculos baseados no respeito e cuidado ou no desrespeito e na violência.

No centro das **perspectivas transformadoras de educação** estão os **sujeitos em relação** e não o currículo ou avaliação convencional. Para aprimorar as relações empáticas dentro da escola é necessário aguçar o olhar atento para as individualidades e fortalecer os vínculos de todos/as que fazem parte da comunidade, compreendendo que **educação não se dá somente na escola**. Educar o outro passa pela autoeducação,

¹³ Informações disponíveis em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br> Acesso em 25 set. 2020 à 11h20.

aprende-se a ser empático (a) no exercício rotineiro das relações, compreendendo que “educação é resultado de um sentido compartilhado, alicerçado por vínculos pautados pela corresponsabilidade e pela reciprocidade” (COSTA, 2016, p. 36).

Nessa concepção de educação, a empatia ocupa um lugar central, já que o diálogo igualitário que a sustenta exige o reconhecimento permanente do outro, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mas, assim como dialogar, cooperar, refletir criticamente, comunicar-se e participar são competências que precisam ser desenvolvidas, a empatia também o é (COSTA, 2016, p. 41).

Essas competências são desenvolvidas por um ambiente que incentive a troca de ideias e a construção coletiva, pela escuta atenta dos/as educadores (as) em relação aos/as estudantes, pelo desenvolvimento de projetos que colaborem com a vida das pessoas da comunidade, pela articulação com outras instituições e espaços públicos de maneira que a escola vá além de seus muros e também se aprende pela gestão dos conflitos, não focando na punição, mas sim na responsabilidade e no diálogo.

A criatividade é a segunda competência apontada pelo instituto Ashoka. As escolas podem ser espaços de criação, colaborando para a ampliação da potencialidade imaginativa de cada membro da comunidade educadora.

Para Vigotski (2009), a criação tem um papel essencial no desenvolvimento humano, sendo “condição necessária da existência” (p. 16), tudo o que nos cerca e que foi concebido pelo ser humano é fruto da criação. Criamos algo novo quando imaginamos, combinamos e modificamos. A criação não está presente apenas nas grandes obras, mas, sim, no que há de mais corriqueiro, de um novo objeto de uso cotidiano a um novo pensamento.

[...] mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações de gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

O ser humano tem uma essência criadora, que o permite estar no mundo, pois “se os seres humanos se limitassem apenas em reproduzir, não conseguiriam se adaptar ou superar os desafios impostos pelo meio instável em que vivem” (GONÇALVES,

2017, p. 194). Essa criação não está limitada a novos objetos materiais, mas ao que Vigotski chama de atividade criadora:

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

No entanto, a sociedade e suas instituições – sendo talvez a escola uma das principais – tolhem o exercício criador ao limitar o aprendizado a cópias de conteúdos distanciados da realidade e ao calar as vozes, concebendo ambientes em que apenas alguns/as poucos/as que estão em lugares de poder têm direito de fala.

Por ser parte da essência humana, mesmo com tantos entraves sociais, culturais e históricos, o ser humano não para de criar. A escola, apesar de ter tantos elementos limitadores, pode sempre criar novos modos de ser e estar por aqueles/as que acreditam na abundância que existe no mundo, e essa abundância não está relacionada a recursos materiais, mas sim ao empoderamento da criação humana.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento (FREIRE, 1979, p. 17).

Assim, compreendendo que somos seres sociais e aprendemos uns/as com os/as outros/as, o trabalho em equipe aparece como possibilidade transformadora ao valorizar o potencial de trabalhar na diversidade, de maneira mais horizontalizada e colaborativa, revendo de maneira ampla o papel do/da educador (a). Envolve desde formas mais colaborativas de aprendizado como grupos de estudos até gestões coletivas.

O protagonismo social pode ser definido como capacidade de tomar iniciativas para a transformação social. Na obra “Protagonismo – a potência de ação da comunidade escolar” (LOVATO; FRANZIM; YIRULA, 2017), o protagonismo aparece como uma forma de olhar o ser humano na valorização de suas potencialidades,

afastando-se das estruturas competitivas das escolas convencionais, mudança ampla de organização institucional passando pela autonomia de educadores (as), democratização das relações, envolvimento da comunidade e acolhimento da diversidade. O termo aparece conectado com “consciência crítica, empoderamento, humanização e ação coletiva para transformação da realidade” (LOVATO; FRANZIM; YIRULA, 2017, p. 65), de maneira que a escola esteja conectada com seu território, colaborando para a transformação social e que os/as educandos (as) levem para suas vidas o aprendizado de não serem responsáveis apenas por si mesmos/as, mas de sua potencialidade enquanto agentes sociais autônomos (as) e transformadores (as).

Ser autônomo significa ser responsável por si mesmo, por seu caminho, escolher seus afins e partilhar, verdadeiramente, com o outro o que se busca. Só assim pode-se verdadeiramente exercer a possibilidade que todos possuem de criar, o que acontece por meio da não delimitação, não determinação, não normatização e não padronização das possibilidades humanas. Isso implica o reconhecimento do outro (PEDERIVA et al., 2018, p. 148).

Freire (1979, p. 7) coloca que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”, a educação tem papel essencial ao colaborar para que homens e mulheres compreendam sua realidade e enfrentem os desafios no sentido de procurar soluções. “Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação [...] A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1979, p. 17).

Podemos afirmar que se tratam de propostas que desescolarizam a própria escola, no sentido de reverem as bases das escolas convencionais, como coloca Pederiva et al. (2018, p. 136),

É preciso desescolarizar. Abrir as portas da escola e todos os espaços possíveis como espaços livres, de instrução, de união de comunidades afins, de autenticidade, para partilhar práticas e conhecimentos. É preciso que aquilo que se chama escola prime pela vontade de cada um, pela liberdade e responsabilidade, pela ética, pelo diálogo, pelo compartilhar. É preciso desierarquizar, descurricularizar, despadronizar, praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora.

Assim, a educação não se dá em espaços e tempos determinados, mas na própria vida, sendo a escola somente um dos espaços de aprendizado, que pode proporcionar encontros potencializadores,

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano (PACHECO, 2014b, p. 11).

Os conteúdos curriculares estão inseridos na vida de maneira ampla, inter e transdisciplinar, não há separação ou hierarquia entre aprender matemática e aprender a trabalhar em equipe, por exemplo. A ampliação do repertório cultural também é valorizada nessas escolas. A prática cotidiana dos valores é tão importante quanto o conhecimento acadêmico e esse deve servir para transformar as vidas dos/das educandos (as) e de suas comunidades de maneira que “ a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 77).

Arroyo (2011), ao tratar sobre currículo, salienta que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (p. 38) e que ainda persiste no Brasil “uma visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica” (p. 44) que pretende justificar os mecanismos de controle das escolas.

A função dos conselhos, dos inspetores e dos regimentos, ou das diretrizes e normas será obrigar os docentes a respeitarem cargas horárias, hierarquias, sequenciações, linearidades (ARROYO, 2011, p. 45).

Quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes. Lutar pelas nossas autorias sem criticar a submissão do conhecimento ao mercado ou sem lutar pela autonomia do conhecimento será uma luta perdida (ARROYO, 2011, p. 49).

As propostas educacionais nomeadas transformadoras envolvem a redistribuição de poder cultural para as comunidades locais, familiares, educadores (as) e educandos (as). Ao assumir uma maior responsabilidade pela

educação, os/as cidadãos/cidadãs participam mais vigorosamente na formação do clima intelectual e moral de suas comunidades (MILLER, 2004). Paulo Freire (1979, p. 35) coloca que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais [...] O homem é um ser de raízes espaço-temporais”, portanto, a escola deve estar sempre aberta e atenta à realidade local.

O princípio do diálogo estabelece que “a comunicação deve se basear na força de argumentos, e não em posições de poder que cada pessoa ocupa” (PACHECO, 2014b, p. 34), com a valorização da fala de todos os membros da comunidade. Freire (1987, p. 44) ao aprofundar em suas reflexões sobre o diálogo coloca que a palavra tem duas dimensões: ação e reflexão. A palavra verdadeira tem de ser *práxis*, transformadora do mundo ao contrário da palavra oca, inautêntica, do verbalismo alienado e alienante.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 44).

Ao valorizar a cultura e a comunidade há o reconhecimento da importância da expressão de todos/as. O diálogo só é possível no encontro dos que compreendem o direito de pronunciar as palavras e de escutar os/as outros/as.

[...] numa relação de escuta, a circulação de afetos produz novos modos de estruturação sociais. Não negando o potencial da razão e da reflexão, juntamos-lhe as emoções, os sentimentos, as intuições e as experiências de vida. A escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa e se assentar numa deontologia do ‘ganha-ganha’. Terá de abdicar de atitudes magistras, para que todos os intervenientes aprendam mediados pelo mundo (PACHECO, 2014a, p. 151).

Freire (1987, p. 45) salienta que “o diálogo é uma exigência existencial” e não pode se restringir a imposição de ideias, a informar ideias, a trocar ideias vazias, a discussões polêmicas sem compromisso com a transformação; assim “a conquista

implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”.

Para Freire o diálogo só é possível pelo “amor ao mundo e aos homens”, consistindo em “ato de criação e recriação” (1987, p. 45).

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 45).

No cotidiano das escolas esse diálogo se revela, por exemplo, na importância dada à superação do isolacionismo dos/as educadores (as) por meio de partilhas de conhecimentos, às relações das famílias com a escola, que passam a estar presentes não somente em reuniões para entrega de boletins, mas colaborando em várias instâncias, ampliando as formas de engajamento na rotina escolar, concebendo novas relações entre as pessoas, relações mais intensas e afetuosas (LOVATO et al, 2017, p. 32).

Sábias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que a constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente (PACHECO, 2014b, p. 28).

A relação mais próxima com a comunidade se dá com o reconhecimento de seus valores, de suas riquezas, potencialidades e também ao fato de se dispor a buscar soluções para os desafios.

A escola pode acelerar o desenvolvimento e a transformação de um território, bem como o território pode contribuir para a construção de uma escola mais plural e transformadora. São relacionamentos que demandam investimento, trabalho, que geram conflitos. Mas o que as escolas transformadoras nos mostram é que o novo surge do conflito. Elas não se esquivam dos desafios e promovem o diálogo e espaços participativos para lidar com isso. As questões que perpassam este tema são inúmeras: a diversidade socioeconômica, a inclusão de pessoas com deficiência, o convívio com diferenças étnicas, culturais, religiosas e de gênero. Tudo demanda projeto, estratégias, empatia e garantia de direitos. E tudo gera questionamentos. A

comunidade escolar, a começar por pais e alunos, apresenta dúvidas constantes (LOVATO et al, 2017, p. 134).

Lovato (2014) salienta, a partir de suas experiências com escolas transformadoras brasileiras que, nestas escolas, “os laços afetivos se sobrepõem a qualquer hierarquia que ainda possa existir”, sendo que alguns projetos “[...] devolveram à comunidade a *autoestima*, fazendo-a entender que ela pode ser a mudança [...], que o desenvolvimento pode ser construído por aqueles que ali vivem e com os recursos que estão no entorno” (LOVATO, 2014, p. 187).

Os princípios da gestão democrática são colocados em prática, tornam-se essenciais para a superação do modelo hierarquizado e burocrático convencional para que a escola tenha sentido, já que a concepção pedagógica não deve estar separada da concepção administrativa.

Tais características requerem mudanças profundas na cultura de todos/as os/as envolvidos (as) com a escola e, principalmente, na cultura pessoal e profissional dos/das educadores (as), demandando alterações de “padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual” (PACHECO, 2014b, p. 42) envolvendo desde a formação do/da educador (a) até as práticas políticas de educação, priorizando a “necessidade da transformação do educador-objeto de formação em educador-sujeito” (PACHECO, 2014b, p. 43).

[...] educar é um ato político e um ato de amor [...] Autonomia é um ato relacional e contribuir para a autonomia do outro é um ato de amor. Se um educador não se interroga, se se considera pronto, está morto [...] Não morremos quando o coração para; morremos quando deixamos de amar (PACHECO, 2014b, p. 99).

Freire (1987, p. 39-40) coloca que educador (a) e educando (a) se tornam protagonistas do processo educativo, em que crescem juntos em uma caminhada desafiadora e conectada com a realidade, compreendendo o contexto social, político e econômico de maneira cada vez mais crítica e, portanto, desalienada. Para o autor, a educação comprometida só existe porque o ser humano é um ser inacabado que vive em uma busca constante de refletir sua própria existência, de ser mais.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 14).

O/A educador (a), portanto, deixa de ser o que discursa de maneira solitária e passa a ser aquele/aquela que aprende junto com os/as educandos (as), passando a compreender que seu papel é de colaborar para que os/as educandos (as) busquem o conhecimento, sintam o entusiasmo inerente ao aprendizado, reflitam sobre a realidade e concebam formas de atuar de maneira consciente. Para Vigotski (2001, p. 296), “o aluno se auto-educa” e assim como para aprender a andar

Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação (VIGOTSKI, 2001, p. 298).

A educação é vista pelo autor como um processo vivo, dinâmico e criativo, de “permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, [...] cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo” (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Esta mudança de perspectiva exige coragem para enxergar as contradições existentes em cada processo, de modo singular, e espírito de luta na superação das próprias dificuldades, compreensão com os desafios do coletivo e perseverança. A grande maioria dos educadores (as) foi formada em sistemas convencionais de ensino e também teve seu potencial criador tolhido, o que amplia os desafios da transformação, pois antes de tudo é preciso cuidar desse/a educador (a), empoderá-lo (a) em seu papel como tal, enxergando-o (a) como parte essencial da proposta educativa, ampliando suas possibilidades de formação, potencializado seus saberes e o/a apoiando em seus desafios cotidianos. **A continuidade do processo de transformação da escola exige que o educador (a) se disponha a se transformar, a rever constantemente o que precisa melhorar em si mesmo/a.**

Uma das premissas para um bom desenvolvimento do trabalho é a concepção de ambientes em que educadores (as) se sintam seguros (as) e apoiados (as) em suas ações e, conseqüentemente, possam partilhar segurança e acolhimento para com os/as educandos (as).

Há, em geral, um questionamento sobre o papel do/da educador (a), se ele/a seria menosprezado (a) nessas propostas educativas. No entanto, acontece justamente o contrário, o papel do/a educador (a) se amplia e complexifica pelo fato de ele/a assumir seu lugar de “organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Ainda que o educador seja impotente quanto à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do educador consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o educador estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o educador, através da modificação do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Quanto mais for ampliado o olhar do/a educador (a) sobre sua atividade, melhor saberá ele/a agir em benefício do desenvolvimento dos/as educandos (as), compreendendo que o processo educativo “se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético [...] de incessantes combates entre o ser humano e o mundo” (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

Respeitar e valorizar a individualidade é essencial na educação, “é preciso relembrar que, qualquer que seja a pessoa-aluno que tenho diante de mim, estou frente a uma fonte pessoal, única, sagrada e irrepitível de suas próprias vivências, experiências, sentidos, sensibilidades e saberes” (BRANDÃO, 2019, p. 21).

Desconsiderar a individualidade é um dos maiores erros das escolas, como coloca Vigotski: “A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular” (VIGOTSKI, 2001, p. 285).

Como um espaço potencializador da criação, os/as educadores (as) devem organizar o ambiente de maneira a incentivar novas combinações, novas respostas para as demandas, ao fazer pensar.

O ambiente social e todo o comportamento infantil devem ser organizados de tal maneira que cada dia provoque novas combinações, casos imprevistos do comportamento, para os quais não haja hábitos e respostas preparadas no depósito da experiência da criança, mas que lhe exijam em cada oportunidade novas combinações de pensamentos. Pensar, como podem ver, não significa outra coisa que a participação de toda a nossa experiência anterior na solução da tarefa presente, e a peculiaridade dessa forma de comportamento reside em aportar o elemento criativo, formando todas as combinações possíveis dos elementos existentes na experiência prévia. Em essência isso constitui [o que chamamos de] “pensar”. Esse fato [pensar] multiplica a ilimitada possibilidade daquelas combinações que podem ser realizadas a partir das reações humanas e faz com que o comportamento humano seja diverso, e mesmo inesgotável, e complexo até chegar ao excepcional (VIGOTSKI, 2001, p. 173).

Ensinar a pensar corretamente sobre o mundo significa se preocupar com que, na experiência do aluno, sejam criados nexos corretos entre os elementos do mundo e suas reações. Ensiná-lo a pensar corretamente sobre si mesmo equivale a estabelecer em sua experiência vínculos corretos entre seus pensamentos e atos (VIGOTSKI, 2001, p. 176).

Por ser um caminho contra o sistema educacional convencional os desafios são múltiplos, assim como as possibilidades de superação.

Conceber aprendizagem e desenvolvimento como um processo pessoal e intransferível, ininterrupto, requer responsabilidade consigo mesmo, mediante o crescimento individual e perante as relações. Para esse ponto de vista, não existem seres acabados, prontos, engessados. Não há hierarquias. Nem mais nem menos, não há melhor, nem pior, mas seres que convivem, trocam, dialogam e compartilham experiências em cada atividade humana (PEDERIVA, 2009, p. 145).

É preciso lidar o tempo todo, nesta caminhada em busca do transformar, com aqueles/as que não acreditam que seja possível conceber uma escola igualitária em meio a uma sociedade marcada por tantas desigualdades. No entanto, citando La Boethie, Pederiva afirma que,

Aos que argumentam que tal exercício não é possível na sociedade atual, pode-se contra-argumentar que o inexistente é apenas uma ausência do que pode ser estabelecido. É a subestima da própria potência que favorece a verificação contínua da desigualdade [...] A sociedade desigualitária tenta se comprometer, fundamentar-se naturalmente para a dominação comandada pela convenção. Só as circunstâncias e convenções podem separar e

hierarquizar os homens, criando a dominação e forçando à obediência. Para modificar essa ordem é preciso reconhecer sua insuficiência. [...] O que o homem pode fazer para romper o círculo é emancipar-se, emancipado também a outros (PEDERIVA, 2009, p. 147).

A escola convencional serve aos interesses das classes dominantes ao formar pessoas passivas, não críticas e pouco criativas. Os objetivos da educação devem ser evidentes para que o sistema pedagógico seja adequado. Grande parte do conhecimento adquirido na escola fica limitado a responder provas e não a visualizar e se relacionar com o mundo de forma mais dinâmica e profunda, de maneira que “ sempre que os conhecimentos da escola não estiverem dirigidos para a vida, ocorrerão vínculos falsos e errôneos e, ainda que sejam adquiridos conhecimentos, estes não serão utilizados no processo de ação” (VIGOTSKI, 2001, p. 150).

Pederiva (2009) coloca que é na qualidade das relações humanas e na conquista das ferramentas histórico-culturais que são possibilitadas as condições de desenvolvimento dos indivíduos e das coletividades, sendo assim

O ato educativo deveria ser um ato relacional presentificado. Deveria ser uma constante atualização de si e do outro para que possa ser autêntico e verdadeiro e não uma eterna preparação para um amanhã distante, longe no tempo e longe do espaço relacional (PEDERIVA, 2018, p. 149).

Os erros, que são vivências extremamente válidas, em termos de busca de superação das contradições, precisam ser encarados como parte da caminhada, como parte do próprio movimento de reconcepção das estruturas escolares, pois é impossível transformar sem encará-los.

Transformar é colocar-se em movimento, nas e pelas dificuldades que são superadas rotineiramente por meio do diálogo e pela disposição em se autotransformar e transformar também as relações.

Neste capítulo, traçamos uma linha histórica sobre os principais movimentos de transformação da educação no Brasil (décadas de 1930, 1960 e o atual), constatando que todos eles buscaram romper com padrões da escola convencional nas relações com o tempo, espaço, saber e poder. O movimento atual de educação foi influenciado pelas ideias dos movimentos precedentes, assim como de educadores (as) de diferentes épocas que criticaram a educação convencional e propuseram outra práxis educativa, organizada em bases dialogais e colaborativas, em que as experiências dos/as educandos

(as) são consideradas, sendo que, neste estudo, destacamos o pensamento de Paulo Freire e Lev Vigotski.

Durante o capítulo foi possível traçar as características do movimento atual, o que colabora na compreensão da proposta transformadora do Educandário Humberto de Campos, que em vários pontos é inspirada pelas reflexões e práticas dessas experiências educativas. Dessa forma, aprofundamos o fenômeno da educação transformadora, direcionando-nos para sua melhor compreensão e análise, ante a tese que aqui buscamos defender.

No próximo capítulo apresentamos a discussão teórica do método de pesquisa, tratando de uma revisão histórica e semântica da dialética e um estudo do termo criação a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski e suas relações com a transformação na educação.

CAPÍTULO 3. SOBRE O MÉTODO: DIALÉTICA - CONTRADIÇÃO - SUPERAÇÃO - CRIAÇÃO - TRANSFORMAÇÃO

O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Não é possível transformar genuinamente a escola fora do seu contexto, o caminho se dá com a própria comunidade envolvida, constituindo ferramentas criadas e organizadas pelas pessoas que vivenciam seus processos, em diálogo com ações transformadoras historicamente constituídas. É isso que essa tese defende e pretende demonstrar.

O presente capítulo tem por objetivo explicitar as bases e o caminho metodológico da presente investigação e está enraizado nas concepções sobre método na teoria histórico-cultural de Liev Semionovich Vigotski, o qual salienta o significado do método,

Na tradução do grego, método significa “caminho”. No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo. Contudo, obviamente, uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles. O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, conseqüentemente, depende do objetivo para o qual a ciência se orienta em um determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem objeto, também não existe ciência sem seu método. O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência (VIGOTSKI, 2018, p. 37).

O método que será utilizado nessa pesquisa é o de unidade de vivência, compreendendo que cada unidade contém as características fundamentais desse todo. Não se trata de dissociar a realidade em elementos e analisá-los separadamente, mas sim a partir da articulação das unidades compreender a complexidade do todo. Cada

vivência traz em si, quando observada de maneira mais aprofundada, a dialética do educar, as contradições presentes no ser educador (a).

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Para se compreender as vivências e relações contraditórias do processo de transformação dos/das educadores (as) do Educandário Humberto de Campos, o trabalho está alicerçado e parte da compreensão desses quatro termos - **contradição, superação, criação e transformação**.

A **contradição** é essencial quando, ao tratarmos da transformação de perspectivas pedagógicas que estavam enraizadas e esvaziadas de sentido, para perspectivas que compreendem a educação como “uma criação da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 301), em que a relação educador (a) – educando (a) supere a simples imitação, cópia de materiais prontos e se abra para a criação em um movimento de “permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 303). Assim “a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2008, p. 47) e é neste movimento de superações que a história humana é construída. Marx entende que todo movimento da história é estabelecido por superações dialéticas, sendo que

Em todas as grandes mudanças há uma negação mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são *categorias reflexivas*, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica de que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um *ser* (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar) (KONDER, 2008, p. 53).

A **dialética** é um ramo da filosofia e tem uma longa história iniciada na Grécia Antiga, que gerou diversos significados e interpretações. Foi concebida inicialmente como a arte do diálogo e com o passar do tempo foi configurada como a capacidade de demonstrar uma tese a partir da argumentação (KONDER, 2008).

Ainda na Grécia Antiga, Héraclito de Éfeso argumentava que tudo que existe está em constante mudança. Em contraponto, Parmênides afirmava que o ser tinha uma essência profunda imutável e que a mudança era apenas superficial. O pensamento de Parmênides, que pode ser chamado de metafísico, predominou sobre a dialética por que

Correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente (KONDER, 2008, p.9).

Apesar dos desafios, a dialética manteve seu espaço nas ideias de muitos filósofos influentes, entre eles Aristóteles, pois “graças a ele, os filósofos não abandonaram completamente o estudo do lado dinâmico e mutável do real” (KONDER, 2008, p. 10).

A dialética na Grécia era, em resumo, a arte do diálogo, um debate rigoroso que abrangia um conflito entre argumentos (FERREIRA, F., 2013, p. 174). Durante a Idade Média houve um esvaziamento das reflexões filosóficas, que são retomadas no Renascimento e nas concepções de diversos filósofos como Pascal, Spinoza, Diderot, Hobbes e Jean - Jacques Rousseau.

Já em torno de 1790, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, ao perceber racional e filosoficamente o mundo, possibilitou compreender o desenvolvimento histórico da realidade (FERREIRA, F; 2013, p. 167) e, assim, dialética assumiu “o conteúdo que lhe conferiu a condição de método capaz de apreender o real e de revolucionar o pensamento filosófico” (ROBAINA, 2013, p. 10), retornando como “tema central da filosofia e como filosofia” (GADOTTI, 2012, p. 16). Desse modo, o conflito entre tese e antítese não são apontadas apenas no campo da argumentação,

A superação desses conflitos, na síntese hegeliana, não representa, como na lógica formal, uma correção no conteúdo dos argumentos utilizados, mas,

diferentemente, um outro momento – em que o próprio conflito se transmuta para um novo patamar, pela negação da negação da tese, produzindo, na história, algo novo, não dado previamente –, cujo surgimento ou definição, ressalta-se, não decorre de procedimentos ideais, mas de uma superação original, na qual se perfaz o processo histórico (FERREIRA, F., 2013, p. 175-176).

Para Hegel, é a negação da negação - a **superação** - que é capaz de produzir algo novo e o ser está em movimento dinamizado pelas contradições (NETTO, 2011, p. 334), de modo que a **contradição** é “um princípio natural do ser, que o impulsiona, constantemente, a novos parâmetros de determinação, em que há a superação das contradições anteriores e o estabelecimento de níveis de determinação crescentemente concretos” (FERREIRA, F., 2013, p. 177).

Hegel transcende os autores anteriores ao compreender a **dialética** não como confronto de ideias, em que um argumento aniquila o outro, mas sim, como as **contradições** que tornam possível o movimento da história, da concepção de novos conhecimentos. Para Hegel “a razão domina o mundo e tem por função a [...] manutenção da ordem do todo. Essa razão é dialética [...]” (GADOTTI, 2012, p. 16-17). Sendo assim, **contradição** é um conceito central, compreendendo-a como parte do próprio ser e que deve ser constantemente **superada** para que o desenvolvimento continue (ROBAINA, 2013, p. 45).

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas (GADOTTI, 2012, p. 17).

O autor é um pensador idealista, parte do abstrato e entende que o pensamento constrói a realidade, “pois toda a história, toda a produção, não é vista como a história real do homem como sujeito, mas apenas como expressão abstrata, lógica, especulativa do processo histórico” (CHAGAS, 2019, p. 8), o filósofo não apresenta uma reflexão crítica sobre a sociedade, como explica ZAGO (2013, p. 118):

Idealistas sobrevalorizam o conceito, conferindo a ele a primazia em relação aos elementos materiais, por ser ele o ponto de partida para a

representação do real e por ser o elemento por meio do qual se organiza o mundo no pensamento.

Foi a partir das reflexões de Hegel que Karl Marx concebeu a **dialética materialista**, ao compreender que as reflexões partem da realidade – “não como se fosse uma forma acabada da relação homem – sociedade, mas como um *fieri*, um sendo” (GADOTTI, 2012, p. 19), que o indivíduo é um produto da história e que as relações de produção não dependem de sua vontade, mas sim de uma determinada estrutura econômica e social refletindo sobre o trabalho material e a alienação do trabalho na sociedade capitalista.

Assim, “a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)” (GADOTTI, 2012, p. 17) como explicam Marx e Engels,

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 94 apud ZAGO, 2013, p. 118).

É possível constatar que, para Marx, a dialética “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem – mundo” (GADOTTI, 2012, p. 18). O materialismo dialético traz uma concepção nova, em que “não existem fatos em si, como quer fazer crer o empirismo”, nem “a consciência humana, como sustenta o idealismo” (GADOTTI, 2012, p. 19), mas sim o homem/mulher em sua construção histórica, mediado (a) pelo trabalho.

Para alguns autores, a dialética só pode ser mantida ao se unir ao materialismo, como apontado por Lefebvre e Guterman (2011, p. 22),

Para o idealismo [por exemplo], a ideia se exterioriza e se degrada em natureza. Para o materialismo, a natureza se supera e a ideia supõe e envolve as relações da natureza e da sociedade humana, **sua luta e sua unidade**.

Marx foi um crítico da sociedade burguesa capitalista, identificando as divergências entre as forças e as relações de produção; entre capital e trabalho, concebendo a transformação da sociedade pela superação das desigualdades sociais e econômicas através da implantação do comunismo. Para o autor, teoria e prática são interdependentes, sendo que a teoria deve estar a favor da ampliação da consciência dos indivíduos, da transformação do mundo e não de sua manutenção.

Para Marx, assim como para seu parceiro de trabalho, Friedrich Engels, a dialética é objetiva (NETTO, 2011) e

Os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos (ZAGO, 2013, p. 113).

A história é compreendida pelos materialistas não como simples desenrolar de acontecimentos, mas como “luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações” (ZAGO, 2013, p. 114-115).

As **interpretações das relações humanas e materiais** vão além do que está aparente e são estruturadas e reestruturadas aos poucos; são elas que, inevitavelmente, nos remetem às **contradições** (KONDER, 2008).

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam *unidades contraditórias*. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio [...] A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (KONDER, 2008, p. 47).

Esta visão também é explicada por Gadotti (2012):

Considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética opõe-se à metafísica. A dialética admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos. Só o movimento é absoluto, pois é constante em todo processo (GADOTTI, 2012, p. 19).

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as

relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe (GADOTTI, 2012, p. 29-30).

Assim, a dialética materialista não poderia considerar contraposições “como *mudança/permanência*, ou *absoluto/relativo*, ou *finito/infinito*, ou *singular/universal*, etc. Para a dialética, tais conceitos são como “cara” e “coroa”: duas faces da mesma moeda” (KONDER, 2008, p. 53-54).

Friedrich Engels, baseado em Hegel, concebeu três leis gerais da dialética: 1) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); 2) lei da interpenetração dos contrários; 3) lei da negação da negação. A primeira lei trata que as coisas não mudam com uma cadência determinada, passando por processos lentos e acelerados. O segundo aborda que as diferentes perspectivas da realidade estão intrincadas de várias formas, de maneira que não podem ser compreendidas isoladamente. Já a terceira lei aponta que:

O movimento geral da realidade *faz sentido*, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação* (KONDER, 2008, p. 57).

Apesar da grande influência da obra de Engels para o pensamento e militância socialista, há críticas em relação à redução da dialética a determinadas leis, e também ao uso que Engels fez de exemplos das ciências da natureza para sua comprovação porque

A dialética parte do reconhecimento do fato de que o processo de autocriação do homem introduziu na realidade uma dimensão nova, cujos problemas exigem um enfoque também novo. O terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade (KONDER, 2008, p. 58).

A filosofia marxista passa necessariamente pela transformação da sociedade - a práxis revolucionária - o conhecimento para interferir na realidade, não um conhecimento estático. Em Marx,

[...] surge a possibilidade de se pensar o sentido da história não a partir de uma razão constituída, mas a partir de uma razão constituinte. O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos (KONDER, 2003, p. 3).

A transformação social passa pela superação da alienação - um dos conceitos fundamentais da filosofia de Marx. A sociedade industrial e suas relações de trabalho extremamente exploratórias e individualistas levaram homens e mulheres a um estado de alienação - “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos [...]” (BOTTMORE, 1988, p. 6) em relação à natureza, aos resultados do seu trabalho, em relação a si mesmo como membro da humanidade e também na relação com os outros seres humanos (MÉSZAROS, 2017). Os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” são uma das principais obras em que Marx trata da alienação,

De maneira geral, a declaração de que o homem fica alienado da sua vida como membro da espécie implica em cada homem ser alienado dos outros, e cada um dos outros ser igualmente alienado da vida humana. A alienação humana, e acima de tudo a relação do homem consigo próprio, é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e os demais homens. Assim, na relação do trabalho alienado cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que ele se encontra situado como trabalhador (MARX, 2004).

Marx e Engels reconheciam que no capitalismo a economia constribe os homens e as mulheres a possibilidades estreitas de transformação social, no entanto, isso não quer dizer “que a economia vai dominar eternamente os movimentos do sujeito humano. Ao contrário: a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas” (KONDER, 2008, p. 66).

Militantes e autores (as) como Vladimir Lenin, Rosa Luxemburgo, Georg Lukács, Antonio Gramsci e Walter Benjamin foram inspirados (as) pelo materialismo dialético de Marx e Engels; compreendendo-o como uma filosofia impulsionadora da superação do capitalismo.

A **dialética** leva a refletir sobre o passado a partir do que temos no presente e transformar o presente concebendo o futuro,

se fixa no presente, mas reside é no devir, no fluxo, nas passagens de algo para outro, na imprevisibilidade dos acontecimentos, na necessidade da liberdade e na liberdade da necessidade de existir na **permanente impermanência** (GONÇALVES, 2020, p. 50).

Essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais ou de valores cristalizados (KONDER, 2008, p. 82-84).

Na compreensão dialética não há causa e efeito como momentos separados, sendo que os processos são contínuos, com interrupções e prosseguimentos. São as negações e oposições que tornam possível o desenvolvimento, a superação e criação de novos elementos (GONÇALVES, 2017). O método dialético desenvolvido por Marx em sua obra “O Capital” parte de uma investigação aprofundada do que é estudado, de seus elementos para, posteriormente, descrever o movimento dos antagonismos. “Através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade” (GADOTTI, 2012, p. 33).

Gadotti (2012, p. 35), citando Henri Lefèbvre aponta - ainda que com risco de simplificação - regras do método dialético que podem ajudar a visualizar essa filosofia de pesquisa:

- 1) Dirigir-se à própria coisa; por conseguinte, análise objetiva.
- 2) Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento da coisa.
- 3) Apreender os aspectos e momentos contraditórios; a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios.
- 4) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência (o que tende a ser e o que tende a cair no nada).
- 5) Não esquecer de que tudo está ligado a tudo; e que uma interação insignificante, negligenciável porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto.
- 6) Não esquecer de captar as transições; transições dos aspectos e contradições; passagens de uns nos outros, transições no devir.
- 7) Não esquecer de que o processo de aprofundamento do conhecimento - que vai do fenômeno à essência e da essência

menos profunda a mais profunda - é infinito. Jamais estar satisfeito com o obtido.

8) Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada; penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões e movimento.

9) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo - retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida etc.

Pretende-se, neste trabalho, compreender as contradições do processo educativo transformador, considerando as interações, os conflitos e o movimento.

O estudo dialético precisa considerar o ser humano como ser biológico e cultural, como fez Vigotski,

Os órgãos humanos biológicos se tornam sociais na cultura e passam a ser determinados pelas leis culturais que mais ou menos nos indicam o que e como devemos saber, o que devemos fazer, com quem devemos nos casar, o que devemos comer, em que serviço devemos trabalhar, em que horário devemos dormir e acordar, qual língua falaremos, como devemos nos comportar, o que nos emociona, o que nos faz alegres ou tristes, etc. As leis culturais certamente apareceram na história da espécie humana quando o ser humano passou a dominar não somente a natureza **mas o seu próprio processo de evolução por intermédio do meio social**. Pode-se dizer que num sentido dialético, as leis culturais negam as leis biológicas, até (GONÇALVES, 2017, p. 171).

Vigotski desenvolve seu método a partir da compreensão de que a maneira como a psicologia estudava o ser humano até aquele momento - entre 1920 e 1930 - estava limitada a um olhar superficial, das relações mais elementares com o meio ambiente, sem investigar as variadas e complexas interações do comportamento humano (VIGOTSKI, 2013).

Compreender o ser humano como um ser com imenso potencial de desenvolvimento na cultura, em relação com outros seres humanos, dá ao/a educador (a) o papel de **cultivador (a) da vida**, do que instiga processos criativos, que colabora para que cada um seja o seu melhor, não só para si mesmo, mas para a coletividade de que faz parte.

A **transformação** começa com o propósito de mudança, o tensionamento que há entre o que se fazia e o que se deseja fazer e os movimentos para se guiar por outras perspectivas já é processo de transformação. Percebemos que a abertura para o diálogo é um dos primeiros passos dessa caminhada, a disposição para ouvir quem é aquele /aquela educando (a), de onde ele/ela vem, o que sabe, quais são seus sonhos e medos; e, assim, ao relacionar-se, compreender seu contexto cultural e histórico, estabelecendo relações entre os saberes acadêmicos e a vida cotidiana de maneira crítica (FREIRE; SHOR, 1987, p. 24). Muitas vezes, há um desencontro entre a maneira de ensinar e aprender do/da educador (a) e do/da educando (a), em especial com as classes populares, e é preciso sensibilidade para aprender com o/a outro (a),

Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. Ensinaram-se, sem nada dizer, que sua linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto a minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia. Claro que eles nunca poderiam dizer o que os analistas críticos sabem sobre linguagem e classe social, mas me introduziram na beleza da sua linguagem e sabedoria, através do seu testemunho, e não através de relações sobre essas coisas (FREIRE; SHOR, 1987, p. 25).

Transformar requer abertura para a dúvida frequente, para a angústia da incerteza, “só é harmoniosa a instituição que é opressiva. Uma instituição educadora será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre inconformados” (GADOTTI, 2012, p. 125).

Tratar de transformação é acreditar no potencial da superação da realidade atual para a concepção de uma outra realidade, sem a ilusão de que a escola por si só vai mudar o mundo, mas ciente que ela é um espaço que pode ser organizado para o desenvolvimento do pensamento crítico e transformador.

Freire (2001) não considerava ingenuamente a educação como única responsável pela transformação social, mas como uma possibilidade de conscientização, de ampliação da criticidade e da ação social, em uma perspectiva dialética da história humana, da história como possibilidade.

Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores *condicionantes* a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites (FREIRE, 2001, p. 47).

Um/uma educador (a) que se disponha a transformar tem de ir além dos determinismos históricos, sociais e culturais e, inevitavelmente, enfrentará seu próprio processo de transformação, de uma autotransformação. Trata-se, dessa forma, de ir além de metodologias ditas inovadoras e sim de ter um olhar e uma ação crítica da sociedade.

O sistema educacional, como já colocado, foi concebido para a manutenção do sistema econômico e social vigente. Essas relações são,

[...] históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? do educador, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante (FREIRE; SHOR, 1987, p. 29).

Educar é um ato voltado para a percepção de que somos parte de um contexto social, político e histórico e que também somos seres biológicos que devemos ser respeitados (as) e valorizados (as) em nossa **inteireza**. Para Vigotski (2001, p. 41), “a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação”, assim a psicologia e a fisiologia colaboram nos processos educativos ao lançar um olhar científico sobre o desenvolvimento e o comportamento humano.

Compreender as fases do desenvolvimento humano no aspecto biológico, as maneiras como o ser humano reage a diferentes tipos de estímulo, como funcionam os instintos, o comportamento emocional, como desenvolvemos a atenção e a distração, de quais maneiras operam a memória e a imaginação, de como elaboramos hábitos e da capacidade de superá-los, como se dão as deficiências intelectuais, formação do temperamento, do caráter e da personalidade, dentre outros temas apresentados por Vigotski em suas obras, colabora imensamente para o trabalho docente se dar de maneira mais perspicaz, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades humanas, que são, especificamente, possibilidades culturais.

A expansão dos processos criadores é também base para a transformação na educação, tanto no aspecto do/da educador (a), que cria novas formas de organizar o espaço educativo quanto do/da educando (a), que tem mais espaço para expressar suas potencialidades.

A atividade criadora, a recombinação de elementos já existentes está presente em nosso cotidiano consciente ou inconscientemente, sendo que “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Educação transformadora é aquela capaz de organizar o espaço educativo em meio a processos criadores, plenos de sentido, entre relações sociais mais humanizadoras. Que a escola possa colaborar para que cada envolvido no processo educativo - educador (a), educando (a), comunidade - observe e aja sobre o que precisa transformar em si mesmo para seu próprio bem e para o bem da comunidade.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A transformação é o lugar do novo, é o movimento e a criação que se dão no próprio processo educativo e não se mede por resultados finais, por notas, número de

ingressantes na universidade, mas pelos pequenos grãos de areia na rotina, materializadas em relações mais afetuosas, criativas e em ampliação das potencialidades individuais.

No próximo capítulo serão apresentadas as análises a partir das reflexões, vivências e relações dos/as educadores (as) do EHC, apontando as contradições e superações presentes no caminho de transformação.

CAPÍTULO 4. VIVÊNCIAS EDUCADORAS

Na busca por investigar as contradições e superações - a partir dos olhares, reflexões e vivências dos/as educadores (as) - em uma proposta transformadora de educação, foi concebida esta tese, defendendo-se: “o que engendra a transformação em um processo educativo é o constante movimento criador de superação das contradições nele existentes”.

O primeiro capítulo apresentou o contexto histórico, social e cultural da escola em que a investigação aconteceu; o segundo capítulo apresentou as características que compõem o que se nomeou aqui como educação transformadora; o terceiro capítulo trouxe uma reflexão sobre dialética, alicerce conceitual do trabalho. O presente capítulo traz os resultados da investigação, suas análises e a discussão da pesquisa a partir das reflexões dos (as) educadores (as) participantes sobre o processo de transformação pedagógica de si mesmos (as) e em relação com o meio em que estavam inseridos (as).

Assim, este trabalho tratou de uma interlocução com as experiências diariamente vivenciadas na escola em que a pesquisa foi realizada, em um processo dialético - investigativo, compreendendo que este acontece em constante movimento e não de maneira linear e homogênea.

A escola onde foi realizada a pesquisa – Educandário Humberto de Campos – se localiza na área rural de Alto Paraíso de Goiás, em uma comunidade cristã espírita chamada Cidade da Fraternidade. A escola é mantida pela Organização Social Cristã Espírita André Luiz (OSCAL) e conveniada com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a prefeitura municipal. Atende cerca de 230 estudantes, em sua maioria filhos (as) de assentados (as) e agricultores (as) da região, em diferentes modalidades entre a educação infantil e o Ensino Médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos. A estrutura física inclui salas de estudos, biblioteca, sala multiuso, cozinha, salão de convivência, pátio, quadra de esportes coberta, banheiros e um amplo espaço verde.

Compreendemos que o/a educador (a), como “organizador do ambiente social” (VIGOTSKI, 2001, p. 296), tem um importante papel na transformação da escola, que suas ações, como se relaciona com os/as educandos (as) e com a comunidade faz muita diferença na mudança de paradigmas, de um/a educador (a) reprodutor (a) de

conhecimentos para o/a educador (a) que está em interação com a vida, que acredita no “caráter criativo do processo pedagógico” (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

O foco desse processo está na superação das contradições - forças que se opõem sobre a perspectiva do que é ser educador (a) e das inúmeras relações envolvidas nessa profissão.

A pesquisa justifica-se pela importância do acompanhamento - sob um olhar dialético e desde o início - de um processo de transformação em uma escola convencional, em termos de como acontece o enfrentamento e a superação das contradições nele existentes, sendo relevante para um maior diálogo entre a produção teórica sobre educação e as práticas educativas, uma vez que, para se inovar em educação é preciso ter bases teóricas sólidas, conhecimento histórico de outras experiências e reflexão crítica sobre a própria prática.

Grande parte dos trabalhos (acadêmicos e não acadêmicos) realizados na área são escritos a partir de experiências educativas já consolidadas, que são e se tornam referência para outras escolas, o que constatamos com mais profundidade no capítulo sobre o movimento de escolas transformadoras, mas, pouquíssimos trabalhos acompanham o processo, o percurso dessa transformação, que, como aqui afirmamos por meio dessa tese, não é linear. Tratar de experiências consolidadas, dos êxitos, tem uma importância fundamental na motivação, em levar mais educadores (as) a acreditar que é possível mudar a realidade tão desumanizadora da escola convencional, no entanto - contraditoriamente - pode levar também ao lugar de uma idealização, de algo tão distante que parece impossível.

A dialética do educar é a essência desse trabalho, em que a própria experiência está em confronto com as teorias, com as vontades e com o que está enraizado no cotidiano das pessoas.

Com este trabalho nos propomos ao desafio de ir além da descrição da experiência cotidiana, mas, a partir dela, trazer à tona o que o conhecimento teórico - prático pode elucidar, o que está para além da superfície, da enganosa aparência e, que na rotina, na maioria das vezes, não constatamos, sendo que “a aparência dos fenômenos é absolutamente importante porque começamos a conhecê-los a partir dela [...] Mas o conhecimento veraz, verdadeiro, parte da aparência dos fenômenos para

encontrar a sua essência, a sua estrutura íntima e o seu movimento” (NETTO, 2011, p. 335) e como coloca Vigotski, com base no pensamento de Marx:

Se a forma de revelação e a essência das coisas coincidissem espontaneamente, então qualquer ciência seria desnecessária - escreveu Marx [...] por isso, este ponto de vista que se contenta com a forma de “revelações do objeto”, ou seja, somente com os dados empíricos sem a análise de sua “essência”, não é um ponto de vista científico (VIGOTSKI, 2005, p. 2).

Este trabalho, ao buscar dialogar com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola, compreende, a partir de Vigotski, que um dos pressupostos quanto ao método científico é o de

Evidenciar as relações e nexos dinâmicos - causais que constituem a base de um fenômeno. Desse modo, a análise se converte na explicação científica do que se estuda e não só na sua descrição. Devem-se evidenciar as relações efetivas ocultadas pela aparência externa de um processo, o que o autor denomina de análise genético - condicional, que possibilita o exame do surgimento e do desaparecimento das causas e das condições, bem como dos verdadeiros vínculos que estão na base de um fenômeno (PEDERIVA, 2009, p. 24).

O olhar da teoria histórico-cultural de Vigotski, nessa caminhada, possibilita compreender a educação como um lugar fundamental na transformação dos indivíduos e da sociedade. Apesar das diferenças históricas entre o contexto do autor (revolução russa de 1917) e o tempo e lugar em que escrevemos essa tese, suas concepções excepcionais do ser humano como ser de potencialidades, sobre o reconhecimento e valorização das experiências e a responsabilização pela vida comunitária são inspiradores de uma educação que ainda em construção. O modo do autor conceber a educação,

Assume uma perspectiva revolucionária, mesmo nos dias atuais, pois, ao invés de encerrar o desenvolvimento em limitações de ordem biológica da pessoa, apenas em sua dimensão natural, aponta, por meio da dimensão histórica e cultural, na direção das possibilidades de cada um, na apropriação das ferramentas culturais, que pode ser efetuada por todos, sem distinções. Indica uma educação que, por meio da organização do espaço educativo e, da intencionalidade de educadores frente ao desenvolvimento de pessoas sociais, cria condições para que esse desenvolvimento se efetue. Educar-se, torna-se, deste modo, o exercício de possibilidades e não de limitações (PEDERIVA, 2018, p. 23).

A teoria histórico-cultural pressupõe a compreensão do fenômeno não como algo estagnado, mas em movimento (PEDERIVA, 2009, p. 25), na “relação dialética incessante de contradição, negação e superação oriunda da luta constante entre a ordem biológica-natural e a ordem cultural-social” (GONÇALVES, 2017, p. 164).

4.1. Processos Metodológicos

A pesquisa, em seu aspecto empírico, se deu entre agosto de 2018 e janeiro de 2021, período de dois anos e meio e que foi considerado suficiente para o acompanhamento de vivências no intento de acompanhar, registrar, analisar criticamente e demonstrar a tese aqui proposta. Os resultados foram obtidos por meio de duas rodas de conversa; entrevistas estruturadas com questões discursivas, em que os/as educadores (as) responderam por escrito; entrevistas semiestruturadas por meio de áudio e anotações da pesquisadora, em especial durante os círculos pedagógicos (reuniões entre educadores (as) para estudos ou decisões coletivas), que aconteceram uma vez por semana em 2018, 2019 e início de 2020, com a participação de todos os/as educadores (as) da escola.

Os cadernos de anotações possibilitaram o registro de concretizações cotidianas das transformações ocorridas na escola, com observações sobre a organização dos espaços, as relações, falas de educadores (as) e outros apontamentos, possibilitando tanto a escrita descritiva quanto reflexiva.

As entrevistas possibilitaram uma avaliação mais individualizada do processo de transformação, de como as contradições se deram para cada educador (a), em como cada um/a percebe seu próprio processo, permitindo assim compreender com mais profundidade como se dão as relações do/a educador (a) consigo mesmo (a) e com suas experiências e aprendizados anteriores.

As rodas de conversa proporcionaram trocas de visões de mundo, em que um/a educador (a) apresentava outras perspectivas a partir das falas dos/as colegas, reconhecendo a complementaridade das experiências do grupo.

Ao todo, 10 educadores (as) participaram da investigação diretamente (sendo entrevistados (as) tendo falas citadas no trabalho) e cerca de outros 15 educadores (as)

participaram da investigação indiretamente (como educadores (as) da escola no período da pesquisa, de maneira que mesmo que suas falas não tenham sido citadas, suas reflexões e práticas colaboraram com os olhares analíticos aqui apresentados).

Todos/as os/as educadores (as) da escola foram convidados (as) para as rodas de conversa, realizadas no contraturno da atividade escolar nos dias 15 de março de 2019 e no dia 29 de maio de 2019. Já as entrevistas por escrito foram realizadas entre junho e julho de 2019 com sete educadores (as), de acordo com os seguintes critérios: educadores (as) que trabalharam na escola, no mínimo desde 2016; e/ou educadores (as) que tinham experiências anteriores com a mesma - tanto como educadores (as), voluntários (as) ou como educandos (as) - de maneira a ouvirmos educadores (as) com experiências históricas mais consolidadas nesse contexto.

Escolhemos o ano de 2016 como referência porque foi a partir desse ano que a escola entendeu ser importante sua mudança pedagógica e, também, por considerarmos um tempo suficiente para que os/as educadores (as) já possuíssem experiências consolidadas enquanto profissionais de uma mesma escola.

As entrevistas em áudio foram realizadas com seis educadores (as) durante o processo de escrita do presente capítulo para aprofundamento das análises. Esses educadores foram escolhidos (as) por terem vivenciado experiências educativas indicativas como de superação e que tiveram, de alguma forma, um impacto na transformação do Educandário Humberto de Campos (EHC), considerando seus princípios pedagógicos e que, a partir de então, passaram a ser utilizadas como referência por outros/as educadores (as) em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

As ferramentas metodológicas foram variadas, o que colaborou na concepção da análise, e estão explicitadas no quadro a seguir:

Tabela 1: Ferramentas metodológicas

Duas rodas de conversa Março e maio de 2019	Com todos/as os/as educadores (as) interessados (as).
Entrevistas estruturadas por escrito Junho e julho de 2019 (Anexo A)	Realizadas com sete educadores (as) de acordo com os critérios: educadores (as) que trabalham na escola, no mínimo desde 2016 e/ou educadores (as) que tinham experiências anteriores com a escola - tanto como educadores (as), voluntários (as) ou como educandos (as) - de maneira a ouvirmos educadores (as) com experiências históricas mais consolidadas nesse contexto.
Entrevistas semiestruturadas em áudio Entre julho de 2020 e janeiro de 2021 (Anexo B)	Realizadas com seis educadores (as) escolhidos (as) por terem vivenciado experiências educativas que tiveram um impacto de transformação da escola, considerando os princípios pedagógicos da mesma e que estão sendo utilizadas como referência por outros/outras educadores (as) em práticas pedagógicas no cotidiano escolar.
Cadernos de anotações da pesquisadora em 2018, 2019 e 2020	Anotações realizadas, em sua maioria, durante os círculos pedagógicos dos/as educadores (as).

Fonte: Elaborado pela autora

Os/as educadores (as) não estão nomeados (as) com seus nomes próprios, para evitar que relações pessoais influenciassem a leitura das análises, em especial dos que conhecem os profissionais envolvidos na pesquisa.

Apresentamos no quadro abaixo os/as 10 docentes que tiveram falas citadas no decorrer da análise:

Tabela 2: Educadores (as) citados (as) diretamente

Educador (a)	Gênero	Idade	Quantos anos atuam na escola	Em qual etapa da educação leciona	Formação Acadêmica
1	Feminino	43	7 anos	Fundamental II e Ensino Médio	Licenciatura em Letras
2	Masculino	45	4 anos	Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio	Licenciatura em Educação Física
3	Feminino	50	22 anos	Educação Infantil	Pedagogia
4	Feminino	38	6 anos	Fundamental II	Pedagogia
5	Feminino	39	6 anos	Fundamental I	Pedagogia
6	Feminino	44	15 anos	Fundamental II	Pedagogia
7	Feminino	51	22 anos	Educação Infantil	Pedagogia
8	Feminino	27	2 anos	Fundamental II e Ensino Médio	Licenciatura em História
9	Feminino	32	2 anos	Fundamental I e Coordenação Pedagógica	Pedagogia
10	Masculino	34	2 anos	Fundamental II	Engenharia Agrônômica

Fonte: Elaborado pela autora

4.2. Revisando os conceitos

A pesquisa foi estruturada com base em quatro conceitos principais, compreendidos a partir da teoria histórico-cultural e do marxismo - materialismo dialético: contradição, superação, criação e transformação. Os termos foram aprofundados no capítulo 3, os quais sintetizaremos abaixo, por sua importância para o trabalho como um todo.

Para a compreensão dialética, ao se analisar algo, não há causa e efeito separadamente, trata-se de processos sucessivos que podem ter interrupções e retomadas e que sempre estão rodeados de contradições, negações, superações e de criação. Entende-se, assim, a existência, como um fluxo contínuo entre passado, presente e futuro em uma “permanente impermanência” (GONÇALVES, 2019).

A contradição é uma categoria essencial do pensamento dialético, percebida como princípio para o movimento, para as superações que constroem a história humana, sendo a oposição, a negação de algo anteriormente afirmado que gera mudança, compreendendo que as mudanças são inelutáveis no percurso da humanidade (KONDER, 2008, p. 47).

O conceito de superação aparece relacionado com o da contradição, sendo que, de acordo com Hegel, superação é a negação da negação, que é capaz de produzir algo novo e o ser está em movimento dinamizado pelas contradições (NETTO, 2011, p. 334). Sendo assim, contradição é um conceito central, compreendendo-a como parte do próprio ser e que deve ser constantemente superada para que o desenvolvimento continue (ROBAINA, 2013, p. 45).

Educadores (as) foram social e historicamente colocados como repetidores (as) de conceitos científicos, figuras distantes dos/as educandos (as), que fortalecem relações de medo e opressão. Somente superando essa condição será possível construir outras relações com os/as educandos (as), de diálogo, de afeto e do aprender junto.

A superação desta posição opressora dos/as educadores (as), dentro dos espaços escolares, é possível a partir do momento em que descubram suas práticas opressoras e concebam uma pedagogia libertadora (FREIRE, 1987, p. 17).

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18).

O processo de superação, nessa análise, foi compreendido como as estratégias que propiciaram uma mudança de postura dos/as educadores (as), que indicaram algum tipo de consciência sobre a necessidade de mudança de perspectivas educativas, diante das problemáticas vividas em ambientes escolarizados. O desenvolvimento destas estratégias - que são sempre processuais - se apresenta na caminhada entre as contradições e a transformação.

A transformação acontece a partir de um desejo de mudança, da superação em relação ao que se pensava, se sentia ou que se fazia anteriormente. Assim, neste trabalho, compreende-se que a educação transformadora é aquela capaz de organizar o espaço educativo em meio a processos criadores, entre relações sociais mais humanizadoras.

Paulo Freire, em várias de suas obras, aponta a educação humanizadora como aquela que está pautada no diálogo, na consciência de mundo, no autoconhecimento, na autonomia e na transformação social. O autor, a partir de uma leitura crítica da sociedade, defende o direito do ser humano de humanizar-se (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 30). Freire aponta que humanização e desumanização acontecem nas estruturas sociais concebidas e a que estão condicionados os homens e as mulheres.

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo (FREIRE, 1981, p. 80).

A educação humanizadora requer a qualidade do/a educador (a) reflexivo (a), que supera a condição alienante de transferir e memorizar conhecimento.

a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de “arqueologia” da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. No processo de “hominização” em que a reflexão se instaura, se verifica o “salto individual, instantâneo, do instinto ao pensamento”. Desde aquele remotíssimo momento, porém, a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo. Desta forma, ao emergir, a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser enchido. A percepção crítica deste fato, de um lado, desfaz o dualismo simplista que estabelece uma inexistente dicotomia entre a consciência e o mundo; de outro, retifica o equívoco em que se encontra a consciência ingênua, ideologizada nas estruturas da dominação, tal o de considerar-se como aquele recipiente vazio a ser enchido de conteúdos (FREIRE, 1981, p. 81).

Práticas educativas humanizadoras exigem ir além da simples reprodução, da cópia, da repetição, de conhecimentos pré-concebidos, o que na educação escolar é um desafio imenso, por ser um campo muito enraizado em aspectos e valores dominantes na sociedade, que tem servido mais para evitar a percepção dos seres humanos como seres ativos, criadores, reflexivos e transformadores, como apontado por Althusser (1983). O autor coloca a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, atuando assim na defesa ideológica dos interesses da classe dominante, independentemente de ser escola pública ou privada. Há uma relação evidente entre os mecanismos de organização da escola convencional e as bases do capitalismo como explica Almeida e Pederiva (2019):

Pressupondo o campo dos valores estabelecidos em nossa estrutura educacional, tudo indica que existe uma correlação entre os valores que prevalecem hoje em nossas relações sociais, reflexo de valores individualistas inculcados, que expressam uma excessiva competitividade, egoísmo, indiferença, intolerância, desrespeito (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 28).

Cabe lembrar que, nos princípios dialéticos, não há causa e efeito diretos como movimentos separados, de modo que a realidade social, como coloca Freire (1987), é concebida pelas pessoas e é também por elas que a realidade social pode ser transformada.

Consideramos importante salientar que, quando se busca transformar algo, é inevitável a consciência sobre os incômodos que nos movimentam para a mudança, o olhar crítico para a realidade. O desenvolvimento da consciência que possibilita a mudança é um dos grandes papéis da educação.

Quando se fala em educação transformadora - de forma específica e singular - surgem, em geral, os seguintes questionamentos sobre essa mudança: Para que? Para onde? Por quê? Para que sociedade e seres humanos? Entendemos que é inconcebível tratar de educação como se a escola estivesse dissociada de um projeto de sociedade.

A educação transformadora está vinculada à concepção de que se deseja outra organização social, uma sociedade que supere os privilégios e a opressão de uma classe sobre outra, uma sociedade que compreenda todos os seres humanos como seres de potência, plenamente capazes de criar. Uma educação que remeta à reflexão crítica, autônoma e responsável sobre as profundas violências e injustiças presentes em nosso sistema social, econômico e político, que conscientize sobre a importância da mudança e compreenda “que preservar situações concretas de miséria é imoralidade” (FREIRE, 1996, p. 79),

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Escolas transformadoras buscam a construção de uma educação que tenha como referência um ser humano integral, único e de potencial, de desenvolvimento em todas as áreas que forem de suas necessidades e interesses, em conjunto com seu coletivo. A teoria histórico-cultural de Vigotski está fundamentada na integralidade em unidades, uma perspectiva monista, a partir de Benedictus de Spinoza (2007), que afirmava tudo estar em Deus, todos os corpos estarem em Deus, de modo imanente, então todas as coisas se relacionam em unidade: pessoa-meio (VIGOTSKI, 2012); afetivo-intelectual (VIGOTSKI, 2014); biológico-cultural (VIGOTSKI, 1995), entre outras.

Processos educativos escolarizados convencionais são limitadores ao não compreenderem que os seres humanos possuem infinitas formas de se relacionar e de se desenvolver.

A criação perpassa todo esse movimento de transformação e, de acordo com Vigotski (2009), a criação é o surgimento do novo, de novas combinações, pois a atividade humana não se limita a reprodução. Assim a imaginação

[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estritos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além dele, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. [...] Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação, segundo Vigotski (2009), está condicionada à experiência, necessidades e interesses do indivíduo e se expressa a partir da combinação de diversos elementos, de conhecimento científico, técnico, histórico, tradicional, sendo que “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

A escola pode potencializar as experiências e a criação ao se dispor a notar o que toca a imaginação, os sentimentos, interesses e necessidades dos/as estudantes e também dos/as educadores (as), estimulando a beleza da autenticidade da criação. Deste modo,

educação entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

A criação infantil deve ser valorizada em seu processo e não no resultado em si, o mais relevante é o incentivo ao exercício da imaginação, pois, “todo o futuro é

alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 122).

A transformação das práticas educativas só pode ser alcançada com a abertura e valorização da criação, em que em conjunto educadores (as) e educandos (as) tracem caminhos próprios e autênticos de relação com o conhecimento.

Contradição, superação e transformação não são compreendidos como momentos estáticos, como pontos de chegada, mas sim parte de um processo dialético que acontece nas relações sociais. Assim, quando se trata de uma perspectiva de educação transformadora, considera-se o contínuo movimento de superação em que a criação - como surgimento do novo - também faz parte.

4.3. Introdução às análises

Analisar o movimento de transformação de educadores (as) do EHC, nesse período da pesquisa, foi um grande desafio por se tratar de uma experiência em que eu também estive vivenciando, enquanto educadora, gestora e pesquisadora.

No processo de transformação do Educandário - enquanto processo educativo engendrado em meio a educadores (as) que buscaram solidificar suas bases teóricas por meio de estudos e discussões - não foi eleita uma única corrente pedagógica ou um único modelo. Foram escolhidos - pela equipe de gestão e de educadores (as) da escola - princípios pedagógicos multirreferenciais que, aos poucos, fossem organizando o ideal de uma comunidade educadora.

Compreendeu-se que, para a concepção de comunidade educadora, os/as agentes - educadores (as), educandos (as), familiares, comunidade - criam seus próprios dispositivos em um processo dinâmico e dialogado. Não se tratou de uma escolha simples; entretanto, se tratou de um caminho autêntico, único e rico em criação, que engendram as transformações.

Relevante ressaltar que as escolhas feitas pelos/as educadores (as) do EHC, nessa caminhada de estudos e práticas, se diferenciaram deste processo de pesquisa, sendo que, nem sempre, as bases teóricas da pesquisa coincidiram com as bases teóricas do Projeto Político Pedagógico da escola e, por isso, não foram aprofundadas nesta tese.

A própria busca dos/as educadores (as) por se educarem - de modo corresponsável, em contexto, enfrentando inúmeros percalços e buscando superações em um processo transformador - foi observada e organizada nas análises, por meio de narrativas vivenciais de práticas pedagógicas específicas, como explicitado no item abaixo.

4.4. Narrativas vivenciais

A ferramenta de análise da pesquisa foi a vivência, entendida, na teoria histórico-cultural por Vigotski, como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p. 78). A partir da análise das vivências dos/as educadores (as), foi possível compreender o fenômeno aqui evidenciado.

Integraram-se a esta análise, os meus olhares - com base na teoria já explicitada - que vivenciei, conjuntamente, os acontecimentos relativos a presente investigação no cotidiano da escola em todo o período pesquisado, buscando, assim, compreender as transformações ocorridas no processo educativo.

As vivências, aqui descritas e analisadas, foram consideradas como diferenciadas, porque foram essenciais para o coletivo, enquanto estratégias, no processo de superação, por meio de momentos, práticas, reflexões que levaram a alguma transformação no contexto e que possibilitaram demonstrar a presente tese, enquanto um processo de consciência, enfrentamento e superação de contradições, constituídas nas diferentes realidades que compõem a comunidade escolar.

Nas cinco narrativas, as práticas pedagógicas dialogaram com processos de superação e transformação mais amplos que aconteceram na escola. Na escrita - descritiva e analítica - demonstramos, assim, nossa tese a partir dos conceitos de contradição, criação, superação e transformação.

A escolha por este formato de texto se deu pela influência da minha formação inicial em Jornalismo e no quanto as histórias - enquanto vivências de algumas pessoas - podem nos revelar muito sobre a coletividade, assim como pela aspiração de que esse capítulo fosse escrito em uma linguagem mais acessível a um grande público, fazendo parte, igualmente, de outros modos de escrita acadêmica.

As narrativas, como proposto metodologicamente, estiveram ligadas às vivências numeradas de 1 a 5, sem relação hierárquica entre elas, e trouxeram os indicativos do processo de contradição, superação e transformação que essa tese buscou compreender.

4.4.1. Vivência 1

Ao caminhar pela escola, um som chamou a atenção entre risadas e vozes animadas: o som de máquinas de costura. Duas mesas grandes, um grupo de jovens e uma educadora conversavam e aprendiam, entre tecidos e linhas. A proposta da educadora de Língua Portuguesa foi ofertar uma matéria eletiva de corte e costura para os/as jovens do Ensino Médio e a alegria de todos/as que vivenciaram aquele momento era nítida. Alguns/as costuraram bolsas, outros/as desenharam roupas, outros/as sonharam em consertar a velha máquina de costura de casa e ter uma possibilidade de trabalho.

Não se tratava de uma atividade extra, no contraturno da escola, como provavelmente seria o mais comum em um espaço escolar convencional. O saber que não aparece na matriz curricular, ganhou importância singular na organização do cotidiano escolar.

Ao nos abirmos às novas possibilidades de educar, o tempo e o currículo formal apareceram, muitas vezes, como grandes barreiras para a criação. Ainda se tratava de um grande desafio e os/as educadores (as) falavam constantemente sobre isso em reuniões pedagógicas: sobre o medo *“de deixar algum conhecimento importante para trás”*; dos receios em relação à formação dos/as estudantes para os exames externos; de *“como os alunos irão se sair no vestibular se não trabalharmos os conteúdos”*; da comparação com outras escolas: *“minha sobrinha que tem bem menos idade que nosso aluno já aprendeu isso”*; da cobrança dos familiares: *“já ouvi os pais falarem que, com essa mudança da escola, os alunos estão aprendendo muito menos”*.

Houve uma evidente **contradição** entre o que se desejava, enquanto educador (a), as demandas dos/das estudantes, as interferências do currículo e do sistema de

ensino estadual somadas às intimidações sociais (em especial das famílias) para o cumprimento de conteúdos.

Diante dos receios das cobranças sociais sobre o papel da escola e, também, das autocobranças, os/as educadores (as) - muitas vezes, frente a tantas incertezas, mesmo já não acreditando em uma educação conteudista - não conseguiram ir além do currículo dividido em matérias que pouco dialogam umas com as outras e com a vida.

Ao refletir sobre o currículo nas escolas, Arroyo (2011) coloca que quando os/as educadores (as) passam a valorizar a criação e autoria, questionando conhecimentos reconhecidos “como necessários, inevitáveis, sagrados” (p. 38), possibilitam percepções de mundo mais justas, menos segregadoras e a partir da abertura para as “vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam” (p. 38).

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados (ARROYO, 2011, p. 37).

Ao tratar especificamente das escolas públicas, “onde chegam os filhos dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos” (p. 39), Arroyo, na mesma obra, observa práticas e projetos criativos que dialogam com a realidade dos/as educandos (as).

Os docentes dessas escolas, em convívio com os alunos populares, são levados a duvidar da visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar. A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica. Muitos profissionais desses educandos aí encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadias criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver (ARROYO, 2011, p. 39).

A partir do corte e da costura, poderíamos encontrar um caminho para refletir sobre os diferentes papéis sociais das mulheres, trabalho feminino, moda, globalização,

industrialização, movimento feminista, geometria, entre outros temas; ainda que corte e costura não aparecesse como conhecimento curricular. Mas, neste caso específico, essas relações conteudistas não nos preocuparam, o que foi uma **superação**, pois verificamos aspectos da aprendizagem, aparentemente mais sutis, como a convivência em grupo, o desenvolvimento de habilidades artísticas e criadoras e a elevação da autoestima dos/as educandos (as).

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta. Resistir a esses cânones únicos segregadores tem feito parte da ética docente e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens (ARROYO, 2011, p. 41).

Relevante colocar que essas escolhas dos/as educadores (as) em relação ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares deve se dar de maneira coerente, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação (FREIRE, 1996, p. 110),

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 112-113).

A perspectiva inter e transdisciplinar, de maneira dialogada com a vida, era considerada muito importante no projeto pedagógico da escola e algumas práticas desenvolvidas pela educadora 4 fortaleceram as reflexões, entre os/as educadores (as), sobre estas possibilidades, como relatado abaixo.

A sala estava silenciosa, alguns/as estudantes do ensino fundamental II estavam sentados (as) sozinhos (as), outros/as em pequenos grupos, outros/as ainda preferiam sentar-se em uma almofada ou do lado de fora da sala, no pequeno gramado. A educadora caminhava pelos espaços, conversava com um/a ou outro/a educando (a) quando era chamada e estava ali como uma observadora - atenta e disponível.

A proposta que, aos poucos, se tornou parte daquela rotina, foi de desenvolvimento de roteiros de pesquisa individualizados, dialogando com o tema do projeto que a turma escolheu e com a análise da educadora que - depois de fazer um levantamento detalhado das demandas de aprendizado individuais (em Língua Portuguesa e Matemática) - construiu os roteiros, com atividades e pesquisas que ajudavam os/as estudantes a superarem suas próprias dificuldades.

Trabalhar de forma individualizada me deixou bastante empolgada, olhar a individualidade, entender o que cada educando queria estudar, olhar para eles e ver os olhos brilharem e ver que eles estavam tão encantados quanto eu com os roteiros foi motivador, e de certa forma me fez ver que o papel do educador vai além de transmitir conteúdos e isso pra mim foi fantástico (educadora 4, Entrevista Semiestruturada).

Tunes (2011, p. 10) traz uma reflexão sobre o alicerce da escola convencional ser a uniformização, em especial a padronização de conteúdos organizados nos currículos e a maneira como serão ensinados. Os/As alunos (as) que não conseguem seguir a programação, de maneira satisfatória, são colocados (as) como pessoas com dificuldades de aprendizagem,

O que em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é reificado e tratado como anormalidade ou, no melhor dos casos, incompetência. A lógica é cristalina: a escola é o remédio adequado para o controle social da aprendizagem. Ora, se o remédio aplicado é bom e o paciente morreu, cabe a ele a culpa pela própria morte. E, assim, surge e cresce a indústria do fracasso escolar do aluno. Inventam-se as categorias de alunos - os fracos, os muito fracos e os irremediavelmente fracos - e os diversos especialistas aplicadores dos remédios para sua recuperação - psicólogos escolares, psicopedagogos, etc. (TUNES, 2011, p. 10).

Buscando **superar** essa culpabilização do/a educando (a) pelo não aprendido, a educadora 4 desenvolveu uma proposta de construção de roteiros de estudos com os/as educandos (as) que não se desenvolveram em determinadas matérias.

Uma educanda, já no final do Ensino Médio, não desenvolveu os conteúdos básicos de Física e estava, já há anos, desinteressada em aprender estes conteúdos. Em um dos encontros com a educadora, a estudante iniciou a conversa falando sobre sua indignação diante da tarifa de energia elétrica de sua casa, estava inconformada e havia brigado com seus irmãos por conta disso.

A partir daquele desabafo da estudante, a educadora conseguiu organizar um roteiro de estudos com conceitos da Matemática e da Física e também refletir sobre como os problemas econômicos estavam afetando a convivência familiar da educanda e de quais formas ela poderia expressar, para sua família ou para a sociedade, seu descontentamento de maneira construtiva.

A educadora desenvolveu os estudos a partir de uma indignação da educanda e, assim, foi importante constatar que os interesses pelos estudos podiam surgir também a partir de incômodos cotidianos.

Foi sugerido um questionário inicialmente com a proposta de ampliar o conhecimento sobre o tema e, conforme foi caminhando a pesquisa, fui percebendo que a educanda tinha dificuldades em cálculos básicos e apresentava uma agressividade na maneira de demonstrar sua indignação, pois não conseguia se expressar de forma formal, com calma e assim se fazer ouvida. Foi lindo esse trabalho, mais além de sanar as dificuldades que a educanda tinha em cálculo e vocabulário e trazer um repositório maior da disciplina de Física, a educanda passou a se sentir mais segura para analisar e reivindicar seus direitos com mais desenvoltura. Tudo que foi alcançado não seria possível em uma aula em massa. Somente quando olhamos para o educando de forma individual é que fazemos da educação algo significativo para o desenvolvimento do ser (educadora 4, Entrevista Semiestruturada).

O exercício atento em ouvir a educanda, não menosprezando sua raiva e seus problemas, ficou evidente na descrição da educadora. Esta já era uma de suas características, enquanto profissional, de estar muito aberta às emoções dos/as estudantes e demonstrar seu afeto. Esta valorização das emoções já era considerada importante na escola, mesmo antes do processo de transição pedagógica.

Para Vigotski (2001), as emoções são organizadoras do comportamento,

Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento. Quando fazemos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que, a partir daquele momento: tentaremos fazer o mesmo. Quando fazemos algo com repulsão, isso significa que tenderemos, por todos os meios possíveis, a interromper essa tarefa. Portanto, esse novo componente introduzido pelas emoções em nosso comportamento se reduz totalmente à regulação, pelo organismo, de cada uma de suas reações (VIGOTSKI, 2001, p. 119).

Ainda de acordo com Vigotski (2001), para o/a educador (a) não deve existir emoções inadmissíveis, “pelo contrário, ele sempre deve partir dos sentimentos chamados de inferiores e egoístas, os mais primários, básicos e intensos e, com base nesses sentimentos, assentar as bases da construção emocional da personalidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 120).

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VIGOTSKI, 2001, p. 120).

A educadora, a partir de uma escuta atenta legitimou as emoções da educanda e foi capaz de desenvolver possibilidades de estudos científicos, de maneira contextualizada, a partir de um tema que naquele momento era muito importante para a educanda, o que consideramos uma **superação**.

Quem de nós não refletiu sobre o manancial inesgotável de estímulos emocionais que existe em um curso comum de geografia, astronomia ou história; tudo o que devemos fazer é pensar que o ensino dessas disciplinas deve extrapolar os limites dos áridos esquemas lógicos e se transformar não só em objeto e tarefa do pensamento, mas também em tarefa do sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam (VIGOTSKI, 2001, p. 121).

O autor pondera que a atenção está diretamente relacionada ao interesse e que “um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material” (VIGOTSKI, 2001, p. 135).

De acordo com Tunes (2011, p. 11-12),

toda aprendizagem é um fenômeno singular, intransferível, não reproduzível, irreduzível a classes ou padrões. Uma mesma coisa, ensinada do mesmo modo (se é que isso é possível), duas vezes, a uma mesma pessoa, é aprendida de modo diferente em cada uma delas. Uma mesma coisa, ensinada do mesmo modo a duas pessoas, será distintamente aprendida. O aprender não é uma imagem especular do ensinar e nem o segue diretamente, passo a passo.

Partindo do princípio de que tanto as emoções quanto o pensamento movem-se por uma unidade afetivo-intelectual (VYGOTSKI, 2014), não precisamos de momentos separados, pré-agendados para tratarmos de nossas emoções - no caso, a indignação da estudante frente a situação - e outros momentos para tratarmos dos estudos científicos. Trabalhamos com tempos muito bem separados, organizados pelos/as educadores (as) em seus planejamentos, mas, na realidade, todo/a educador (a) sabe que, na maioria das vezes, é necessário flexibilizar os rígidos planejamentos para que o tempo junto aos/as educandos (as) seja melhor utilizado.

Esta quebra de paradigma do tempo escolar, do simples silenciamento do/a estudante quando este quer falar algo não pertinente à matéria, é algo de complexa superação. Essa organização do tempo específico para o aprendizado é característico da institucionalização da escola a partir do século XVI (BARRERA, 2016, p. 74).

A divisão de aulas com 50 minutos, matérias separadas em que cada educador (a) é especialista em um componente curricular que não dialoga com outros, pouco tempo de encontro entre os/as educadores (as) para concepção de projetos coletivos, currículos extensos, todos/as os/as educandos (as) terem que aprender o mesmo conteúdo, simultaneamente e do mesmo jeito, são ferramentas de organização do saber, espaço e tempo escolares completamente distanciadas de uma educação que respeite as singularidades.

O tempo escolar convencional também pode ser constatado em diferentes âmbitos: seriação, proibição de atrasos, faltas, ano, bimestre, idade dos/as estudantes, férias, calendário, semana, grade horária, horário de entrada, horário de saída, intervalo, período parcial ou integral, todos bastante padronizados e com pouquíssima variação entre as escolas.

O tempo é, portanto, o instrumento de controle mais presente nas instituições de ensino. Ele define os estágios da vida, as pessoas com que o aluno irá se relacionar, o ritmo que deve ter e o período em que irá se envolver com determinado assunto e professor, bem como a rotina de seu dia, em especial a rotina atrelada às funções biológicas (hora de acordar, comer, ir ao banheiro etc). O mesmo se passa com professores e demais agentes educativos da escola (BARRERA, 2016, p. 77-78).

Tentar ultrapassar essa organização do tempo escolar para o tempo da própria vida foi um desafio imenso, alcançado somente parcialmente no Educandário - no ritmo de trabalho dos/as estudantes que têm sido mais flexível e individualizado, assim como a ampliação dos tempos livres de brincadeiras, jogos e convivência. As relações com o tempo geram inúmeras **contradições** entre o desejo de se propor uma educação que demandava mais tempo individualizado e a necessidade de atender às demandas do sistema da Secretaria de Estado.

A escola está inserida no sistema de organização da Secretaria de Estado da Educação, que limita bastante outras possibilidades de organização por conta do número fixo de contratos de educadores (as) de acordo com a quantidade de aulas, exigência de preenchimento de sistemas online que controlam o que está sendo realizado na escola, calendário de avaliações externas e atividades obrigatórias descontextualizadas da realidade.

A dependência da manutenção financeira da escola pelos convênios públicos era bastante delicada e requiritava sempre muita perseverança da gestão e dos/as educadores (as) para abrir espaços a atuações diferenciadas. Apesar da lei que rege a educação brasileira - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - autorizar autonomia ampla na organização do tempo das escolas, era sempre necessária e árdua luta para que essa autonomia fosse respeitada cotidianamente pelas secretarias e coordenações de educação do Estado e município.

Freire (1996, p. 143) afirma que a prática educativa é “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”, o/a educador (a) deve estar atento (a) e ter tomado consciência de sua responsabilidade,

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 145-146).

No processo de **transformação** pedagógica atual, a coordenação pedagógica vinha constantemente instigando reflexões sobre formas de inserir outras práticas, não restritas ao currículo formal e os/as educadores (as) foram se abrindo, aos poucos, para

discutirem as amplas possibilidades de trabalhos inter e transdisciplinares que trouxessem os saberes da vida cotidiana para a escola e que considerassem os interesses dos/as estudantes.

Após reflexões sobre educação integral - que não se trata de tempo na escola, mas sim de uma educação que busque o amplo desenvolvimento das pessoas em suas diferentes dimensões - realizadas em maio de 2020, uma educadora, que apresentava várias dificuldades em relação à prática da inter e transdisciplinaridade - em suas atividades educativas e que já havia declarado que não acreditava que a inter e transdisciplinaridade fossem sempre possíveis diante das demandas do currículo e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - fez a seguinte fala:

Podemos aprender tanto com as coisas e vivências do nosso dia a dia e depois procurar os princípios científicos e acadêmicos neles. Estamos vivendo na prática as aulas de virologia, de história das pestes e pandemias, de matemática econômica, e geografia política, de como não governar um país, e de construir críticas e se posicionar. Isso, ao meu ver, é educação integral. Acho que como professora eu estava mais preocupada com a questão de: "os alunos não estão focando nas disciplinas!", "isso vai os prejudicar lá na frente"; "eles precisam entender o que são as classes gramaticais!"; "como isso vai os afetar lá no ENEM e nos vestibulares?". Porém, a partir dessas reflexões ficou claro que esse não é o objetivo. Como diria o ditado, estamos vivendo e aprendendo, e isso não se restringe a uma sala de aula. É hora de valorizar os jogos, filmes, livros, receitas, experiências, as observações e conversas. Vou aplicar mais um ambiente de aprendizagem, e menos conteúdos tradicionais pontuais (educadora 8, Caderno de Anotações).

Constatou-se na fala da educadora uma **superação**, conscientizando-se sobre os processos de educação mais convencionais e mostrando-se aberta para descobrir outros caminhos como educadora, essa superação se deu após cerca de um semestre de diálogo com colegas e de conversas individuais entre a educadora e a coordenação da escola.

A educadora partiu de uma perspectiva mais convencional em que seu papel era de transmitir conteúdos, para buscar ser uma educadora que criasse um ambiente educativo onde os/as estudantes se entusiassem pelo conhecimento. Vigotski (2001), neste sentido, aponta que “o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do espaço social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

No entanto, este não é um caminho linear, da educadora constatar suas próprias dificuldades, vencer os próprios medos e conceber outras possibilidades enquanto profissional da educação. Em conversa mais recente com a educadora citada na fala anterior, sobre seus roteiros de estudos, ela explicitou:

Tenho dificuldade em relação ao interdisciplinar porque não fui educada dessa forma, toda minha formação foi baseada na divisão em disciplina, como todos nós.

Eu entendo a questão da interdisciplinaridade, se a gente não vive dentro de temas, de caixinhas, por que ensinar dessa forma? Mas tenho tanto medo de passar conteúdo de forma superficial para os alunos, já observo que eles têm dificuldade de absorção de conhecimento e quando eu penso que se eu trabalhar interdisciplinar e não fizer direito eu vou estar passando conhecimento superficial para eles, eu lembro o que eu passei na entrada na faculdade, que eu sofri para acompanhar as outras pessoas que tiveram um conhecimento mais aprofundado. Se no futuro eles quiserem ir para a área acadêmica, fazer um curso, a dificuldade que eles vão ter de aplicar esse conhecimento, tenho medo de acabar prejudicando-os (educadora 8, Caderno de Anotações).

O papel dos/as educadores (as) convencionais está ainda muito enraizado em nossas vivências enquanto estudantes e as cobranças sociais fazem com que estes sintam o medo do novo, o que indica a necessidade de um movimento constante. Avançamos no nosso olhar sobre a educação quando nos desapegamos de nossas próprias experiências escolarizadas, que supervalorizam títulos e certificados, considerando o “mundo como uma pirâmide, composta de pacotes classificados; a eles só têm acesso os que possuem os rótulos adequados” (ILLICH, 1985, p. 86).

No entanto, é muito difícil estar completamente desvinculado (a) das cobranças existentes em nossa própria história e do contexto social e cultural em que vivemos, em que passar no ENEM e fazer um curso universitário são considerados passos muito importantes e que o Ensino Médio (quando não toda a educação básica) tem essencialmente o objetivo de se “passar na prova” que vai “mudar sua vida” e “garantir seu sucesso”.

As falas da educadora 8 apresentam **contradições** na sua relação com sua própria história enquanto estudante e na constituição de uma nova relação com o aprendizado enquanto educadora. Ela, apesar de ter em sua história muitos saberes populares por ter crescido no campo, em meio a um assentamento rural e ser filha de

agricultores familiares, se percebeu em uma situação desafiadora em relação aos conhecimentos acadêmicos ao ingressar na universidade pública em um grande centro urbano.

A **contradição** entre o desejo de valorização dos saberes populares e as demandas acadêmicas que supervalorizam o conhecimento científico gera uma ampla reflexão em qualquer ambiente escolar que busque ir além do *status quo*.

Essa supervalorização do conhecimento curricular faz parte, de acordo com Illich (1985), da mentalidade escolarizada capitalista em que determinadas instituições detêm o monopólio dos saberes considerados socialmente válidos e importantes, e “as pessoas são levadas a não acreditar no que são e no que sabem” (PEQUENO, 2020, p. 100).

O desacreditar, nos próprios saberes e na capacidade de criação, gerava nos/as educadores (as) inúmeras inseguranças. Falas que retratavam o medo apareciam com certa frequência nos/as educadores (as), “*o medo das famílias que não entendem ou não concordam*”, o “*medo de não estarmos fazendo um bom trabalho*”, “*medo de não estarmos realmente fazendo nossa parte enquanto escola*”, “*medo de que os alunos mandem na escola e que não precisem mais obedecer os professores*”, “*medo de uma escola que não precise mais de professores*”. Estas duas últimas falas, ouvi algumas vezes, de educadores (as) e, também, de familiares. No entanto, foi impressionante perceber - ao ler Vigotski - que esta é ainda uma preocupação que vem se repetindo historicamente em nosso contexto.

Muitos consideram que, no novo sistema pedagógico, atribui-se um papel insignificante ao professor, que esta é uma pedagogia sem pedagogo e uma escola sem professor. Pensar que, na escola futura, o professor não fará nada, equivale à ideia de que o papel do ser humano na produção mecânica se reduziu ou anulou. Superficialmente, pode parecer que na nova escola o professor se transformará em um boneco mecânico. Na verdade, ocorre o contrário: seu papel tem aumentado enormemente, exigindo dele um exame superior da vida, para poder transformar a educação em uma criação da vida (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

Ao refletir sobre o papel do/a educador (a), revivo outra memória de 2019, uma fragrância adocicada enchia todo o pátio, algumas risadas e conversa animada, desta vez, vindas da cozinha sala de aula. Lá estava a educadora de Língua Portuguesa -

reunida agora com a turma da Educação de Jovens e Adultos, entre diversas plantas, panelas e água fervendo - preparando um xarope natural. “*Receita da minha avó*”, uma das alunas dizia orgulhosa. Na parede, a receita escrita em um papel *kraft*; parte do projeto de pesquisa da turma, cujo tema escolhido por eles/elas foi plantas medicinais, denotando uma prática educativa humanizadora a partir do diálogo com os/as estudantes,

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo (FREIRE, 1987, p. 27).

Desta maneira, o (a) educador (a) já não é o que apenas educa, mas o que “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39). Não se tratava de um caminho evidente e objetivo mas, sim, de educadores (as) que se abriam a ir além do currículo pré-formulado, reconhecendo os saberes populares ao ouvir, sentir as texturas e cheiros da vida e se propunham a partilhar as experiências de estarmos vivos (as) e em relação uns/umas com os/as outros (as).

Participar da transformação da escola foi e é de uma insegurança imensa, acredito que estou no caminho certo, não há uma educação sem um olhar individualizado para realidade de cada aluno, que o conteúdo é importante, mas não precisa ser maçante, que pode ser passado de várias formas que não seja com cópia, pode ser através de brincadeira, um diálogo [...] (educadora 1, Entrevista Estruturada).

A educadora demonstrou perceber novas relações com o conhecimento e sua fala apresentou **superações** ao perceber sua própria incompletude, ao se perceber no caminho, esse é um dos elementos do processo de **transformação** da escola, a

consciência dos/as educadores (as) de que “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 42).

Ao tratar do olhar individualizado, a educadora falou de um olhar particular e singular, considerando as especificidades de cada estudante e fortalecendo que as aprendizagens se dão nas relações sociais. Enfim, a constituição de quem somos se engendra nas relações sociais como Vigotski diz: “Eu sou a relação social de mim para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 32).

4.4.2. Vivência 2

O silêncio ia deixando de ser primordial nos corredores e, ao invés dele, o diálogo ia ganhando cada vez mais importância. Dialogar é fundamental para o aprender **transformador** e assim como diz a poeta Cora Coralina que “bondade também se aprende”, o diálogo também podia ser aprendido. O exercício de parar, olhar nos olhos, ouvir com atenção e falar com a certeza de que será também escutado (a), é aperfeiçoado na experiência.

“O ouvir, com certeza, foi a minha superação que levarei pra vida, aprendi que, pra propor algo, preciso ouvir primeiro” (educador 2, Entrevista Estruturada), a reflexão do educador trouxe um outro olhar sobre o educar, uma educação que prioriza o diálogo, como coloca Freire (1996):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidades, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 135-136).

Havia um visível processo de **superação**, em relação ao silenciamento, na caminhada de **transformação** da escola. Quando sentávamos em roda, éramos convidados (as) pela organização do ambiente a estarmos ali presentes. No entanto, a roda, por si só, não gerava esse ambiente de diálogo, fazia-se necessário que toda a equipe exercitasse a comunicação, superando a insegurança de falarem, de serem criticados, de suas ideias não serem aceitas, de lidarem com as dores, de nem sempre concordarem com as escolhas tomadas no coletivo, de **superarem** vergonhas, medos,

ansiedades e de se exporem pelo bem das decisões que envolviam, direta ou indiretamente, seu trabalho.

O silenciamento é provavelmente uma das práticas mais comuns no ambiente escolarizado, marcado por hierarquias e por restritos tempos de reflexão coletiva.

Reuniões pedagógicas eram anteriormente regidas pela direção que, em grande parte das vezes, passava os informes para os/as educadores (as) registrarem, sem muito tempo para reflexão. Os grupos de estudos, entre todos/as educadores (as), tinham um tempo muito limitado e não eram considerados como prioridade.

Havia uma supervalorização da hierarquia em toda a escola, com espaços bem restritos para os/as educandos (as) se posicionarem, limitados aos/as representantes de turma participarem dos conselhos de classe no final de cada bimestre, sendo que os/as educadores (as) já haviam feito as reflexões sobre cada turma em um pré conselho, onde os/as representantes não participavam.

Illich (1985) discorre sobre como a escola é organizada de maneira hierárquica, desde a estruturação do currículo até as imposições colocadas aos/as educadores (as) “por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias” (ILLICH, 1985, p. 25), menosprezando o conhecimento que educandos (as) e educadores trazem de suas vivências fora do sistema escolar. “O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (ILLICH, 1985, p. 39).

A organização do espaço escolar também nos dizia muito sobre o silenciamento: anteriormente identificávamos, na rotina escolar, o fortalecimento da sala da direção como o lugar da advertência; a valorização do silêncio absoluto nos corredores; as carteiras enfileiradas nas salas - muitas vezes até com os nomes dos/das estudantes nelas, em uma organização do espaço da sala montada anteriormente pelo educador (a) - controlando em que lugar e com quem cada um/uma poderia se sentar e separando os/as amigos (as) que conversam “muito”; o tempo pré estipulado para que os/as alunos (as) pudessem ir ao banheiro sem encontrar com alunos (as) de outras turmas e os horários distintos entre crianças e jovens para que estes não se encontrassem, durante o período da escola.

Todas as estruturas, colocadas acima, foram modificadas, com a sala da direção sendo utilizada também para estudos coletivos e realização dos círculos de gestão de conflitos; o silêncio nos corredores sendo valorizado quando necessário para determinadas atividades e não como uma obrigatoriedade todo o tempo; a reorganização das carteiras em rodas ou em pequenos grupos de estudantes, sempre estruturadas em diálogo entre educadores (as) e educandos (as) e não como imposição; a abolição dos tempos determinados para usarem os banheiros e o incentivo para atividades inter seriadas.

As **transformações** na organização do ambiente escolar revelavam o quanto “Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente” (VIGOTSKI, 2001, p. 197). Como explica Vigotski (2018), ao tratar do papel do meio no desenvolvimento da criança:

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

A reorganização do ambiente material por si só não provoca mudanças, mas novas relações com esse meio, adequadas às perspectivas de educação de cada escola, podem provocar superações significativas.

O processo de institucionalização e escolarização da vida social está diretamente relacionado à manutenção do capitalismo, em que tudo é convertido em mercadoria cientificamente produzida e financeiramente rentável. A ampliação de número de anos de obrigatoriedade escolar tem sido confundida com aprendizagem, assim como diploma tem sido colocado como sinônimo de competência,

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem [...] Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro, nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa (ILLICH, 1985, p. 53).

Ao separar a aprendizagem em matérias, conteúdos e currículo e avaliá-la através de provas uniformes, a escola limita o potencial do ser humano, o esvaziando de

seu poder de ter iniciativa, de se afirmar como ser criador. Ao padronizar a educação para o controle do sistema educativo em sistemas municipais, estaduais e federais, as instituições uniformizam caminhos e metas de aprendizagem, ou seja, “programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno” (TUNES, 2011, p. 9).

Práticas escolares convencionais revelam fortes aspectos do que Paulo Freire colocou como educação bancária e antidialógica. A ausência de espaço para a comunicação entre educandos (as) e educadores (as) serve à dominação e à opressão, para superá-la é imprescindível o diálogo,

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 1987, p. 37).

O estar em roda se tornou um exercício de reeducação docente constante (VIGOTSKI, 2001 e MARQUES FILHO, no prelo) - como exploraremos um pouco mais a seguir - em meio a rodas nas salas, embaixo das árvores, sentados na grama, rodas de adultos (as), de crianças, de jovens e de todos/as juntos/as. No início, surgiram os desafios “*Ah não! Não quero me sentar assim!*”, em especial com os/as mais velhos (as), adultos (as) e jovens reaprendendo a olhar nos olhos, mas, com o passar do tempo, com tantas rodas, elas já vinham sendo valorizadas e quase não se via mais carteiras enfileiradas.

Inspirados (as) em Paulo Freire, na Pedagogia da Roda de Tião Rocha e nas práticas circulares (BOYES-WATSON, 2011), as rodas passaram a ser consideradas primordiais no espaço escolar.

Outro instrumento de silenciamento, nas escolas convencionais, é a intensa hierarquização da gestão. Buscando **superar** essa estrutura, foi implantada uma gestão coletiva através da constituição do Conselho Gestor, a partir de agosto de 2018, com o objetivo de quebrar a concepção anterior de que o (a) diretor (a) deveria tomar todas as decisões e cuidar de todos os assuntos escolares.

O Conselho Gestor foi organizado a partir da divisão das principais demandas escolares em áreas de atuação ocupadas por voluntários (as) da comunidade, educadores

(as), familiares e profissionais administrativos da escola. Essa estrutura também mostrou nossas inúmeras dificuldades de confiarmos uns/umas nos/as outros/as, assumirmos papéis importantes na gestão da escola e de nos sentirmos representados (as); com ainda baixa disponibilidade de familiares e educadores (as) para se candidatarem ao Conselho. A fala do educador 10 demonstrou parte desses desafios:

[...] o ambiente escolar é muito fluido, as pessoas diversas e pequenos equívocos se transformam em grandes problemas. Já fiz parte da gestão e trabalhei na união e entendimento do coletivo escolar, mas se tornou desinteressante quando algumas pessoas não separavam o lado profissional do pessoal e optei por não me candidatar novamente (educador 10, Entrevista Estruturada).

As reuniões pedagógicas - que eram chamadas de círculos pedagógicos, em que todos/as podiam previamente colocar pautas - nos revelaram as dificuldades em ficarmos sentados (as) em roda com nossos/as colegas, dificuldades em nos expressarmos frente aos/as outros/as adultos/as sem nos sentirmos julgados (as), em colocarmos, com organização prévia, as pautas que considerássemos importantes serem discutidas.

Importante ressaltar a mudança do nome de reuniões pedagógicas para círculos pedagógicos: a intencionalidade da gestão e da coordenação pedagógica foi de dar um novo significado para estes encontros para serem compreendidos como momentos em que todos (as) eram responsáveis e que todos (as) podiam se expressar para o crescimento do coletivo. Além das cadeiras sempre ficarem em formato de roda, de utilizarmos outros espaços da escola e da comunidade (como embaixo das árvores, no pátio, no parquinho) e da reestruturação da organização desses tempos (com mais tempo para que todos pudessem falar) compreendíamos que, por se tratar de uma prática tão enraizada, tão convencional, era preciso também mudar o nome, para que outros significados fossem assimilados.

Os tempos de estudo dos/as educadores (as) também passaram a ser mais valorizados com a criação dos estudos coletivos entre educadores (as), em que os/as educadores (as) escolhiam temas de seu interesse, relacionados ao projeto pedagógico da escola, para estudarem com um pequeno grupo de colegas e partilharem ao final do semestre com os demais.

A implementação desses tempos de estudo também não foi fácil, com dificuldades de alguns/as educadores (as) compreenderem “o *porquê* terem de estar na escola para estudar”, “o *porquê* destes estudos serem coletivos”, “*por que* tinham que escolher temas?”.

Apesar do incentivo aos/as educandos (as) serem pesquisadores ser algo de prática já comum na escola, quando propúnhamos, enquanto gestão, que os/as educadores (as) estudassem juntos/as e compartilhassem com os/as colegas suas reflexões, a resistência foi grande de parte dos/as educadores (as). Havia uma **contradição** entre o que o/a educador (a) desejava que o/a estudante realizasse e o que o/a educador (a) conseguia realizar, **superando** dificuldades de relacionamento, as “vergonhas” pelo desconhecimento de alguns assuntos e demonstrar as suas fragilidades no grupo, as dificuldades de escutar o/a colega, entre outros desafios que apareceram ao estudarmos uns/umas com os/as outros/as.

Percebemos - com o passar dos meses e a partir do primeiro dia de partilha entre os grupos - o quanto vencer os desafios, em busca de suas **superações**, foi importante para valorizarmos os conhecimentos uns/umas dos/as outros/as, o tempo de convivência entre colegas de trabalho e ratificarmos a seriedade de nos tornarmos educadores (as) pesquisadores (as).

Estudos como os de Comunicação Não Violenta, Gestão de Conflitos e Educação das Emoções, implantados na rotina escolar nos últimos anos, auxiliaram a equipe a perceber e **superar** as dificuldades de comunicação, porém, indubitavelmente, há ainda uma longa caminhada a ser percorrida.

Percebo que a equipe está mais unida e preocupada com o bem comum, ainda é um desafio [...] o diálogo entre professores era pouco e na maioria das vezes que tinha era para falar e criticar o outro, cada um fazia seu trabalho de forma individual (educadora 4, Entrevista Estruturada).

A fala da educadora revelou o desenvolvimento da consciência sobre o processo que estávamos vivenciando na prática, ainda que esta compreensão não fosse de toda a equipe e apesar de alguns educadores (as) não se sentirem completamente envolvidos (as) e perceberem o estar em roda como uma obrigação, como colocou outra colega educadora:

A gestão do EHC tem adotado uma postura tanta controversa. É muita crítica em relação ao autoritarismo e ao conteudismo em sala de aula, mas faz exatamente isso com a equipe de professores. É tudo imposto: uma dinâmica, uma meditação, uma atividade onde muitos sentem-se incomodados, mas está participando por obrigação (educadora 6, Entrevista Estruturada).

Verificamos **contradições** nas percepções, da equipe de educadores (as), no sentido de alguns/as perceberem avanços no diálogo e outros/as perceberem imposições. Constatamos uma **contradição** na fala da educadora, em relação à abertura exigida pelo projeto pedagógico para a inserção de novas práticas educativas, e a fragilidade em relação ao questionamento das práticas anteriores que já não se adequavam mais ao projeto pedagógico. Essa era uma contradição e uma fragilidade presente, em todo o grupo, e percebíamos que, como seres humanos, ainda estamos apegados (as) às nossas certezas e tínhamos muita dificuldade de sermos criticados (as) em nossas práticas profissionais.

Acredito que essa imaturidade da equipe seja algo que será superado aos poucos, com muita escuta, diálogo e trabalho coletivo, para que aprendamos a confiar uns/as nos/as outros/as e as críticas serem construtivas para o bem do trabalho de todos/as, superando melindres e dificuldades de relações pessoais. A **superação** se amplia e fortalece a proporção que nos conscientizamos sobre estarmos em constante desenvolvimento em colaboração uns/umas com os/as outros/as.

A fala da educadora 6 na entrevista por escrito, mas que nunca foi colocada em conversa com a gestão ou nos círculos pedagógicos, revelou a dificuldade, ainda presente na equipe à época, de comunicação clara e honesta, em que os incômodos fossem apresentados para que as superações pudessem ser construídas coletivamente.

A proposta pedagógica da escola valorizava muito o diálogo com os/as estudantes, que os educadores (as) partissem da escuta para realizarem os planejamentos com os/as educandos (as). Essa mudança de paradigma entre o convencional silenciar o/a educando (a) para ouvi-lo revelava **contradições** porque alguns/as educadores (as) que desenvolveram a escuta em sala nem sempre conseguiam falar no coletivo de educadores (as), demonstrando suas fragilidades de expressarem-se em grupo e de lidarem com as discordâncias existentes entre os/as adultos (as).

Compreendo, enquanto pesquisadora e também como gestora à época, que estávamos acostumados socialmente com relações de poder hierárquica e de ausência de diálogo, as quebras desses paradigmas se dão de maneira bastante complexa, em momentos diversos e de forma muito individual.

Assim como não há práticas pedagógicas que funcionem para todos/todas os/as estudantes, seria ingênuo considerar que todos os/as educadores (as) estariam plenamente satisfeitos (as), o caminho do diálogo era longo e árduo, exigia muita superação nas relações cotidianas.

Uma **contradição** que percebia, relacionada a essa dificuldade de diálogo e quanto à **superação** de hierarquias foi que, apesar do projeto visar um ambiente democrático, tivemos imensas dificuldades de implantação de dispositivos como assembleias com todos/as os/as estudantes, houve várias tentativas, mas ainda distantes de uma consolidação, assim como a inserção de estudantes no Conselho Gestor da escola, que também não havia sido realizada até aquele momento.

No último círculo pedagógico do ano de 2020 tivemos de tratar de um assunto complicado que foi um corte inesperado do pagamento de um benefício aos/as educadores (as) por parte da Secretaria de Estado da Educação, após as reflexões um novo educador que havia entrado na escola há dois meses expressou sua surpresa ao presenciar a maturidade do grupo para tratar de assuntos difíceis. A fala do educador 2, que já faz parte da equipe do EHC há muitos anos, foi reveladora sobre o diálogo entre a equipe:

*Eu era muito descrente sobre essa possibilidade de diálogo, mas não há vida sem **contradições**, quando estamos em um grupo que consegue acolher nossas falas e não tolher, sentimos segurança em falarmos e isso tem acontecido com a gente (educador 2, Caderno de Anotações).*

A sensação de segurança no grupo, apresentada pelo educador em sua fala, é um processo bastante individualizado e cada um/uma, dentro da equipe, foi encontrando seu caminho de **transformação** íntima e de colaboração com os/as colegas.

Não existe modelo pedagógico para mim sem a colaboração dos colegas, entre a equipe, acho que entender a opinião do outro, ceder algumas vezes, tentar convencer as pessoas das suas ideias, mas existe um princípio comum, que é interessante, os valores, a empatia, o respeito, todos aqueles valores

que a gente tem na escola, você trabalhar isso dentro da equipe, mas a diversidade da equipe é interessante para você ouvir a opinião do outro e compreender que nem sempre você está em um caminho que está legal, que existem outras opções, e você pode analisar a opinião do outro. Isso é uma construção, compreender que tudo faz parte do crescimento da equipe é interessante também, filtrar algumas falas que, às vezes, é mais um desabafo que uma opinião mesmo e que as coisas não são tão pessoais (educadora 3, Entrevista Estruturada).

A reflexão da educadora, citada acima, revelou que a abertura para a colaboração entre os/as próprios (as) colegas é essencial em um processo de **transformação** pedagógica. A consciência de que “o meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si” (VIGOTSKI, 2001, p. 197), é essencial para a não idealização de relações harmônicas e equilibradas todo o tempo.

Por mais que se deseje um ambiente mais harmônico, as **contradições** humanas revelam que os conflitos são inevitáveis. A mudança de perspectivas pedagógicas desvela dores profundas, com relação aos/as educadores (as) questionarem suas próprias práticas, sua própria história é também um processo dos educadores (as) perceberem no que acreditam, enquanto educação, e no que já não mais acreditam.

Enfim, trata-se de terem de se rever enquanto profissionais, em um processo reeducativo, “diante da formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado” (VIGOTSKI, 2001, p. 82). Vigotski usou este conceito, mais enfaticamente, para o processo educativo em adultos. Marques Filho (no prelo), baseado em Vigotski (2001 e 2018), indica que a reeducação pode ir desde uma ação mais operacional até profundas marcas na personalidade e no caráter e indica como o processo reeducativo está muito presente na atividade docente.

Está sendo um processo doloroso. Hoje sinto que tudo aquilo que adquiri em todos os meus anos de docência, práticas pedagógicas que deram certo são lançados fora por serem considerados ultrapassados. Não existe violência maior que isso (educadora 6, Entrevista Estruturada).

A educadora, apesar de ter criado práticas singulares e de acordo com os ideais da escola, revelava em sua fala, de maneira **contraditória**, as dificuldades em lidar com possibilidades pedagógicas que, aparentemente, negavam sua própria história.

Esta era uma grande **contradição** que vivíamos no processo de **transformação**, pois, para se fazer o novo, é preciso criar novos caminhos, alguns deles opostos ao que se aplicavam durante muitos anos, e ainda outros que são continuidades de práticas já conhecidas. Não havia como e nem por que se esquecer, ou deixar de lado tudo o que já fazíamos ou o que já tínhamos aprendido, mas, sim, havia o convite ao exercício de rever a própria história, a própria prática e constatar o que fazia ou não fazia mais sentido dentro daquela proposta educativa. Esse olhar para a própria história gerava muitas dores, revelava nossos apegos, inseguranças, nosso medo de nos aceitarmos como seres em profunda e constante mudança.

Falas como “*vocês estão negando a história da escola*”, “*desvalorizando a história*”, foram recorrentes nos primeiros anos de **transformação** pedagógica e, somente depois de muitas conversas difíceis e muitas lágrimas, fomos percebendo coletivamente a importância de honrarmos o passado da escola e o nosso passado, reconhecermos e valorizarmos as tantas pessoas que se esforçaram e deixaram o seu melhor para que, naquele momento, pudéssemos estar ocupando aquele espaço. Processos de **transformação** em escolas mais antigas trazem mais este desafio, o das memórias coletivas de ex-educandos (as), ex-educadores (as), ex-moradores (as) da comunidade, que nem sempre compreendem os porquês das mudanças.

Paulo Freire (1987, p. 42) ao tratar da educação problematizadora, coloca a relevância dos/as educadores (as) estarem conscientes de sua condição como seres históricos, compreendendo o movimento da vida.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como “projetos” - como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1987, p. 42).

A escola não pode ser compreendida como um espaço estático, distanciado do dinamismo da vida, “o material humano possui uma infinita plasticidade” (VIGOTSKI,

2001, p. 200), salientando que o meio social tem incalculáveis possibilidades de relações.

Dado que o desenvolvimento não se dá de maneira mecânica, o meio também é continuamente **transformado** a partir das relações humanas. Vigotski (2001) coloca que o aprendizado se dá no processo de aquisição do saber, aprende-se a nadar se jogando na água e não apenas a observando, o/a educador (a) então tem um importantíssimo papel que é o de “organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

A matéria-prima de todo o processo de aprendizagem são as pessoas - seus saberes, fazeres e querer - pois educação é algo que só acontece no plural. Cada um é sujeito da aprendizagem com suas diferenças e experiências de vida, contribuindo com sua formação e a dos demais componentes da roda, em um espaço horizontal e igualitário. A Pedagogia da Roda nos ensinou que “um ponto de vista é a vista a partir de um ponto.” Por isso, cada pessoa é única, porque do lugar e da experiência que ela ocupa, seu olhar, visão e perspectiva são também únicos, e aprender a olhar o mundo pelo olhar dos outros, melhora o nosso próprio olhar (ROCHA, 2020).

4.4.3. Vivência 3

Um grupo de crianças com idade entre 3 e 5 anos, aguardava em frente a escola ansiosamente pela chegada do ônibus que os levaria para mais uma visita do projeto Bordando Territórios Educativos. Em suas mãos e mochilas, pedaços de bolos, frutas, garrafinhas de água; nos rostos sorrisos estampados e dos pequeninos lábios frases de alegria, euforia, ansiedade “- O ônibus já tá chegando?”, “- Obaaa!”, “- Vamos cantar!”, “- O Davi vai nos esperar?”.

O projeto Bordando Territórios¹⁴ foi inspirado nas experiências anteriores das educadoras da educação infantil - nomeada na escola como Casa da Criança - que visitavam os quintais da comunidade onde está localizada a escola - Cidade da Fraternidade - para degustarem as frutas de cada época com as crianças. A proposta se

¹⁴ O projeto visava ampliar a relação das crianças da educação infantil com outros espaços, descobrindo outros modos de vida e se reconhecendo como seres individuais e sociais. As crianças, junto com suas educadoras, visitavam casas da comunidade aprendendo com educadores (as) comunitários, visitavam as casas umas das outras e participavam de atividades em locais da cidade. Nessas visitas, as crianças ampliavam suas percepções, valorizavam sua identidade, aprendiam a respeitar outros modos de vida e reconheciam a diversidade.

expandiu após as educadoras terem visitado a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Gabriel Prestes, em São Paulo, como parte do Projeto Intercâmbio Educador Transformador.

O Intercâmbio aconteceu em 2019, todos os/as docentes da escola conheceram, ao longo de uma semana, práticas educativas transformadoras de referência no Brasil, a maioria delas participantes do programa Escolas Transformadoras¹⁵. Em duplas ou trios, os/as educadores (as) escolheram a escola que desejavam conhecer, levando um caderno com perguntas instigantes para inspirarem a busca de informações.

Ao todo, 10 escolas foram visitadas; ao retornarem os/as educadores (as) compartilhavam com os/as colegas as vivências, houve também um dia para traçarmos um pré-plano de ação de como as inspirações poderiam ser aplicadas no Educandário, a realização do Seminário Educador Transformador - em que os/as educadores (as) compartilharam com outros/as educadores (as) e interessados (as) as suas vivências - e foi escrito coletivamente pelos/as educadores (as) e publicado o livro “Educador Transformador - relatos de experiências de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras” (COSTA et al, 2020).

O processo de reeducação dos/as educadores (as), suscitado pelo projeto Intercâmbio, está sendo estudado pelo educador, colega do grupo de pesquisa e companheiro de vida, Edson Cesar Marques Filho, em sua tese de doutorado (MARQUES FILHO, no prelo).

A EMEI Gabriel Prestes atende crianças de 4 e 5 anos e valoriza bastante a noção de território educativo, com excursões dos/as estudantes pelo centro de São Paulo, “permitindo aos pequenos estudantes que usufruam dos numerosos aparelhos culturais da cidade” (COSTA et al, 2020, p. 89), as crianças andam pelas ruas da cidade em duplas e também de ônibus circular comum, dando visibilidade à infância em um grande centro urbano.

Bastante impressionadas com o que vivenciaram em São Paulo, a primeira atividade que as educadoras realizaram, logo que chegaram do projeto Intercâmbio, foi levarem as crianças para participarem da Semana Mundial do Brincar em Alto

¹⁵ Programa desenvolvido pela organização Ashoka que reconhece e reúne mais de 270 escolas transformadoras no mundo, sendo 21 no Brasil. Informações disponíveis em: <https://escolastransformadoras.com.br> Acesso em: 25 jan. 2021 às 9h20.

Paraíso¹⁶, uma manhã com muitas brincadeiras em um espaço público da cidade, com crianças, jovens e adultos.

Dialogamos com as famílias, pedimos autorizações, preparamos o lanche, organizamos o ônibus e pedimos ajuda de voluntários (as) que poderiam ir até o local para apoiar as educadoras. E lá foram elas, cerca de 25 crianças entre 3 e 5 anos, em sua primeira viagem de ônibus juntas.

Ficamos inicialmente inseguras, um monte de criança na praça e se acontecesse alguma coisa?, - Como que a gente, nós duas, jovens senhoras conseguiríamos correr atrás de uma criança? A gente teve parceiros, conversamos com as crianças e aquelas que são mais ativas, a gente pediu mais ajuda, uma turma maior para olhar as crianças.

Mas quando chegamos lá fomos surpreendidas, que elas se entretiveram tanto, como algumas crianças se concentram em uma atividade só, eles ficaram naquele atividade até acabar, só passearam na pracinha e ficaram em uma atividade, então a gente conseguiu relaxar quando a gente chegou lá e viu que estava muito tranquilo, a pracinha é um lugar tranquilo, o que ajudou muito [...] a gente sentiu que realmente a gente dá conta [...] A gente acreditava que ia dar conta (educadora 3, Entrevista Semiestruturada).

Eu fiquei um pouco apreensiva, que eu sou um pouco meio ansiosa , preocupada, mas foi lindo, tinha outros professores, todos atentos, todos observando todo mundo, foi muito legal, todo mundo cuidou de todo mundo, sabe? (educadora 7, Entrevista Semiestruturada).

Houve uma **contradição** nas falas das educadoras, por acreditarem no processo educativo que estavam defendendo - na importância de amplificar as experiências das crianças proporcionando vivências fora do espaço escolar - porém, ainda assim sentiram-se inseguras sobre como as crianças poderiam reagir em espaços que as educadoras não tinham todo o controle. A **contradição** dos/as educadores (as), entre estarem ou não no controle foi bastante evidenciada no processo de **transformação** pedagógica da escola.

As educadoras **superaram** o medo e a insegurança ao irem para a praça, ainda que com receios, e constataram que eram capazes, assim como as crianças também eram capazes de ocupar outros espaços e, assim, consolidar a proposta pedagógica. Só foi possível identificar as limitações que o espaço da escola provocava nas educadoras e nos/as estudantes ao oportunizar experiências que ultrapassaram as paredes das salas de

¹⁶ Semana organizada pela Aliança pela Infância a fim de sensibilizar a sociedade para a importância da infância e do brincar.

aula e os muros da escola. Outra percepção possível, a partir desta prática pedagógica, foi a de que as crianças aprendiam muito com experiências mais diversas e mais autônomas, em contato com outros espaços e outras pessoas.

Sobre a surpresa da educadora 3, em relação à concentração das crianças em determinadas atividades, Vigotski (2001) ao tratar da atenção infantil constata que a atenção é consequência quase completa de seus interesses,

Quando se permite que a criança siga seus interesses e se desenvolva de acordo com eles, isso envolverá inevitavelmente a observância de seus caprichos e suas necessidades [...] Muitos professores consideram que, dessa maneira, estariam renunciando à orientação e à direção do processo educativo e raciocinam mais ou menos assim: se a criança deve ser guiada por seu interesse, para que serve então o professor? Este se torna inútil se segue cegamente os interesses da criança. [Mas também] é nocivo se, na frente da criança, ele se esforça para rejeitar esse interesse e paralisar sua força de ação (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

A proposta do autor é de que a “educação não significa apenas seguir as tendências naturais do organismo, nem a luta estéril contra essas inclinações” (VIGOTSKI, 2001, p. 132), de maneira que as predisposições da criança são o ponto de partida da educação, no entanto, o/a educador (a) deve ter claro os seus objetivos com cada ação, quais ações orientadoras são importantes, de quais maneiras o/a educador (a) visa colaborar com o desenvolvimento do/a estudante, sendo que “o processo de educação, em suma, é a elaboração dos alunos de certa quantidade de reações e de outras formas mais complexas do comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 135).

A educação infantil é um espaço em que é necessária atenção a muitos detalhes, os cuidados de como cada criança irá se relacionar umas com as outras, as suas descobertas espaciais, físicas e emocionais, os saberes que traz de sua casa, os novos saberes que irão aprender por agora estarem em local coletivo que, além de outras crianças, têm também adultos (as) e momentos de convivência com crianças mais velhas e com os/as jovens.

Percebi, enquanto pesquisadora, que o espaço da educação infantil estava envolto em muitos receios, havia um grande medo dos familiares por ser a primeira vez que as crianças iriam ficar afastadas da família, o que acabava gerando diversas inseguranças nas educadoras. Havia o medo das crianças se machucarem, medo das

relações entre as crianças que, às vezes, geravam conflitos, medo de não parecer uma educação séria.

A cobrança dos pais em relação à alfabetização é bem delicada, tem alguns pais que até ensinam em casa, até chegam a dizer – “ah, tudo bem, se eles vão para escola para brincar, deixa que eu ensino em casa a escrita” – então muitas crianças já chegam com essa iniciação à alfabetização. Falam que as crianças gostam, que elas tem interesse. Mas pelos estudos que a gente tem, realmente as crianças para agradar aos pais, pelo amor que tem pelos pais, tem essa dedicação também, mas não pelo interesse próprio, mas pelo interesse digamos estimulado.

É complicado a gente querer que as famílias compreendam que o brincar está preparando para a alfabetização, ou que está trabalhando bastante o raciocínio da criança, é delicado pela experiência de vida de cada pai e a questão social também, como as pessoas colocam na educação uma expectativa de libertação, como “a educação vai preparar seu filho para a vida”, então muitas pessoas pensam “quanto antes melhor” e não compreendem que o antecipar certas atividades, certas etapas do desenvolvimento da criança pode fragilizar o futuro [...] não é só brincar e que isso tem um papel muito importante na vida da criança e essa liberdade de falar, de se expressar, de criar, de deixar a imaginação fluir, tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança, dessa idade que é tão importante. Precisamos pensar e estudar muito isso, essa importância (educadora 3, Entrevista Semiestruturada).

Lidar com as expectativas dos familiares, diante da educação infantil como espaço de alfabetização e as concepções do projeto pedagógico, foi percebido como um grande desafio pelo fato de, muitas vezes, o discurso e as práticas das educadoras estarem marcados de **contradição** pelo desejo de ampliarem a escuta das crianças, respeitando o momento único de seus desenvolvimentos e, ao mesmo tempo, manterem visões de mundo adulto centradas.

As educadoras acabavam por criar anteriormente tantas regras para as crianças e para o uso do espaço que a imaginação e a criação, tanto delas quanto das crianças, ficavam com muitos limites. Percebi que ao afirmarmos o projeto da Casa da Criança - nome concebido pelas educadoras para designar a educação infantil no EHC - como uma proposta de educação infantil que valorizava o brincar, tínhamos, aos poucos, fortalecido a segurança das educadoras para agirem, estarem mais abertas a ouvir as crianças, respeitarem o tempo delas e deixarem, um pouco mais de lado o controle e as expectativas limitadoras dos/as adultos (as),

Bordando Territórios é esse reconhecimento dos seus próprios talentos e se reconhecer no lar do outro também [...] vamos lá conhecer a casa de alguém que faz parte da nossa comunidade, que eles conhecem porque todos se conhecem, é um assentamento. Esse ampliar da criança pequena, ampliar o seu olhar para a comunidade, o ambiente familiar presente em uma comunidade e quando ela faz isso, ela aumenta a autoestima dela porque ela se reconhece no outro. A felicidade de quem recebe e de quem vai – “olha na minha casa também tem isso”, não é uma comparação, é uma identificação (educadora 3, Entrevista Semiestruturada).

A fala da educadora revelou uma **superação** em relação às atividades anteriormente realizadas, que apesar de já ampliarem o espaço escolar com visitas aos quintais vizinhos da escola, ainda se limitavam a um pequeno espaço geográfico e a vivências com poucas pessoas. Quando elas se dispuseram a sair do ambiente escolar com uma intencionalidade maior, de amplificarem as experiências dos/das estudantes, se apropriaram de diferentes práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento das crianças.

A valorização da comunidade como espaço educador foi muito intensa no desenvolvimento dessa proposta pedagógica. Com a pandemia do Covid 19¹⁷, em que passamos a vivenciar o isolamento social, outras reflexões sobre as vivências das crianças no território foram aparecendo nas falas das educadoras. Nesse período, a escola se manteve em contato com os/as estudantes de maneira virtual e com atividades impressas para as famílias realizarem com as crianças, buscando manter os vínculos afetivos e fortalecer a aprendizagem vivencial em suas casas. Ao avaliar este momento, a educadora 7 nos relatou:

Entender que a educação verdadeira abraça todo um território, vai muito além da sala de aula, ou seja, fazer valer o ensino e o empoderamento das famílias. A escola está onde há o desejo de aprender e ensinar, seja embaixo ou em cima de uma árvore, no meio do Cerrado, numa pedra de cachoeira, no seu próprio sofá, observando as estrelas etc. É tão satisfatório e produtivo quando podemos direcionar nossos aprendizados onde mais nos agradam, onde nossas curiosidades estão e nos chamam. O EHC vem trabalhando e se esforçando para a concretização e ação real de uma escola além muro, claro que é lento e gradativo essa ação, mas podemos observar que é real e está chegando. Nesses dias observamos o quanto é grande a diversidade de cada família, o quanto tem a oferecer à nossa escola, quantas riquezas naturais e

¹⁷ No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia provocado pelo Covid-19, uma infecção causada pelo novo coronavírus que atingiu populações em todo o mundo. Uma das principais precauções em relação à doença é o distanciamento social, por isso, escolas permaneceram fechadas durante o ano de 2020 no Estado de Goiás. Grande parte das escolas passaram a trabalhar com ensino remoto emergencial com uso de ferramentas virtuais.

alegria em cada gesto, em cada olhar. Busco sempre trabalhar e idealizar junto com as crianças de que a escola e os aprendizados não se fazem e acontecem em um lugar somente, a natureza e os demais territórios são as nossas fontes de aprendizados e, conseqüentemente, a nossa escola, podemos aprender com tudo e em qualquer lugar inspirador, desde que se faça com responsabilidade e respeito ao ambiente, tudo isso vem acompanhado com a pedagogia da escuta, aí está o segredo da nossa diversidade, do amor e da empatia (educadora 7, Entrevista Semiestruturada).

A fala acima demonstrou a necessidade de contínua adaptação diante das exigências de cada contexto e essa capacidade, de renovação e de adaptação, também foi considerada importante elemento de **transformação**.

Relevante colocar que o projeto pedagógico da escola visava a constituição de uma comunidade educadora e tal conceito não foi aprofundado neste trabalho por não ser o objetivo estrito desta investigação.

A educadora também revelava uma **contradição** presente na proposta pedagógica da escola, que era a dificuldade, presente naquele momento, de diálogo com a comunidade, mesmo com o desejo de tornar-se uma comunidade educadora e com a implementação de diversos dispositivos para a aproximação entre comunidade e escola, os desafios ainda eram muitos, como colocou também o educador 10:

Acho que o maior desafio para a mudança é entender a comunidade, na minha visão a escola não está caminhando com a comunidade e sim com o sonho de alguns, o que acho ser um dos maiores empecilhos [...] O que os pais da comunidade querem para seus filhos, o que eles sonham? O que seus filhos querem e sonham? Sabemos a resposta? Não, estamos longe de conhecer a comunidade e trabalhar em parceria. Alguns supõem que entendem e a verdade é que nunca entenderam se não se dispuseram a ouvir outras realidades, só sabe o que é passar fome quem passou, só sabe o que é o preconceito quem já passou, pode-se ter um entendimento e conhecimento das realidades e se sensibilizar, mas tem que haver vontade de entender e mente aberta a ouvir (educador 10, Entrevista Estruturada).

Percebe-se a diversidade de olhares dos/as educadores (as) sobre esse caminho de aproximação com a comunidade, alguns identificaram que as propostas pedagógicas estavam gerando aproximação e outros que ainda estávamos longe desse diálogo. Entendíamos que o projeto Bordando Territórios era um dispositivo importante nessa aproximação comunitária por potencializar o diálogo com a comunidade.

O projeto acabou ganhando outra configuração no período da pandemia, naquele momento cada um/a em sua casa compartilhava, por vídeos e fotos, as riquezas dos seus

quintais e das vivências com suas famílias em um grupo de *whatsapp* com toda a Educação Infantil. Apesar da distância física, paradoxalmente, algumas famílias se aproximaram mais da escola durante esse período com a ampliação do diálogo pelos meios digitais.

O Bordando Territórios Educativos se fortaleceu juntamente com a proposta pedagógica da Casa da Criança, que foi sendo escrita e experienciada pelas educadoras juntamente com a coordenação pedagógica. O projeto foi conceber uma educação infantil com um olhar mais sensível sobre os saberes e curiosidades das crianças, buscando a **superação** da perspectiva anterior, mais focada no planejamento prévio do adulto.

A partir de inspirações como Reggio Emilia e Maria Montessori, as educadoras iniciaram práticas pedagógicas que engajavam a escolha dos/as estudantes, propondo atividades que as crianças poderiam escolher, possibilitando que as crianças se reunissem independente da idade e com a reorganização das salas de maneira que os materiais ficassem acessíveis e bem organizados.

Tinha muito assim a perspectiva de perceber que as crianças enxergam o mundo normal como extraordinário [...] a vida enquanto lugar de encantamento, enquanto uma possibilidade de encantar-se e se manter encantado e de como a gente fazia isso, de práticas que não fossem limitantes e que sim fossem potencializantes [...] Eu percebi que teve muitos avanços quando mudamos a documentação pedagógica que não era mais ter um planejamento do que fazer e sim um olhar e uma escuta para as narrativas infantis, elas me falavam e eu ia completando em um documento nos planejamentos, sobre o que as crianças brincam, o que elas trazem, o que elas querem, o que elas falam, e isso foi ganhando sentido (educadora 9, Entrevista Semiestruturada).

Este processo, em construção no período da pesquisa, era muito árduo, havia vários momentos de desentendimento com as famílias, algumas das mães eram educadoras da escola e também não concordavam com as mudanças. Tivemos de lidar com insatisfações para além da alfabetização, mas também em relação às crianças saírem muito do espaço escolar, tomarem chuva, estarem chegando em casa com a roupa suja, estarem questionando muito os familiares, estarem com colegas de idades diferentes e não terem mais a referência de uma única educadora. Entre 2018 e 2019, foram necessários muitos encontros com os familiares, diálogo com as educadoras para

que se sentissem mais fortalecidas nesta caminhada e também ocorreram muitas adequações na proposta.

Por se tratar de um projeto multirreferencial, muitas vezes as próprias educadoras se sentiram inseguras em relação a quais seriam as melhores escolhas e a como superar tantos desafios.

pra mim era um lugar muito difícil porque mexe com estruturas muito profundas, que é essa questão da escuta da criança, como não limitar as crianças com as nossas visões de mundo limitantes dentro da nossa perspectiva adulto centrada, de como perceber a potência da criança e como perceber que a gente apoia as crianças, apoia as crianças a subirem em árvores cada vez mais maiores, conseguir ver horizontes cada vez maiores enquanto apoio, enquanto dar condições de aprendizagem, dar condições para elas manifestarem aquilo que elas já são, né? [...] Eu esbarrei em muitas inseguranças, teve a insegurança de machucar toda a jornada incrível das educadoras que já estavam na escola enquanto educadoras da infância, tinha uma insegurança com o julgamento das famílias, tinha uma insegurança porque meu filho também estava lá e [...], então foi complexo em uma escola onde todo mundo se conhece, mora na comunidade (educadora 9, Entrevista Semiestruturada).

Com o passar dos meses, as educadoras foram verificando os dispositivos que funcionavam melhor, que potencializavam a escolha das crianças, mas que também davam mais segurança para elas e que possibilitavam melhorias nos diálogos com as famílias. Na escola, o diálogo com as famílias é muito importante, mas na educação infantil essa importância é ainda maior, já que as crianças ainda estão aprendendo a se comunicar e os vínculos entre familiares e crianças é muito forte.

A educadora 3, trouxe a partir de sua fala na entrevista que, apesar das dificuldades, visualizou que era possível melhorar a comunicação com os familiares explicando os objetivos das atividades, que o trabalho daquele momento com as crianças as ajudaria no desenvolvimento da leitura e da escrita no futuro,

se a criança não consegue interpretar uma figura como ela vai interpretar um texto no futuro, se ela não sabe falar sobre o que ela tá vendo, como ela vai falar o que ela tá lendo, como ela vai interpretar um texto se ela não teve essa liberdade de falar algo que é tão real para ela, interpretar a vida também, interpretar o que ela vê, nas relações. Muitas vezes as crianças só tem esse momento de fala, como ela vê a vida no momento que ela está na escola, no momento em que ela está conversando com o professor, porque em casa algumas vezes ela não é ouvida, porque criança não tem voz. Aproximar um pouco mais dos pais e falar “calma, a gente tá alfabetizando,

não tá igual a escola lá fora porque a gente pensa diferente em algumas coisas” (educadora 3, Entrevista Semiestruturada).

A Educação infantil ia, assim, **superando** dois olhares que eram considerados comuns anteriormente, afirmados em falas de pais e mães: o de ser um espaço esvaziado de intencionalidade pedagógica, sendo que as crianças “*só brincam*” ou o de preparador para a alfabetização que deve treinar as crianças para “*serem alfabetizadas o mais rápido possível*”.

A educadora 3 considerou que a consolidação da aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata a educação infantil a partir de campos de experiência, pôde colaborar com uma compreensão mais abrangente dessa fase do desenvolvimento, assim como a constante disponibilidade, naquele momento, para o diálogo com as famílias. A educadora percebeu que era “*desafiador por ser em uma série inicial, mas sinto que a gente consegue com o tempo, com o decorrer do ano, mostrar o lado positivo dessa pedagogia, por mais que alguns ainda saiam com essa resistência*” (educadora 3, Entrevista Semiestruturada).

Por tratar-se de uma perspectiva pedagógica que alterava diversas visões convencionais sobre as crianças, valorizando suas singularidades, suas percepções e seu momento de desenvolvimento, lidar com as diferentes visões de mundo e expectativas das famílias ainda era desafiador.

Vigotski (2012) considera muito importante o estudo aprofundado do desenvolvimento, as relações que se estabelecem entre as crianças e o meio são peculiares em cada idade, ao que ele nomeia situação social de desenvolvimento.

La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente e por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo [...] (VIGOTSKI, 2012, p. 264).

O autor coloca a importância de educar considerando a maneira singular pela qual o indivíduo se relaciona com o mundo, naquele momento, de forma não limitadora e também não coercitiva. Ao tratar da imaginação, Vigotski (2009) explicita a

importância da ampliação das experiências da criança a fim de que ela tenha elementos para a criação.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Ao proporcionar a ampliação das experiências, as educadoras solidificaram suas percepções sobre a educação e se aproximaram da vida e dos interesses das crianças.

A gente percebeu que só do estar ali [na praça] para eles foi a vida, a sensação foi de que era o parque da criança, a manhã da criança, porque era só alegria, euforia e eram brinquedos, brincadeiras novas, jogos e eles participaram de tudo, sentaram em uma roda de história lá e a gente praticamente não fez nada, a gente olhava distante, cuidando a distância, foi tudo muito organizado, muito sintonizado [...] quando eles voltaram eles falavam ‘- quando é que vai ter mais?’ - Quando que a gente volta?’ E eu já vim com isso na cabeça, - Meu Deus a gente precisa fazer outros, isso foi importantíssimo, foi maravilhoso, precisamos organizar assim outras atividades assim externas, aí veio a ideia do Bordando Territórios (educadora 7, Entrevista Semiestruturada).

As percepções das educadoras sobre o amplo desenvolvimento das crianças, a partir dessa experiência, fez com que o projeto fosse considerado como uma prioridade na educação infantil e assim foi montado um calendário de saídas com visitas a comunitários, colegas de turma e casas de educadores (as).

4.4.4. Vivência 4

Uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, 15 estudantes com idade entre 7 e 8 anos. Na lousa, a educadora escreveu como título: Projeto de Turma. O combinado anterior era de que, naquele dia, cada estudante trouxesse um tema que gostaria muito de estudar e justificasse os porquês de considerar aquele tema importante.

Cada um falou, primeiramente, seu tema, a educadora foi anotando na lousa e, sem falar para as crianças, pensou que alguns temas seriam mais interessantes que outros, mas sabia que, naquele momento, seu papel era o de ouvir.

A lousa estava cheia de ideias e chegava o momento das justificativas, em relação a cada tema, para finalmente escolherem juntas o que seria estudado. A menina que apresentou o tema cavalos se levantou e - com brilho nos olhos e grande entusiasmo - explicou para a turma que era apaixonada por cavalos e queria aprender a domá-los, mas sem machucá-los.

A educadora pensou: “*uau, esse é o tema mais difícil!*”, mas percebeu que a turma gostou muito da ideia e, após muita conversa, todos/as decidiram votar no tema de maior interesse para o grupo:

eu não conseguia enxergar nada que eu pudesse pedagogicamente trabalhar em cima desse tema, pela falta de experiência com projeto. Só que para me colocar em prova, quando foi fazer a votação a turma inteira escolheu esse tema e a aluna, junto com a turma, criou o tema: doma de cavalos sem violência. O meu sentimento foi de desespero (educadora 5, Entrevista Semiestruturada).

A **contradição** apresentada na fala da educadora evidenciou, de um lado, a confiança em preparar o ambiente de sala e a dinâmica para que os/as estudantes fossem ouvidos (as) e propusessem o seu tema de estudo e, ao mesmo tempo, sentir medo por não conhecer bem o tema e demonstrar essa fragilidade diante da turma, revelando assim uma perspectiva de olhar ainda centrada no controle do/a educador (a), que deve deter todo o conhecimento.

Esta dinâmica de escolha dos estudos, a partir dos interesses das crianças, vem da concepção de que,

O interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis (VIGOTSKI, 2001, p. 100).

Leontiev (2017) pondera sobre a importância do interesse para o aprendizado colocando que “o ensino deve ter como base os interesses que já tem o aluno” (p. 53), assim como motivar novos interesses de forma ativa.

Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos

motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida (LEONTIEV, 2017, p. 53).

Ainda de acordo com o mesmo autor, “os interesses para o estudo surgirão desenvolvendo-se os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança” (LEONTIEV, 2017, p. 53).

As crianças terem escolhido um tema de estudos tão específico - distanciado do que se encontra no currículo e tão próximo de suas realidades de crianças do campo - revelava a importância dos/as educadores (as) ouvirem as crianças, possibilitando que os/as estudantes guiassem seu desenvolvimento a partir da liberdade e do diálogo. A experiência da educadora expôs seu papel de organizadora do ambiente educativo, de maneira a ter proporcionado um ambiente que promoveu a pesquisa, tanto dos/as educandos (as) quanto dela mesma.

O interesse e a atenção das crianças não devem ser organizados pedagogicamente pelo medo ou pela recompensa, como convencionalmente acontece nas escolas. No entanto, ir além desse sistema de castigos e recompensas é algo bem complexo no cotidiano escolar.

[...] toda aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança [...] Toda a questão está em saber até que ponto esse interesse é orientado conforme a linha do tema em estudo, e não vinculado a influências alheias a ele, como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. Mas essa admissão da onipotência do desejo infantil de nenhuma maneira condena o professor a seguir de forma impotente o interesse infantil. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia [...]. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo (VIGOTSKI, 2001, p. 132).

De acordo com Vigotski (2018), em seus estudos sobre pedologia (ciência do desenvolvimento da criança), o desenvolvimento infantil é bastante complexo tanto em relação ao ritmo – o ritmo de desenvolvimento não coincide com o tempo cronológico – quanto em relação à proporcionalidade – aspectos isolados não progredem de maneira

simétrica e constante e também em relação à forma – o desenvolvimento não se resume a crescimento quantitativo, mas sim em transformações qualitativas.

Duas teorias influenciaram o pensamento sobre o desenvolvimento das crianças durante muito tempo. Resumidamente a primeira colocava que o desenvolvimento se dava a partir de rudimentos hereditários e a segunda presumia que as crianças eram passivas e resultado do meio, sendo como “folhas de papel em branco” que seriam preenchidas pelos ensinamentos dos/as adultos (as). Ambas, de certa forma, ainda estão presentes nos olhares dos adultos sobre as crianças.

Vigotski (2018, p. 34) aponta que estas teorias “aniquilam o problema do desenvolvimento”, considerando que

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (VIGOTSKI, 2018, p. 36).

A complexidade do comportamento humano envolve reações hereditárias, experiências pessoal, social, histórica e consciencial (VIGOTSKI, 2001). O córtex cerebral e o aparelho receptor humano é todo intrincado e de uma riqueza infinita de possibilidades, “a conduta humana não acaba sempre em determinadas formas estereotipadas, mas apresenta uma quantidade totalmente imprevisível de possibilidades, que não podem ser calculadas de antemão” (VIGOTSKI, 2001, p. 68).

[...] o físico e o psíquico, a matéria e o espírito, a estrutura do corpo e o caráter são processos intimamente entrelaçados, e não se justifica sua separação. Pelo contrário, transforma-se em premissa básica da psicologia a hipótese sobre a unidade de todos os processos que transcorrem no organismo, sobre a unidade entre o psíquico e o corporal e sobre a falsidade e a impossibilidade de delimitá-los (VIGOTSKI, 2001, p. 71).

Vigotski (2001) propõe a concepção de uma psicologia pedagógica, compreendendo que a educação muda o comportamento humano e a psicologia pedagógica é “a ciência sobre as leis de modificação do comportamento humano e sobre os meios de dominar essas leis” (VIGOTSKI, 2001, p. 43).

As reações são componentes essenciais do comportamento dos animais e dos seres humanos e vão de formas mais simples a mais complexas, de como respondemos aos estímulos.

Todos os nossos atos são precedidos inexoravelmente de alguma causa que os provoca, sob a forma de fato, acontecimento externo, desejo, impulso ou idéia interna. Todos os motivos de nossos atos estimulam [excitam] nossas reações (VIGOTSKI, 2001, p. 47).

Para a escola, buscar reações dos/as estudantes a partir do medo - medo do/a educador (a), medo da nota baixa, medo de demonstrar que não sabe, medo do erro - é bastante limitador, violento e desumanizador. São as experiências humanas que educam,

Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Aprendemos a partir de nossas experiências, de toda complexidade de nossas relações e do nosso interesse pessoal.

Para que um assunto nos interesse, deve estar ligado a algo que nos interessa, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade; do contrário, ele será infrutífero. Tudo o que é completamente novo ou velho é incapaz de despertar nosso interesse, de promover o interesse por algum objeto ou fenômeno. Isso quer dizer que, para colocar esse objeto ou fenômeno em relação pessoal com o aluno, é preciso transformar o estudo desse objeto em uma questão pessoal do aluno (VIGOTSKI, 2001, p. 102).

Enfrentando a insegurança diante de trabalhar com pedagogia de projetos – a qual compreende que educador (a) ajuda os educandos (as) a construírem experiências significativas de aprendizagem a partir de seus interesses de pesquisa e de atuação na sociedade¹⁸ – em uma turma de alfabetização, com um tema que ela possuía poucos conhecimentos prévios e, no início, não visualizava muitos caminhos, a educadora pediu

¹⁸ O autor de referência para a proposta pedagógica do EHC no desenvolvimento da Pedagogia de Projetos é John Dewey (2011).

ajuda para a coordenação pedagógica primeiramente e relatou que “*quando eu comecei a colocar em prática eu fui percebendo que as coisas poderiam acontecer, os alunos também começaram a dar sugestões*” (educadora 5, Entrevista Semiestruturada).

A **superação** da educadora foi evidenciada quando ela venceu o “*desespero*”, pediu ajuda a outros profissionais, dentro e fora da escola, e se dispôs a estudar junto com os/as estudantes e não por eles/elas; vencendo as **contradições** entre a solidão do/a educador (a) convencional e a abertura para a colaboração e se colocando como educadora aprendiz.

Para Vigotski (2001, p. 76), “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”, e o ambiente social tem um papel primordial na educação e o/a educador (a) é o/a organizador (a) desse ambiente, potencializando a relação com o saber.

O/A educador (a) é também aprendiz, sendo que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 77), o/a educador (a) exerce um papel ativo no seu próprio aprendizado e ao colaborar com o aprendizado dos/das estudantes.

Constatou-se, a partir da vivência da educadora 5, a **superação** do trabalho solitário do/a educador (a), que organiza aulas, separa atividades e as aplica, para o trabalho coletivo com as crianças e com a coordenação da escola. A atitude, diante de um desafio, de pedir ajuda, já revela uma **superação** em relação ao que, rotineiramente, acontece no modelo convencional: uma fragilidade das relações de apoio mútuo entre os/as profissionais. Assim, constatei, como gestora e pesquisadora, que a **superação** do medo de mostrar aos/as colegas as dificuldades, estava sendo vencida, aos poucos, na rotina escolar do EHC.

Com o caminhar do projeto, a educadora e os/as educandos (as) aprenderam com muitas outras pessoas que colaboravam com o desenvolvimento do trabalho: educadores (as) da escola; pessoas da comunidade que acompanharam o projeto e compartilharam seus conhecimentos; até pessoas do município que também foram parceiros (as), recebendo os/as estudantes em um haras da região.

Superar o trabalho solitário do/a educador (a), que deve ter todo o conhecimento para “passar” para seus/suas educandos (as), em direção à uma atitude

nova, de um/a educador (a) que busca parceria com muitas outras pessoas e que organiza o conhecimento com os/as estudantes e não para eles/as foi positivamente significativo nessa vivência relatada. Tal **superação** foi ainda mais importante por ter sido feita por uma educadora alfabetizadora.

As educadoras alfabetizadoras ocupavam um lugar diferenciado na escola, como se elas fossem “heroínas” que deveriam alfabetizar, lidar com as diversas questões que envolvem a infância sozinhas e demonstrar, para as famílias e para toda a escola, que tinham o “controle da situação”. Era muito comum as portas das salas de aula da 1ª fase do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) ficarem fechadas, as crianças - sempre que saíam de sala - estarem em filas muito bem organizadas, além de não participarem de viagens e terem pouquíssimo contato com jovens dentro da escola.

A educadora, com o suporte da coordenação pedagógica, foi capaz de **superar** esse lugar de comunicadora de conteúdos para que, junto com os/as estudantes e com outras pessoas da comunidade, organizasse o caminho do aprendizado.

Fomos montando o roteiro, eram coisas feitas por eles, ideias deles e eu comecei a acreditar, comecei a ver as coisas acontecendo, comecei a abandonar alguns vícios de alfabetização e, quando eu vi, eu já estava envolvida e apaixonada demais pelo trabalho (educadora 5, Entrevista Semiestruturada).

Quando tratou dos vícios de alfabetização, a educadora se remeteu à alfabetização descontextualizada e distanciada do letramento crítico, com propostas prontas que vem unicamente do/a educador (a) como exercícios de completar letras e sílabas, caça palavras, completar vogais, unir sílabas, ditados, entre tantas outras atividades que encontramos facilmente nas salas de aulas das escolas convencionais.

Até mesmo quando propunham uma criação autoral, muitas vezes, as educadoras alfabetizadoras acabavam partindo de temas que tinham pouco ou nenhum vínculo com os interesses das crianças, empobrecendo as possibilidades de criação.

Sobre essas práticas, Vigotski (2009) salienta que os/as educadores (as) “frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Bom, a partir do desejo da turma fui tentando trabalhar os conteúdos curriculares e as atividades de alfabetização interdisciplinar e abraçando o tema. Fui abandonando atividades prontas e trabalhando em cima do que ia surgindo em nossos debates, a turma elaborava o roteiro de pesquisa e ali conseguia trabalhar palavras, sílabas. Eu era a escriba e conseguia trabalhar os conceitos junto com eles. Na verdade eu não percebi de imediato que eu estava abandonando os vícios, fui perceber depois que observei que os alunos estavam lendo e escrevendo. Eu me cobrava muito, sempre achava que eu não estava cumprindo com a minha missão. Mas logo percebi que eu estava cumprindo sim, mas seguindo um caminho novo (educadora 5, Entrevista Semiestruturada).

A segurança entre o que se fazia - tarefas prontas de alfabetização - e o caminho aparentemente incerto de alfabetizar letrando, de maneira contextualizada, foi uma **contradição** que foi sendo **superada**, durante o período da pesquisa, pouco a pouco. Participei de muitas reuniões com as educadoras e a coordenação pedagógica em que a pauta era como dar esse passo de superação, a demanda de trabalho para as pedagogas - que já era muito grande - foi ampliada pela necessidade da pesquisa, de prepararem o ambiente com maior diversidade de elementos (gêneros textuais; materiais concretos de alfabetização; atividades contextualizadas), mas - para além da demanda de trabalho - percebia as inseguranças de elas seguirem outros caminhos, muito diferentes de como elas mesmas foram alfabetizadas, e de como vinham realizando há muitos anos em sala de aula. Considerei essa **superação**, ainda não consolidada, um grande desafio para as educadoras e para a escola como um todo.

Na concepção convencional, nomeada por Paulo Freire como bancária, o/a educador (a) parte dos conteúdos curriculares que vão sendo transmitidos para os/as educandos (as) de maneira automatizada e distanciada da realidade, enquanto que, na prática pedagógica **transformadora**, nomeada de problematizadora pelo autor, os/as educandos (as) vão “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1987, p. 41).

Os/As estudantes desenvolveram a leitura e a escrita durante o projeto, a partir de diferentes ferramentas, como escrevendo convites para os/as comunitários (as) virem até a escola e escrevendo um texto que pedia autorização aos/as familiares para

realizarem uma saída de campo. Leram e reescreveram também um livro infantil que tratava do tema, elaboraram entrevistas, escreveram as respostas das entrevistas e depois conceberam um texto a partir do que tinham aprendido com os/as entrevistados (as), dentre outras atividades promovidas pela educadora com os/as educandos (as). Pouco a pouco, a educadora foi constatando que os/as educandos (as) estavam se desenvolvendo na escrita autoral. Vigotski (2009) coloca que,

o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever (VIGOTSKI, 2009, p. 86).

A educadora mostrou o quanto a consciência sobre sua própria **transformação** pode se dar, em diversos momentos e em diversas formas, de maneiras **contraditórias** e dialéticas, como apontado por Vigotski (2001), ao discorrer sobre a dinamicidade do processo educativo.

o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

A intensa **transformação** apresentada nesta vivência demonstra o quanto **as superações das contradições** podem estar inter-relacionadas. Ao se abrir para novos caminhos de aprendizagem, a educadora experienciou diversas possibilidades de rever sua prática educativa, assegurando práticas pedagógicas coerentes e percebeu que seu papel como educadora foi ampliado, como coloca Vigotski ,

no processo de educação e com essa nova concepção, a importância do professor é incomensuravelmente maior. Ainda que seu papel aparentemente diminua quanto à sua atividade externa, pois passa a ensinar menos, sua

atividade interna aumenta. O poder desse professor sobre o processo educativo é muito maior que o do professor de outrora (VIGOTSKI, 2001, p. 78).

Na apresentação do trabalho de pesquisa para as famílias dessa turma, ao final do projeto, alguns familiares me disseram que estavam muito orgulhosos das crianças, que elas aprenderam muito e que viram em vários momentos os brilhos nos seus olhos ao compartilharem com a família algum aprendizado ou ao se preparem para uma saída de campo. A educadora acompanhou, atenta, as falas dos/as estudantes para as famílias e visitantes, mas era evidente que tudo tinha sido preparado pelas próprias crianças - os cartazes com as palavras, frases e textos; as explicações sobre como foi a visita ao haras, elas estavam empoderadas de toda a sua caminhada pelo conhecimento.

Ao refletir sobre o processo de **transformação** ocorrido, em meios às **contradições** e a busca pela **superação**, a educadora afirmou: *“ainda tem em mim a professora que fui, mas me esforço a cada dia para ser a professora que desejo ser”* (educadora 5, *Entrevista Semiestruturada*). Isto denotou objetivamente uma clara disposição para uma mudança de sua postura pedagógica. Além disso, refletiu em seu processo reeducativo - enquanto educadora que desejava ser - imersa em sua relação com o meio social escolar que fornecia diversas propostas e incentivos sobre educação de cunho **transformador**.

A assunção de sua inconclusão, admitida pela educadora, coaduna-se com o que Freire (1987, p. 42) coloca sobre a educação bancária, que acaba por afastar o homem da consciência de sua historicidade, já a educação problematizadora reconhece os seres humanos

como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada [...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 42).

Após anos de estudos, de uma relação intensa com esse meio escolar - que ofertou a possibilidade de refletir e vivenciar diversas experiências de cunho **transformador**, contextualizadamente falando - a prática desta educadora, dialogando

com a historicidade, com seu contexto, juntamente com seus/suas educandos (as), possibilitou um fortalecimento da **transformação** pedagógica do EHC enquanto experiência social que se tornou referência para educandos (as), familiares, gestão e, sobretudo, educadores (as).

Quanto a estes/as últimos (as), uma das belezas do processo de **transformação** pedagógica também está na partilha e assunção coletiva de se ter consciência, buscar a **superação** constante de si mesmos (as) - na relação com as problemáticas que se apresentam a cada instante nos contextos educativos - vencendo inseguranças, falsas certezas e se percebendo como educadores (as) aprendizes.

4.4.5. Vivência 5

“Por que será que os alunos têm tanta dificuldade em escrever? Em escrever livremente, em falar de seus pensamentos, sonhos, suas vidas?”, foi a partir deste questionamento de uma educadora que surgiu uma sequência didática chamada Memórias no 5º ano do Fundamental I.

Freire (1996) fala sobre a importância da curiosidade do/a educador (a), que as inquietações das dúvidas do fazer pedagógico é que movem o/a educador (a) a conceber novas práticas, a incentivar a necessária curiosidade dos/as educandos (as).

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p. 87).

Os questionamentos da educadora partiram da ineficácia no uso de um dispositivo - recursos e instrumentos pedagógicos cocriados entre os/as educadores (as) para desenvolver os princípios pedagógicos na prática escolar e que já estava sendo aplicado na escola - chamado Livro da Vida¹⁹. Cada estudante recebia um caderno, no início do ano letivo, e era convidado (a) a escrever, em formato de diário, cartas,

¹⁹ O Livro da Vida é baseado na técnica do pedagogo francês Célestin Freinet, que é um dos autores referência do Projeto Pedagógico do Educandário Humberto de Campos. Para Freinet (1996), a aprendizagem se dá a partir da experimentação e é “essencial que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão”.

desenhos e recortes sobre suas vivências, pensamentos, sentimentos, o que fosse interessante para a criança.

A proposta foi incentivar a escrita livre, autoral, desde os primeiros anos de alfabetização e foi apresentada pela coordenação pedagógica em 2018 às educadoras que concordaram com a inserção desta prática no cotidiano escolar. Compreendendo que ao incentivar a escrita agradável e com sentido para a criança, ela a desenvolve de maneira significativa.

Os/As jovens do 5º ano não estavam muito animados (as) com a proposta do Livro da Vida, escreviam pouco, diziam que “*não tinham muito o que escrever.*” Era a primeira vez que a educadora tinha contato com aquela turma, “*eles falavam muito, mas registravam pouco*” (educadora 6, *Entrevista Semiestruturada*).

A primeira atividade criada pela educadora foi resgatar suas próprias memórias e, assim, também se aproximar mais dos/das estudantes e lá foi ela abrir suas antigas pastas de fotos e criar sua própria linha do tempo: “*batizado, jardim da infância, adolescência, encontro de jovens da igreja, primeiro emprego, faculdade, formatura, maternidade, até os dias de hoje...*” (educadora 6, *Entrevista Semiestruturada*). Ao chegar à escola pela manhã, enquanto os/as educandos (as) participavam de uma atividade com as outras turmas no gramado, a educadora correu para sala e preparou na lousa sua exposição com as fotos, datas e descrição dos momentos.

*Aí eles chegaram, no começo eles ficaram sem entender, eu não falei nada, eles ficaram curiosos, eles entravam e não sentavam, ficavam olhando as fotos na lousa e o engraçado é que ninguém me perguntou o porquê daquilo, ou se era uma atividade. Geralmente, quando o aluno entra na sala e vê o quadro com alguma coisa, ele já pergunta: é pra fazer? É pra copiar? É uma atividade? Ninguém falava, só olhava as fotos. Aí a gente sentou em roda e foi conversar e eles ficaram curiosos para saber a história de algumas das fotos. Eu percebi que, depois disso, eles me viram como uma pessoa mais humana, senti que a percepção que eles tinham de mim havia mudado (educadora 6, *Entrevista Semiestruturada*).*

Enquanto educadores (as), aprendemos, muitas vezes, a nos mantermos distanciados (as), em um lugar de aparente segurança, somos mais velhos (as), responsáveis por ensinar algo, parece não haver tempo para falar de nós mesmos (as) com mais profundidade, de reconhecermos os erros e acertos de nossa própria

caminhada, de estarmos juntos (as) com os/as estudantes e não em um degrau um pouquinho mais alto que eles/elas.

Colocações como o “*professor deve ter o controle da turma*”, “*não diga por favor aos seus alunos*”, “*não deixe que os alunos frequentem sua casa*”, “*o professor deve escolher qual aluno será premiado*”, “*não saia tanto com seus alunos de sala, você vai perder o controle deles*”, eram ouvidas como orientações corriqueiras na escola. **Superar** o distanciamento e a necessidade de controle dos/das educadores (as) foi algo evidenciado na seguinte fala da educadora:

Eu tinha o pensamento de sempre ter tudo o que acontecia em sala de aula sob o meu controle. Isso acabava gerando certa tensão nos alunos. Hoje aprendi que não posso controlar tudo e que haverá momentos de falta de organização ou de “bagunça” e que isso também é saudável, também é momento de aprendizagem, também é necessário. Então procuro dosar esses momentos sem considerá-los falta de disciplina e o clima de sala de aula ficou melhor. Outra mudança significativa foi entender que não há necessidade de “encher” dois quadros de atividades para que os estudantes aprendam como eu fazia anteriormente. Não sei se posso atribuir isso a esse momento de transição ou mesmo a minha experiência e minha necessidade de rever minha prática (educadora 6, Entrevista Estruturada).

O papel do/a educador (a) convencional tem sido o de preservar a cultura e o conhecimento, como se fossem estáticos e estivessem no seu controle, no livro didático e no currículo. A educadora apontou uma **superação** da atribuição do/a educador (a) ao perceber que não precisava estar no controle, manter a disciplina todo o tempo, mas que momentos informais de convivência são também parte importante da aprendizagem; além disso a educadora também indicou em sua fala a **superação** do excesso de conteúdo, da cópia para proporcionar vivências educativas mais amplas e agradáveis aos/as e com os/as estudantes.

A revisão da prática pedagógica, citada pela educadora acima, pôde nos levar a uma reflexão mais profunda sobre as relações entre educadores (as) e educandos (as) nos espaços escolares, como coloca Paulo Freire:

enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos,

como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo (FREIRE, 1987, p. 40).

A partir da organização do espaço da sala de aula, a educadora instigou os /as estudantes a desejarem compreender o que estava acontecendo, por que fotos da educadora estavam na lousa e por que ela estava compartilhando suas histórias pessoais.

A princípio, me senti muito orgulhosa de poder compartilhar minhas vivências, minhas experiências de vida com os alunos. Eu queria, na verdade, que eles se inspirassem na minha vida, na minha história, que é uma história de luta, de dificuldade, assim como a vida da maioria deles. Mas que eles pensassem que, no final, ia valer a pena, se houvesse esforço, dedicação e fé (educadora 6, Entrevista Semiestruturada).

Compartilhar minhas memórias com eles fez com que eles resgassem um pouco das próprias memórias deles, a trajetória de cada um, onde eles nasceram, como foi a primeira infância deles, como eles vieram morar no assentamento, a própria história de cada um (educadora 6, Entrevista Semiestruturada).

A memória inclui componentes de um sistema complexo que envolve estímulos, reações, reprodução, reconhecimento e aspectos emocionais, é “um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas da nossa psique” (VIGOTSKI, 2001, p. 150) e “trabalha com maior intensidade e eficiência quando é atraída e orientada por certo interesse” (VIGOTSKI, 2001, p. 148). Assim,

Além de preparar as correspondentes forças da inteligência, o professor sempre deve se preocupar com as correspondentes forças do sentimento. Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente (VIGOTSKI, 2001, p. 149).

O espaço da escuta se revelou como de grande importância para estimular as forças do sentimento, com a valorização das experiências da educadora, mas também na história de cada uma das crianças. Esta escuta foi uma **superação**, na compreensão de que educar exige ouvir, exige paciência e compreensão do modo de existir e de ver o mundo das crianças e jovens, como coloca Freire,

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a

escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 113).

Buscando incentivar a escrita, outro momento da sequência didática foi a proposta de que cada um escrevesse sobre o que eles/as estavam sentindo, suas expectativas para o ano de 2019, seus sonhos e planos. Poderiam escrever à vontade, ninguém iria ler o que escreveram, a não ser eles/as mesmos (as). Os escritos foram colocados em uma “cápsula do tempo” - feita com um grande cano de papelão - que foi lacrada e o combinado foi de abrirem a cápsula juntos somente no final do ano.

Esta prática educativa pode nos levar à reflexões de que a educação é como a vida, é o contínuo processo de combinação de novos elementos, sendo que “na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível” (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

Na finalização daquele ano, toda a turma foi de ônibus passar uma manhã na casa da educadora, que mora na região e cada um levou um prato – salgados e doces – para um grande piquenique. E foi, então, que ocorreu a grande surpresa: todos abriram a cápsula do tempo e releeram o que tinham escrito. Alguns ficaram surpresos, porque já tinham mudado tanto; outros deram risada e outros nem se lembravam do que tinham escrito. “*Nossa professora, eu nem acredito que eu gostava desse menino!*”, “*Por que será que eu escrevi isso?*”, foram algumas das interjeições daquela manhã de verão na sala da casa da educadora. A educadora conseguiu, assim, organizar o ambiente de maneira a ser um momento agradável e profícuo ao aprendizado.

*[...] a grande ideia era mostrar para eles que a vida da gente está em constante **transformação**, nada é permanente, uma impressão, um sentimento que eles tinham no início do ano poderia não ser o mesmo quando chegasse no final do ano, foi o que eles concluíram quando eles abriram a cápsula do tempo e leram e se divertiram muito fazendo isso porque tiveram essa percepção (educadora 6, Entrevista Semiestruturada).*

Ao abrir sua casa para receber as crianças, ocorreu mais uma **superação**: o lugar de aprender e de conviver não estava limitado aos portões da escola. Constatei que essa ampliação dos muros da escola para outros espaços vinha acontecendo paulatinamente;

em 2018, parte dos/as educadores (as) passaram a realizar atividades fora da escola e fomos criticados (as) por diversos familiares.

As famílias nos falavam que *"aprender tem que ser em sala de aula"*, *"não deixo meu filho na escola para ele ficar passeando em casa de professor"* e tinham medo do/a filho (a) estar fora da escola. Alguns/as educadores (as) também temiam perder a autoridade ao abrirem suas casas aos/às estudantes, no entanto, com muito diálogo a maioria foi ganhando mais confiança nessas ações educativas, deixando mais claro para os familiares cada proposta, pedindo autorização para que as crianças e jovens estivessem em outros espaços da comunidade.

Assim, foi muito representativo a educadora finalizar esta proposta - que começou com suas memórias - dividindo o seu espaço mais íntimo com as crianças. A percepção da educadora de que, após essa abertura, a relação mudou, foi perceptível não só para ela. Os/As educandos (as), quando falavam dela, tinham um brilho especial nos olhos e a tratavam com muito carinho. Consideravam muito o que ela falava, mas não com uma admiração distanciada e sim como se realmente a conhecessem.

Essa relação, tão bem construída, nos fez rever a organização da escola para que ela continuasse a ser a educadora tutora dessa turma no 6º ano e assim **superarmos** as violências que, em geral, são vividas pelos/as estudantes na escola nessa transição simbólica, dentro da instituição escolar, entre a infância e a adolescência.

Percebíamos uma enorme dificuldade de adaptação das crianças quando chegavam ao 6º ano, elas não estavam acostumadas a ter muitos/as educadores (as) e muitas atividades, demonstraram sentir falta dos tempos de brincar do fundamental I, não conseguiam organizar o próprio caderno, o material escolar e, ao mesmo tempo, já apresentavam muitas questões em relação à sexualidade e era muito comum termos graves problemas de indisciplina e de pouco aproveitamento dos estudos nessas turmas.

Importante considerar também que, além das mudanças que esses/as adolescentes vivenciam na escola, eles/as estão na faixa etária dos 12-13 anos, considerada por Vigostki (1996) uma idade de transição, em que há grandes mudanças no organismo e na personalidade por estarem na chamada adolescência.

A transição desse 6º ano, de 2019 para 2020, foi bem representativa do quanto o acolhimento e o acompanhamento das demandas de cada estudante fazem muita

diferença. Nos primeiros meses do ano, a educadora tutora, que tinha a maior parte das aulas com a turma, os/as ajudou a se organizarem com os cadernos, usarem uma agenda, colaborou para entenderem seu novo horário, conhecerem outros/as educadores (as), se organizarem e terem o apoio da educadora nas suas dificuldades, o que fortaleceu ainda mais os laços de confiança e afeto estabelecidos no ano anterior.

Freire (1996, p. 141) salienta a fundamental importância de superar a falsa separação, tão presente na escola convencional, entre “seriedade docente e afetividade”. A vivência da educadora 6 ratifica que a afetividade não está distante do aprendizado, porque o conhecer é uma experiência essencialmente alegre,

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 142).

4.5. Síntese das análises

O estudo foi desenvolvido, por meio da dialética, indicando contradições e superações, pelos olhares dos/as educadores (as) e da pesquisadora, entre as práticas pedagógicas convencionais que eram aplicadas na escola e o desejo de conceber outras práticas mais coerentes com o projeto pedagógico, vigente na época da pesquisa, que tinha um claro propósito de mudança.

O trabalho revelou a imprescindível conscientização dos/as educadores (as) sobre a dimensão do trabalho do/a educador (a) dentro de uma sociedade excludente como a nossa, conscientização essa, que passa pela sua própria história e o/a leva a conceber uma nova perspectiva de educador (a) aprendiz, que se dispõe a aprender junto com os/as estudantes e com seus/suas colegas em um processo reeducativo (VIGOTSKI, 2001 e MARQUES FILHO, no prelo). Perspectiva esta que só se torna possível com um olhar que valoriza o potencial humano e acredita em todos sermos seres de possibilidade, concebendo a educação como um processo de adaptação e assim

o/a educador (a) como um/uma aprendiz em suas relações com a vida e com os/as educandos (as) (VIGOTSKI, 2001).

As práticas pedagógicas se tornaram mais profícuas por terem sido criadas pelos (as) educadores (as) a partir das demandas que visualizaram em seu dia-a-dia. Mesmo que inspiradas em práticas de outras escolas e no estudo de diversos (as) autores (as), os/as educadores (as) superaram práticas educativas cristalizadas com a expansão de processos criadores em que foram protagonistas com os/as estudantes.

Para transformar é necessário ir além de determinismos históricos, sociais e culturais; não se trata de um momento estanque em que a transformação pedagógica acontece, mas de um amplo e contínuo caminho de revisão de práticas, ideais, conceitos e hipotéticas verdades. Este caminho não se dá de maneira linear ou degrau a degrau, ele é cíclico, com idas e retornos, cadências lentas e aceleradas, por se tratar de seres em relação consigo mesmos, com os/as educandos (as), a comunidade e a sociedade, lidando constantemente com as incoerências humanas.

A aceitação de que a realidade é essencialmente contraditória e está em constante transformação gera uma profunda ascensão no ser educador (a). De um (a) educador (a) que copia modelos padronizados (sem questioná-los) e exige (mesmo que inconscientemente) que os/as educandos (as) sejam autômatos, memorizando milhares de informações para provarem que “aprenderam” ao final de cada ciclo e mais tarde terem informação suficiente para serem aprovados em uma universidade (ainda que não saibam muitas vezes porque estão ali), para um/a educador (a) que acredita, como coloca Vigotski:

a vida se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso [...] Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro. Então a pedagogia, como criação da vida, ocupará o primeiro lugar (VIGOTSKI, 2001, p. 304).

Este aparente devaneio que pode gerar um estranhamento é o que estimula, na minha compreensão, o movimento da educação transformadora, uma educação que se faz hoje - reconhecendo os/as tantos (as) sonhadores (as) que vieram antes de nós, como

Freinet, Montessori, Barsanulfo - prevendo um futuro de expansão profunda da criação e do amor.

A pesquisa proporcionou um olhar ampliado para a prática pedagógica desenvolvida na escola, ambiente em que estive profundamente vinculada nos últimos anos como educadora e gestora. Ao me distanciar do ambiente escolar no final do segundo semestre de 2020 - quando passei a me dedicar exclusivamente ao doutorado - e aprofundar o exercício da escrita das análises fui percebendo minhas próprias dores, negações, contradições, superações e transformações, o que acabou sendo um processo de cura, no sentido de enxergar meus próprios erros e as críticas à minha prática como relevantes para meu caminho de desenvolvimento pessoal e profissional.

Compreender, pelas minhas próprias experiências e por meio do estudo mais aprofundado da dialética, que as contradições são inerentes aos processos humanos e sociais, e que para transformarmos - de maneira consciente a nós mesmos e colaborarmos com a transformação do contexto em que estamos inseridos (as) - é necessário enfrentarmos as nossas negações, enxergarmos o que precisa ser mudado e termos a coragem (negação da negação) de enfrentar as consequências da renovação foi bastante revelador dos meus medos e também das minhas potencialidades.

Ao reler as anotações das falas de colegas e das entrevistas com maior compreensão e empatia, valorizando os olhares e caminhos de percepção dos/as educadores (as), constatei que muitas de minhas inseguranças e dúvidas revelaram-se também na fala dos/as colegas e me senti mais próxima ainda desse coletivo imerso em profundas contradições e profundo desejo de aperfeiçoamento, denotando as colocações de Vigotski (2004) sobre sermos seres ontologicamente sociais e que a consciência de nós mesmos se dá em diálogo com a consciência das pessoas com que convivemos.

Assim, foi possível desenvolver outra perspectiva sobre a caminhada do coletivo de educadores (as) e fiquei surpresa ao constatar tantas superações e a consciência dos/as educadores (as) sobre o processo de desenvolvimento de si mesmos (as) e do coletivo, o que inicialmente percebia que seria um grande desafio no desenvolvimento dessa pesquisa.

A escrita das análises me trouxe uma imensa alegria e um forte desejo de continuidade nessa caminhada por uma educação transformadora.

Diversas práticas pedagógicas foram concebidas pelos/as educadores (as) a partir das reflexões que têm sido realizadas, em especial a partir de 2016, de maneira autônoma e responsável, o que ratificou a importância do/a educador (a) ser um (a) criador (a).

Como pudemos observar por meio das narrativas vivenciais, a tese deste trabalho – “o que engendra a transformação em um processo educativo é o constante movimento criador de superação das contradições nele existentes” - foi devidamente demonstrada no percurso investigativo, olhando-se, efetivamente, para as contradições, mecanismos de superação e transformações engendradas durante esse processo, a partir da análise dos resultados de pesquisa. Por meio da teoria histórico-cultural, enquanto o próprio método e, das ferramentas metodológicas, que foram: rodas de conversa, entrevistas e cadernos de anotações da pesquisadora, pôde-se compreender que a consciência sobre as contradições, que foram emergindo dia após dia nas vivências dos/as educadores (as) - vivência como relação com o meio (pessoas, objetos, conhecimentos, etc.) - no contexto investigado, por meio de mecanismos de superação, afirmados pelas pessoas participantes da pesquisa, caminhou rumo ao processo de transformação, que se legitima enquanto algo em movimento, e não como ponto de chegada e, que perdurou no ambiente escolar com a conscientização dos/as educadores (as) em relação ao seu papel de organizadores (as) do espaço social e implantação de práticas educativas humanizadoras em diálogo com os/as estudantes.

O trabalho não se esgota, diversas reflexões desta caminhada, sobre outras contradições que foram superadas ou persistiram, poderiam também ter sido apresentadas porque o movimento, como colocado na tese, é constante e a realidade é contraditória, mas não haveria espaço para analisá-las todas aqui, o que nos obrigou a realizar escolhas de alguns processos. Deste modo, acreditamos que as análises das vivências aqui apresentadas são suficientes para demonstrar a tese e colaborar com o campo de pesquisa em educação, em especial em educação transformadora.

Indubitavelmente cada escola que se dispõe a esse percurso irá superar determinados aspectos dentro de seus contextos e, dentro dessa perspectiva, é importante lembrar que não existem modelos pedagógicos prontos que sejam suficientes para a transformação, sendo que modelos prontos impedem e/ou limitam a

criação. Assim, este trabalho revela um outro aspecto de uma educação transformadora, não um aspecto de repetição, mas de criação a partir das limitações e da potência humana. Cada escola, cada grupo de educadores (as) têm a responsabilidade de encontrar seus caminhos dialogando com referências pedagógicas que sejam coerentes com suas comunidades.

Espero que este trabalho possa também colaborar com outros/as educadores (as) que se dedicam a despir das cristalizações sociais, históricas e culturais tão fortes nas escolas, para conceberem outros caminhos que valorizam e potencializam o ser humano como ser transformador em essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação, enquanto processo histórico, houve inúmeros autores (as), sociólogos (as), filósofos (as), psicólogos (as), educadores (as) que construíram - teoricamente e também em suas ações – práxis educativas diferenciadas, que buscavam valorizar a integralidade do ser humano.

Estas teorias e práticas atravessaram os séculos, foram colocadas em prática por outros/outras educadores (as), repensadas, adaptadas a diferentes contextos e continuam movendo educadores (as) ao redor do mundo, indo muito além do que se convencionou na escola como carteiras enfileiradas, tempos pré-determinados de 50 minutos e provas ao final de cada bimestre.

Movimentos educativos foram concebidos com o passar dos séculos pelos/as tantos/as inconformados (as) com as estruturas sociais que sustentam a escola convencional. No Brasil, três deles, citados neste trabalho, são reconhecidamente importantes: o movimento escolanovista da década de 1930, o movimento da educação popular de 1960 e, o mais atual, que nomeamos aqui de **movimento de educação transformadora**, que despontou na primeira década do século XXI.

A organização da escola pode ser compreendida a partir de quatro grandes parâmetros – tempo, espaço, poder e saber (BARRERA, 2016) – e, a maneira como esses paradigmas se constroem dentro das escolas, faz toda diferença em relação a perspectivas mais convencionais ou, ditas aqui, **mais transformadoras**.

No entanto, a maior parte das escolas do Brasil e, provavelmente também podemos dizer, do mundo, seguem certos parâmetros limitadores da liberdade e da criação humana. Isso se dá porque a escola é, como bem colocou Althusser (1983), um dos aparelhos ideológicos do Estado, e tem sido um dos grandes responsáveis pela manutenção dos ideais capitalistas e neoliberais. As escolas convencionais acabam por reforçar, tantas vezes, as desigualdades sociais, os preconceitos e discriminações, a minimização do ser humano.

O ser humano é feito para Ser mais, dizia Paulo Freire, e por essa característica gnosiológica, a educação, por ser feita por pessoas, nunca parou de buscar ir além, sempre houve e, sempre haverá educadores (as) questionadores (as) de sua própria

história - o que fizeram de mim enquanto era estudante - e de sua prática - o que faço enquanto educador/a. São esses homens e mulheres que continuam se rebelando, mantendo-se na árdua luta de valorização do ser humano pelo que ele já é, pelas diversas formas de ser e estar no mundo, e não pelo que a sociedade capitalista espera dele - aprovação em exames, força de trabalho silenciosa, consumidor voraz dos produtos e ideais capitalistas, individualismo, competição.

Foi desse movimento individual e coletivo que tratamos ao longo deste trabalho, estudando parte desse movimento transformador da educação no Brasil, mas, com enfoque em uma pequena escola no interior de Goiás que ainda vem descobrindo, passo a passo, seus próprios **caminhos de transformação**. O foco esteve nos/nas educadores (as), em suas vivências, contradições e superações, em busca da transformação constante de suas relações e de seu espaço.

Não há transformação sem superação das contradições, por isso mesmo, não há modelos prontos, por mais que uma escola possa escolher uma determinada metodologia, um/a determinado (a) autor (a) como base de sua ação, sempre haverá a rotina, a superação cotidiana, as relações sociais, a comunidade, as famílias, e cada lugar torna-se único e somente sendo único pode realmente fazer um trabalho que transforme não somente as salas de aula e os pátios em locais mais agradáveis, mais autênticos, mas, que trabalhe para que meninos e meninas sejam pessoas mais bem preparadas para transformarem a si mesmos (as) e ao mundo, porque dialogam com outras pessoas, se conhecem, levam em consideração seu contexto, reconhecem suas origens e compreendem que a sociedade é regida ainda pelo egoísmo, mas, que somente com a mudança de cada um/uma de nós será possível mudar o mundo, como dizia Mahatma Gandhi.

Nossa contribuição teórica está na compreensão de que para além do materialismo dialético em que a superação das contradições é o princípio básico, a transformação se dá pelo movimento criador. A criação é essencial na dialética do educar e esse movimento criador é um caminho que precisa ser pensado, sentido, vivido na perspectiva da transformação social, de uma educação muito diferente da que temos convencionalmente, que seja anticapacitista, antirracista, anticlassista e inclusiva.

Essas transformações passam do coletivo, voltam para o individual e retornam para o coletivo, em movimentos dialéticos, entre coletivos, escolas, pessoas, etc. Cada escola que buscou e realizou algo diferenciado em sua trajetória, deixou uma marca, todos/as os/as educadores (as), em diálogo, que fizeram a diferença em seus contextos deixaram algo, sinais de transformação que mantêm esse movimento vivo até hoje. Exemplo emblemático são ginásios vocacionais da rede pública de São Paulo, fechadas em 1969 pela ditadura militar brasileira e que inspiram tantos/as educadores (as) até hoje.

Por mais que secretarias de educação - dirigidas por políticas governamentais que não se preocupam efetivamente com o social e a educação - possam ser extremamente opressoras, seja pelos baixos salários, pela falta de infraestrutura básica, pelas competições por rankings nacionais e internacionais, baseados em provas que não dialogam com os contextos dos/as estudantes, seja por currículos pré-moldados e engessados em determinados saberes, seja pela exigência de notas, recuperações, calendários engessados e outros tantos dispositivos que oprimem, desestimulam e desencorajam educadores (as) pelo país a fora; sempre há o poder da relação, da relação estudante – educador (a), uma relação poderosa de sabedoria, de troca, de potencial humano infinito e é por essa relação que a maioria de nós educadores (as) levanta todos os dias de manhã, prontos (as) para mais um dia de trabalho, e que os movimentos que buscam mudar esses mecanismos opressores continuam ativos.

Vivenciamos no Educandário grandes contradições na relação com a Secretaria de Estado da Educação, primeiro que o desejo inicial da secretaria era que a proposta educativa da escola servisse de modelo para outras escolas - o que era algo que não acreditávamos pelos motivos já expostos nesse trabalho -, em um segundo momento, com a mudança de gestão da secretaria, o projeto de educação específico para Alto Paraíso deixou de ser prioridade e tivemos que lutar - muitas e muitas reuniões, envio de relatórios, visitas de funcionários (as) da secretaria e coordenação regional à escola - para que o projeto continuasse, para que não fôssemos tolhidos pelas provas pré prontas, pelos rankings, pelos calendários e obrigatoriedades que nos afastavam de nossa realidade.

Infelizmente, essa luta continua e continuará enquanto a política educacional trabalhar de maneira hierárquica e afastada da realidade de cada escola. É entristecedor e cansativo lidar com tantos mecanismos de controle, tantas normatizações e tão pouco diálogo. Como tudo, há sim as exceções, os/as profissionais que trabalham na secretaria de educação e suas diferentes coordenações que também lutam pelo respeito à autonomia das escolas e que mantêm o amor à educação em seus corações.

Vigotski, em toda sua obra, proporciona um olhar amplo para o ser humano, o compreendendo como ser integral, por meio de suas vivências, em constante relação consigo mesmo e com a sociedade, somos unidade afeto-intelecto, pessoa-meio, mente-corpo. A escola convencional tem muita dificuldade em compreender o ser humano como esse ser integral, relacional, dialogal, uno, enfatizando o racional cartesiano, acima de todas as outras infinitas possibilidades de nos relacionarmos com o mundo e com o conhecimento. Uma das buscas mais profundas do movimento de educação transformadora é exatamente esse olhar amoroso, integral, do ser humano como ser de incomensuráveis possibilidades de que nos falava Vigotski no início de 1900. Por isso, ele ainda é tão atual e potencialmente transformador.

Mudar nosso olhar sobre o ser humano é possível e, inevitavelmente, essa mudança passa pelo espaço educativo. Essa caminhada em meio às contradições e à superação, da transformação, como dito anteriormente, se caracteriza como um processo, não se trata de um “conto de fadas”, nem de uma “receita de bolo” que pode dar certo em todas as escolas, mas, do florescer de uma consciência mais desperta, o que envolve, como evidenciado nos resultados de pesquisa, superações dolorosas da própria história, das próprias limitações, dos medos, das imposições sociais e da concepção de outras formas de relação consigo mesmo (a) e com o mundo.

Transformar práticas educativas requer um enfrentamento de si mesmo (a), da própria história, do que é considerado apropriado e já naturalizado, um enfrentamento social para continuar a acreditar no ser humano e que outra escola, outra educação e outra sociedade é possível.

Durante a escrita do trabalho, almejava investigar dois temas que não tive condições, que foram comunidade educadora e a identidade do ser educador (a). Esses são limites da pesquisa, que pretendo aprofundar em outros momentos dessa caminhada

de pesquisadora, que não termina nesse texto. Havia uma intencionalidade no início do projeto de abarcar as relações dos/as educadores (as) com diferentes pessoas e entidades como a gestão, secretarias de educação, os/as educandos (as), a comunidade e os familiares. No entanto, no processo de escrita percebi a complexidade de tratar de maneira mais aprofundada essas relações, o que acabou sendo inviável.

Desejamos que esse trabalho possa ser uma inspiração para educadores (as) que acreditam nas possibilidades de transformação, ainda que cada caminhada seja singular e que o trabalho esteja circunscrito a um período de experiências de uma pequena escola que está em sua busca de transformação. Acreditamos que as vivências aqui relatadas e analisadas trazem elementos em comum com tantas outras escolas e educadores (as) do Brasil. Esta percepção das similaridades entre as caminhadas das escolas que buscam aplicar outras perspectivas educativas que valorizam o ser humano integral, os saberes populares e a relação educador (a) - educando (a) e educando (a) - educador (a); foi percebida em nossa jornada de visitas e diálogos com outras escolas desde 2015.

A escrita deste texto revela a falsa dicotomia entre teoria e prática, sendo que esse exercício de escrita acabou me ensinando o quanto a teoria pode ser libertadora quando colabora para uma prática com mais sentido; cada encontro do grupo de pesquisa - o GEPPE, cada reunião com a orientadora deste trabalho - professora Patrícia Pederiva, cada leitura, cada estudo realizado com os/as colegas educadores (as), cada visita realizada a outras escolas me levou a superações profundas.

Cada passo dessa jornada teórico-reflexiva me levou a uma cura, a me fortalecer em relação às práticas pedagógicas que me parecem coerentes, por mais que tantas vezes seja necessário enfrentar supostos princípios tidos como verdadeiros, práticas e pensamentos enraizados na minha própria história e do coletivo ao qual faço parte.

Ao caminhar para a escrita das considerações finais senti muita insegurança, dúvidas e frio na barriga. Tive muito medo de esse trabalho, de alguma forma, desrespeitar a prática dos/as educadores (as), de não colaborar com a história do Educandário, revi meus erros como educadora e gestora, minhas próprias dificuldades de superação, minhas imensas contradições e as lágrimas encheram os olhos. Patrícia Pederiva percebeu com seu olhar atento as minhas angústias e indicou a leitura da autora e ativista estadunidense bell hooks. Hooks (2013) compreende a teoria como uma

prática social, e suas palavras me tocaram de maneira profunda e aqueceram meu coração,

Quando nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p. 85-86).

A busca pela superação de tantas formas de opressão vividas nas escolas é ampla, não envolve somente educadores (as), mas, toda a sociedade. No entanto, percebo que muito pode ser realizado a partir da mudança de postura dos/as educadores (as) e essa mudança árdua, longa e que exige muita coragem e disposição me parece só ser possível se aliada aos estudos, a continuada ampliação de conhecimento tanto no aprofundamento das reflexões sobre as próprias experiências, no diálogo com outros/as educadores (as) quanto na leitura de pesquisadores (as) dentro e fora da academia.

O mais comum em nosso país são educadores (as) que, depois de terminarem a graduação, se afastam dos estudos, copiam e repetem modelos - muitas vezes os mesmos que foram aplicados a eles/as enquanto estudantes. As propostas de formação continuada das secretarias de educação não são realizadas na perspectiva de autonomia intelectual dos/as educadores (as); na minha experiência de nove anos acompanhando reuniões da secretaria nunca vivenciei um estudo sobre teorias da educação, nunca vivenciei uma roda de trocas entre educadores (as) com reflexões pedagógicas, somente escuta sobre regras, “novas” práticas - que na maioria das vezes são velhas práticas com nomes alterados - e pouquíssima reflexão teórica emancipadora.

Aprendi muito sobre a potência de uma roda de estudos entre educadores (as) com as práticas do IPEARTES, em que a cada encontro um/a educador (a) ou um grupo trazia leituras, vivências, questionamentos, angústias e o grupo ia se fortalecendo, acreditando mais em si mesmo e no apoio que poderia encontrar nos/nas colegas de trabalho. O mesmo modelo adaptado à realidade do EHC me impactou profundamente, aprendi muito a partir das escutas dos/as colegas educadores (as) e ao estudar com eles/as.

Sabemos que manter educadores (as) silenciados em um suposto “lugar de conforto” é uma estratégia de manutenção do próprio sistema, um sistema que tem

promovido tanto adoecimento a ponto de naturalizarmos o uso de medicamentos psiquiátricos e a quantidade de educadores (as) que, anualmente, requisitam afastamento das escolas por questões de adoecimento mental. A dor de se verem como apenas máquinas de repetição, máquinas de produção de provas e notas com tão pouco tempo e espaço para o afeto, também a dor do esvaziamento da potência do ser humano.

Acredito que um dos importantes caminhos da transformação pedagógica de que foi possível falar nessa tese, é o incentivo ao empoderamento intelectual dos/as educadores (as) que, ao estudarem, reflitam sobre suas perspectivas e práticas pedagógicas e possam criar novas possibilidades nesse árduo caminho do ser educador (a) que, ao repensarem continuamente a educação, possam visualizar o/a educador (a) como um grande agente de mudança, um/a educador (a) que está ativo (a), vivo (a) no sentido mais belo do viver.

A proposta de escrita do capítulo 4 em narrativas vivenciais, além de uma ferramenta analítica, visou, igualmente, alcançar o diálogo um público maior, para que esta tese não fique “presa” aos vocabulários e engessamentos textuais dos círculos acadêmicos, mas, que possa, de alguma forma, promover um maior elo entre a academia e a educação básica. Sinto-me, após finalizar essa tese, ainda mais motivada a dialogar sobre as possibilidades da educação transformadora dentro e fora da comunidade que escolhi para morar e trabalhar.

A história do EHC foi construída por muitas mãos, corações e sonhos, contribuições de pessoas de várias partes do país que acreditam no ideal da Cidade da Fraternidade. Alguns ficaram dias, outros meses, anos, outros permanecem doando suas vidas por esse coletivo, são tantas histórias que poderia escrever um livro só sobre elas. Trata-se de uma escola em que cada tijolo tem uma história de luta oculta, cada fotografia traz uma memória, educadores (as) que lembram-se de como sentiram o frio na barriga do seu primeiro dia de aula na escola onde hoje adentram o mesmo antigo portão dispostos a continuarem ensinando e aprendendo. Recebemos muitas visitas de homens e mulheres já grisalhos que se emocionam ao andarem pela escola e verem que o que ajudaram a construir quando jovens ainda está lá.

Apreendi durante a escrita desse trabalho a reverenciar e agradecer ao passado, àqueles que não conheci, agradecer pela luta e pelo amor que tornaram possível

pisarmos nesse cimento queimado hoje. Ao observar as crianças pequeninas que já fazem perguntas, projetos, dão oficinas, escolhem temas de estudo, dialogam em roda, falam sobre suas emoções, lavam seus próprios pratos após as refeições, correm, brincam, sorriem... que eles/as poderão ser muito melhores que nós. Não há educação sem esperança. Meu coração pulsa esperança de dias melhores, de uma sociedade mais amorosa, com escolas mais alegres e coloridas.

Sou muito grata a todos/as que fortalecem essa caminhada da educação transformadora no Educandário Humberto de Campos, educadores (as) que vencem desafios imensos todos os dias.

Afastar-me da escola para escrever essa tese foi muito importante para entender melhor os passos dados por esse coletivo e, principalmente, para compreender que cada um/a de nós forma um elo dessa rede maior dos que desejam e trabalham por uma outra educação, por uma outra sociedade, mais colaborativa e afetuosa.

Esta tese defende, como afirmado anteriormente, que “o que engendra a transformação em um processo educativo é o constante movimento criador de superação das contradições nele existentes”; o que se afirma que foi possível demonstrar a partir das vivências dos/das educadores (as) da escola investigada e de suas reflexões sobre a prática educativa, em contexto.

As vivências descritas e estudadas na presente pesquisa exemplificaram que a transformação educativa acontece no cotidiano e se fortalece quando um **coletivo de educadores (as)** compreende seu próprio poder de transformação, superando seus “vícios de alfabetização”, “suas amarras ao currículo”, “o lugar de professor (a) como autoridade”, “o espaço de sala de aula”, superando inseguranças, o medo do “novo” e passando a ter mais consciência sobre suas próprias práticas comuns, historicamente situadas e passíveis de mudança.

Finalizo com o coração esperançoso, reverenciando a capacidade de olhar para o que fomos com gratidão e para o que desejamos ser com fé, coragem e perseverança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva Histórico Cultural: A experiência do Projeto Âncora**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal, 1983.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Editora Vozes. Petrópolis: 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOYES-Watson, Carolyn. **No coração da esperança** : guia de práticas circulares : o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** . São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Alguns passos no caminho de uma outra educação**. In LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel; BASSI, Flávio (org.) *Criatividade – mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Artur França. **Saberes e sabores da roça – Feira do Assentamento Silvio Rodrigues na Cidade da Fraternidade**. Orientador: Jaime Gonçalves Almeida. Trabalho de Conclusão de Curso (Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto**. Campinas, SP : Unicamp. Colóquio Internacional Marx e Engels - IFCH, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2019.

COSTA, Adriana Riquena da *et al.* **Educador transformador: relatos da experiência de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras**. Alto Paraíso de Goiás: SWA Instituto, 2020.

COSTA, Natacha. Educação e empatia: caminhos para a transformação social. *In* : YRULA, Carolina Prestes (org.). **A Importância da Empatia na Educação**. São Paulo: Ashoka, 2016. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp.../PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Apresentação e comentários: Marcus Vinícius da Cunha. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Fernando Guimarães. **A Dialética Hegeliana: Uma tentativa de compreensão**. Porto Alegre: Rev. Estudos Legislativos, ano 7, n. 7, p. 167-184, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3pwohkd>. Acesso em: 17 fev. 2019.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. II Volume das Obras Completas de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O cotidiano do educador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educadora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O Desenvolvimento da Criança Através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Revista Proposta - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf> Acesso em: 02 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAVATÁ, André et al. **Volta ao Mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GONÇALVES, Augusto. **Educação Musical na Perspectiva Histórico- Cultural de Vigotski: A Unidade Educação- Música**. Orientador: Patrícia Pederiva. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONÇALVES, Augusto. Um Ensaio sobre a Dialética no Método Epistemológico de Raciocinar de Paulo Freire *In* VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gomes; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima (org.). **Leituras Freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

KARDEC, Allan. **O Livro dos Médiuns**. São Paulo: LAKE, 2002.

KONDER, Leandro. **A dialética e o marxismo**. Revista Trabalho Necessário, ano 1, número 1, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4639/4275> Acesso em: 20 abril. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEFEBVRE, Henri; GUTERMAN, Norbert. Introdução. *In*: LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941> Acesso em 20 fev. 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade in MATURANO, Andréa Longarezi; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LOVATO, Antônio Sagrado. **Quando sinto que já sei – Buscando mundos possíveis para a educação no Brasil** *In* INCONTRI, DORA *et al.* Educação, Espiritualidade e Transformação Social. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

LOVATO, Antonio Sagrado *et al.* **O ser e o agir transformador**. São Paulo: Instituto Alana : Ashoka Brasil, 2017.

LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA, Tathyana (org). **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Vekante, 2017.

LOVATO, Antono; FRANZIM, Raquel; YIRULA, Carolina (org). **Protagonismo – a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Instituto Alana: Ashoka Brasil, 2017.

MARQUES FILHO, Edson Cesar. **Textos e Contextos do Reeducar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. No prelo.

MARTINEZ, Andréia. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Orientador: Patrícia Pederiva. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MILLER, Ron. **Educational Alternatives: A Map of Territory**. En Paths of Learning, 2004. Disponível em: http://www.pathsoflearning.net/articles_Educational_Alternatives.php Acesso em : 5 out. 2014.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo. Entrevista. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/10.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, Célio Alan Kardec. **Movimento da Fraternidade**. [s.n.] Belo Horizonte, 1998.

PACHECO, José. Aprender em Comunidade. *In*: INCONTRI, DORA *et al.* Educação, **Espiritualidade e Transformação Social**. São Paulo: Editora Comenius, 2014a.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Editora SM, 2014b.

PASCHOALICK, Ely (org). III MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO – “Mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país”, 2013. Disponível em: <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/2013/10/mudar-escola-melhorar-educacao.html> Acesso em: 15 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> Acesso em: 14 dez. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins *et al.* **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PEQUENO, Saulo Nogueira Florêncio. **Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual**. Orientador: Patrícia Pederiva. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

POSSEBON, Alessandra. **Cidade Invisível**. Revista Vida Urbana, Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP, p. 6-9, 10 dez. 2008.

POSSEBON, Alessandra. **Cidadania, Hegemonia e Comunicação: Uma Análise do Jornal Sem Terra**. Orientador: Murilo Soares. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

POSSEBON, Alessandra. **Jornal Sem Terra: Identidade camponesa em movimento**. Orientador: Silas Nogueira. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

POSSEBON, Alessandra. **Educação para a transformação social: Projeto Âncora e Araribá**. Trabalho de conclusão de curso - Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção: Antônio Sagrado Lovato, Anderson Lima, Raul Perez. São Paulo: Despertar Filmes, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=3999s> . Acesso em: 30 jul. 2014.

ROCHA, Tião. **A Pedagogia da Roda**. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/> Acesso em: 12 ago. 2020.

ROBAINA, Carlos Roberto de Souza. **O Conceito de Contradição em Hegel e seu desdobramento na obra de Marx**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEDUC – Secretaria da Educação, Governo do Estado de Goiás. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate. Caderno 5. Goiânia, 2009. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADE_RNO%205.pdf Acesso em: 13 out. 2018.

SINGER, Helena *et al.* **Destino Educação: Escolas Inovadoras**. São Paulo: Futura, 2016.

SINGER, Helena. **Educação Integral e Territórios Educativos**. In: Colóquio Internacional NUPSI/USP, volume 2, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013, p. 1-10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7489018-Educacao-integral-e-territorios-educativos-helena-singer-ii-coloquio-internacional-do-nupsi-construcoes-de-felicidade-sao-paulo-setembro-de-13.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

TEIXEIRA, Anísio *et al.* **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas II. Pensamiento y language – Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Libros, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Tradução de Zoia Prestes a partir de Vigotski, L.S. Obras completas em 6 volumes. V. 5, Pedagogika, Moscou, p. 153-165, 1983. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas I – El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Madrid: Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. O Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e análise do real**. *Kriterion* vol.54 no.127
Belo Horizonte, Jun. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006 Acesso em: 10 mar. 2019.

ANEXOS

Anexo A

Entrevistas Estruturadas por Escrito

Parte 1 – Perfil do Educador

1. Nome (deseja um codinome para aparecer na tese?)
2. Há quantos anos trabalha no EHC e quais áreas/ componentes curriculares já trabalhou? Você estudou no EHC? (se sim, quantos anos, que idade você tinha)
3. O professor que você é hoje tem alguma relação com o professor que você foi e com o professor que você deseja ser?

Parte 2 – Levantamento de Dados para Tese (temáticas centrais: transformação / desafios/ superação)

4. Como tem sido para você participar do processo de transição/ transformação pedagógica da escola? Quais os maiores desafios nessa mudança?
5. Existem superações que você percebe em sua rotina de trabalho (antes e depois desse processo de transição)? Busque descrevê-las o mais detalhadamente que puder.
6. Que vivências você pode relatar sobre esse processo de transformação da escola na sua relação com os grupos abaixo?
 - gestão escolar
 - educandos
 - colegas educadores
 - comunidade
 - gestão pública (Estado e Município)

Anexo B

Entrevistas Semiestruturadas em Áudio

Educadora 3

- 1) Dois pontos me chamaram a atenção em especial na Casa da Criança, que foram a organização do espaço educativo e as saídas com os alunos pelo território. Podemos ir refletindo por aqui?
- 2) Como nasceu a proposta de reorganização do espaço da sala de aula (com os materiais mais acessíveis e organizados para as crianças) e quais superações você foi visualizando na sua relação, enquanto educadora, com as crianças a partir dessa alteração?
- 3) Na proposta do Bordando Territórios percebi vocês vencendo alguns desafios em relação a sair com as crianças, em especial quando foram para o Dia do Brincar. Me fale dessa sensação, enquanto educadora, de estar com as crianças em outros ambientes
- 4) Quero me aprofundar na escrita da concepção da Casa da Criança, considerando a cobrança dos pais que querem crianças pequeninas já alfabetizadas
- 5) Você percebeu alguma superação em relação a afirmarmos essa identidade da Casa da Criança, ao coletivamente nos apoiarmos em ter uma proposta mais clara da educação infantil ?

Educadora 4

- 1) Você acha que o trabalho com os roteiros de pesquisa/estudo te fez repensar seu modo de compreender o papel do educador?
- 2) Você pode trazer um pouco mais dessa reflexão sobre trabalhar com as individualidades?

Educadora 5

- 1) Como nasceu o projeto da Doma de Cavalos e como você se sentiu primeiramente?
- 2) Fale, por favor, como foi lidar com esse sentimento de desespero

- 3) Quais vícios de alfabetização eram esses e como você se percebeu os superando ao desenvolver o projeto com os educandos?
- 4) Pode traçar a caminhada do projeto, os momentos do processo do projeto que considerou mais importante e por quê?

Educadora 6

- 1) Como nasceu a ideia de pedir para os alunos escreverem uma carta para si mesmos e guardá-las durante um ano? Quais foram seus primeiros objetivos ao propor essa atividade?
- 2) Me fale sobre como foi a preparação para esse momento de apresentação da própria história - o que sentiu, quais eram suas expectativas e como foi na prática
- 3) Como foram as reações das crianças e como se sentiu depois?
- 4) Você falou que a percepção que eles tinham de você havia mudado. Me fale mais sobre isso e quais reflexões sobre a relação de vocês que teve a partir desse momento.

Educadora 7

- 1) Como você percebe essas experiências de sair com as crianças na sua trajetória como professora?

Educadora 9

- 1) Quero me aprofundar na escrita da concepção da Casa da Criança, como lidar com a cobrança dos pais, como respeitar o tempo das crianças e deixar um pouco de lado o tempo de controle das crianças. Uma reflexão geral sobre a Casa da Criança

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na Universidade de Brasília (UnB), com o título **“Dialética do Educar - Contradições e superações de uma prática educativa transformadora - A experiência do Educandário Humberto de Campos”**. Gostaríamos de contar com sua colaboração, permitindo gravações em áudio, fotografias, anotações por escrito e questionários por escrito para uso na pesquisa que serão utilizados na tese sem a identificação de seu nome.

Sua colaboração é de extrema importância para acompanharmos e compreendermos o processo de transformação pedagógica do Educandário Humberto de Campos. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá os devidos cuidados que regem a ética acadêmica.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivação desta pesquisa.
Atenciosamente,

Doutoranda Alessandra Marques Possebon
Matrícula UnB: 17/0159621
lelepossebon@hotmail.com

Nome completo:

Função na instituição: _____

Endereço eletrônico: _____
(caso queira receber o resultado da pesquisa)

Assinatura

Anexo D**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)
EHC 2020**

Anexo abaixo o PPP do Educandário Humberto de Campos proporcionando uma leitura mais aprofundada da identidade, bases teóricas, propostas, dispositivos e projetos da escola estudada nesta tese que foram apresentados resumidamente no capítulo 1.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2020



EDUCANDÁRIO
HUMBERTO DE CAMPOS

CIDADE DA FRATERNIDADE - DESDE 1966

- ORGANIZAÇÃO SOCIAL CRISTÃ ESPÍRITA ANDRÉ LUIZ -

“Nosso primeiro desejo é que todos os homens
sejam educados plenamente
em sua plena humanidade.
Nosso segundo desejo é que todos os homens
sejam educados integralmente,
formados corretamente
não apenas em um objeto qualquer
ou mesmo em muitos
Mas em tudo o que aperfeiçoa a espécie
humana.”

Comenius

Sumário

I - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – CONCEITO.....	3
II – QUADRO SÍNTESE	3
III - MARCOS LEGAIS.....	4
IV - APRESENTAÇÃO DA ENTIDADE MANTENEDORA OSCAL.....	4
V - APRESENTAÇÃO DA CIDADE DA FRATERNIDADE (CIFRATER).....	25
VI. IDENTIFICAÇÃO DA UE / EHC.....	4
VII. HISTÓRICO DA UE / EHC	5
VIII. PÚBLICO ALVO E LOCALIZAÇÃO	5
IX. RECURSOS FÍSICOS, FINANCEIROS E DIDÁTICOS	6
X. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL / GESTÃO PARTICIPATIVA	6
XI - ASPECTOS FILOSÓFICOS / VALORES	7
XII. COMUNIDADE EDUCADORA.....	10
XIII. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS.....	11
XIV. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS.....	13
XI. SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA: Competências Gerais.....	18
XII. PROCESSOS DIALÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ E GESTÃO DE CONFLITOS	24
XII. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES - Círculos Pedagógicos.....	25
XIV. AVALIAÇÃO	26
XV. ROTINA ESCOLAR	27
XVI. TEMPO ESCOLAR	29
ANEXOS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

I - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – CONCEITO

O PPP é o compromisso educacional das instituições educacionais em relação aos educandos, às famílias e à comunidade, na busca da qualidade da formação almejada, das políticas educativas e das ações pedagógicas. Ferramenta de caráter perene, visa garantir a coerência filosófica e metodológica dos objetivos gerais e metas de curto, médio e longo prazos para garantir que as ações pedagógicas desencadeadas, mesmo com a alternância de gestores, orientadores e docentes, não sofram solução de continuidade.

O projeto pedagógico explícito e implícito na estrutura e no cotidiano do Educandário Humberto de Campos é o de uma Comunidade Educadora, tendo em vista os valores que encoraja, a qualidade de vida e a convivência que oferece, as celebrações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, todos voltados para a reflexão e ampla participação, destinados a ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

II – QUADRO SÍNTESE

Quem somos?	Escola filantrópica e conveniada, situada em zona rural, parte indissociável da Cidade da Fraternidade - CIFRATER (comunidade voltada para a cultura de paz e de fraternidade entre todos os seres em convívio harmônico com a natureza e para a educação integral do educando, oferecida gratuitamente), cuja mantenedora é a Organização Social Cristã Espírita André Luiz - OSCAL.
Onde queremos chegar?	Formar plenamente os educandos com vistas ao seu progresso intelectual, pessoal, moral e social de modo a contribuir para a sua autorrealização, na perspectiva da constituição de uma Comunidade Educadora.
O que fazer?	Trabalhar pela edificação permanente de uma Comunidade Educadora, englobando os seguintes princípios: educação integral, arte educação, educação do campo, pedagogia de projetos, o brincar e a ludicidade; todos referendados nas BNCC vigentes, respeitando as singularidades locais. Desenvolver uma educação pautada nos valores de respeito, responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e empatia.

III - MARCOS LEGAIS

Este documento ordena-se:

- Ao ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (**Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**), que dispõe sobre a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer discriminação, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. (Vide artigos 15,16,17 e 18 do ECA).
- À **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996);
- À **BNCC- Base Nacional Comum Curricular** (Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017) e a BNCC para o Ensino Médio, (Resolução nº 21, de 14/11/2018).

IV - APRESENTAÇÃO DA ENTIDADE MANTENEDORA OSCAL

A Organização Social Cristã Espírita André Luiz (OSCAL), mantenedora da Cidade da Fraternidade (CIFRATER) e do Educandário Humberto de Campos (UE / EHC), foi fundada em quatro de novembro de 1956, constituindo-se pessoa jurídica de direito privado, sob a forma de associação civil, religiosa, filantrópica, assistencial e educacional, de âmbito nacional, sem fins lucrativos e econômicos, inscrita no CNPJ de número 00.118.208/0001-00. Sua função primordial é coordenar as ações que objetivem a edificação e consolidação da Cidade da Fraternidade, segundo a filosofia do Movimento da Fraternidade constante de seu Estatuto Social. Tem sede e foro em Brasília /DF, na SGAN Quadra 909, Conjunto F, CEP: 71.790-090; e subsede em Belo Horizonte /MG, na Rua Rio Pardo 120, Bairro Santa Efigênia, CEP: 30.260-310.

Comprometidos estatutariamente com a edificação de um mundo melhor, seus membros buscam caminhos para a superação da desigualdade e da segregação sociais. À essa união voluntária de criaturas pela revivescência dos valores universais perenes que conduzem ao bem comum por contínua aprendizagem multilateral, convencionou-se chamar MOVIMENTO DA FRATERNIDADE.

Sua identidade institucional fundamenta-se no entendimento da Educação como o sentido maior da existência, meio e finalidade, processo e meta, orientada para o permanente e mútuo aperfeiçoamento dos seres, o despertar das potencialidades e a realização continuada da evolução individual e coletiva, de forma compartilhada e fraterna.

VI. IDENTIFICAÇÃO DA UE / EHC

Nome: Educandário Humberto de Campos – EHC / Unidade Escolar Conveniada

Endereço: Cidade da Fraternidade – acesso pela Rodovia GO-118 – km 139 – Caixa Postal 81 - CEP: 73.770-000 - Alto Paraíso de Goiás / GO.

Diretora 2019 em exercício: Adriana Riquena da Costa

RG nº: MG 10.715.213

Registro da Escola: 479/68 - **Código da Escola:** 52012417

Horário de Funcionamento 2019: 7h30 - 13h40 (período matutino)

Cursos oferecidos:

- a. Educação Infantil;
- b. Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;
- c. Ensino Médio de três anos;
- d. Educação de Jovens e Adultos (2 anos para Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e 1 ano e 6 meses para Ensino Médio).

VII. HISTÓRICO DA UE / EHC

Em 1966 foi criada a “Escola Primária Humberto de Campos” para educandos de 1ª a 4ª série, registrada e certificada junto à Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás, sob nº 150, Livro 01, Fl. 68, em 14/09/1970. Recebeu sua denominação atual partir de 1975, devido à reforma do ensino preconizada pela Lei nº 5692/71, quando passou a ofertar o Ensino Fundamental. Pela Resolução nº 399 de 20 de dezembro de 1977 do Conselho Estadual de Educação, foi autorizado a ministrar o Ensino de Primeiro Grau da 1ª a 8ª série em regime de externato e semi-internato.

Em novembro de 2003, informado do término do comodato firmado entre a Oscal e o Ministério da Agricultura, chegou à região o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, com suas formas de luta, e instalou nas proximidades cerca de 300 famílias que viriam a formar o atual Projeto de Assentamento (PA) Sílvia Rodrigues, com 119 lotes de 20 a 30 hectares cada, em uma área de quase 4000 hectares. Assim, o número de educandos e a demanda para abertura do Ensino Médio aumentaram consideravelmente; sua autorização e reconhecimento foram regulamentados pela Resolução CEE/CEB nº 59 de 01 de Janeiro de 2007.

Em 2010 a OSCAL, enquanto mantenedora do EHC e por meio da Cidade da Fraternidade, passou a ter compromisso junto ao INCRA de prestação de serviços socioeducacionais ao PA Sílvia Rodrigues, de acordo com seus objetivos e possibilidades.

Desde 2017, a partir do entendimento de que o conceito de desenvolvimento sustentável depende da educação, a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Goiás), fazendo-se representar pelo IPEARTES (Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte e Educação e Tecnologias Sustentáveis) selecionou o Educandário Humberto de Campos - em razão de sua origem, objetivos, histórico, localização e infraestrutura - para sediar enquanto Unidade Escolar (UE) o projeto-piloto de uma Comunidade Educadora Modelo, aprofundando significativamente a interação entre escola e comunidade, em cumprimento ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, a saber, “Educação de Qualidade”.

VIII. PÚBLICO ALVO E LOCALIZAÇÃO

Localizada na zona rural do município de Alto Paraíso de Goiás e parte indissociável da Cidade da Fraternidade, o EHC atende, sobretudo, educandos do PA Sílvia Rodrigues, do PA Esusa, do Acampamento Dorcelina Folador, da comunidade dos moradores da Balsa do Rio Tocantinzinho, Vãozinho e demais regiões circundantes. Toda essa região contém sua

estrutura hidrográfica inscrita na Bacia do Baixo Tocantinzinho. Distante 36 km do núcleo urbano e a 230 km da Capital Federal - Brasília, o acesso se dá no Km 140 da Rodovia GO-118.

Os diversos aspectos geográficos e sociológicos, bem como a biodiversidade estão profundamente conectados com a realidade da Bacia Hidrográfica local e farão parte dessa proposta pedagógica.

IX. RECURSOS FÍSICOS, FINANCEIROS E DIDÁTICOS

Recursos Financeiros da UE /EHC:

- As contribuições dos associados da Entidade Mantenedora;
- Convênio com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC) e convênio com a Prefeitura do Município de Alto Paraíso de Goiás;
- Contribuições do PNAE e PAA-CONAB via Cooperativa Frutos do Paraíso, para o café da manhã e merenda.

Instalações da UE /EHC:

1. Prédio Principal, constituído de 13 salas de aula; 01 Sala Multiuso; 01 Biblioteca/ Sala de Informática; 01 Sala de Coordenação Pedagógica; 01 Sala de Estudos dos Educadores; 01 Secretaria; 01 Sala do Conselho Gestor; 01 Cozinha Experimental; 01 Despensa; 01 Sala de Arquivo; 01 Almoxarifado; 01 Sala de Materiais Esportivos 02 banheiros femininos sanitários e chuveiros; 02 banheiros masculinos também com sanitários e chuveiros; 01 banheiro para funcionários, com sanitário e chuveiro; 01 pátio coberto; 01 quadra coberta; playground.

2. Prédio Anexo Casa da Criança: Destinado à Educação Infantil, é constituído de 03 salas de aula; 01 Brinquedoteca; 01 Almoxarifado; 02 banheiros com lavatório para educandos; sanitário e chuveiro: um para o sexo feminino e outro para o masculino; 01 banheiro para educadores e playground.

3. Coletiva: espaço para as atividades culturais, integrativas, alimentares e de lazer. Contém 03 banheiros; 01 salão; 01 palco; 01 copa; 01 cozinha, 01 padaria e 02 despensas. Como material específico de outras atividades: fogão semi-industrial, geladeiras e freezer horizontal, liquidificador semi-industrial e bebedouro elétrico.

Recursos Didáticos:

02 caixas de som móveis; 03 caixas de som fixas; 13 computadores para educandos; 04 computadores para funcionários; 02 datashows; 01 duplicadora; 04 impressoras ; jogos pedagógicos e acervo de livros diversos. Salas de aula equipadas com armários para materiais didáticos e mesa de professores; as carteiras são móveis, viabilizando atividades em grupo.

X. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL / GESTÃO PARTICIPATIVA

A unidade escolar se organiza a partir de um modelo de gestão participativa na forma de Conselho Gestor. São realizados também os Conselhos de Classe, Círculos com Familiares, Círculos com Educadores e Círculos com Educandos. Nesses encontros, mensais (com familiares) ou bimestrais (com o coletivo de educandos e o coletivo dos educadores), desafios e soluções são apontados e as regras são construídas, visando a prevenção de conflitos, sempre respeitando o Regimento Escolar e atentos aos valores da escola.

O Conselho Gestor é o órgão corresponsável pela gestão do EHC e será regido por instrumento próprio. Cabe ao Conselho Gestor do EHC contribuir para a plena observância da legislação vigente. Todas as deliberações não poderão colidir com o marco legal do ECA, bem como com as demais regulamentações do setor educacional. O representante legal da unidade escolar, mesmo em sistema colegiado, continua a ser o(a) Diretor(a) Geral. Em seu Regimento Interno, o Conselho Gestor observará a necessária distinção entre trabalho remunerado e trabalho voluntário, preservando-se de forma a assegurar legalidade também nesse particular. À exceção do(a) Diretor(a) Geral, nenhuma outra atividade no Conselho Gestor será remunerada, sob qualquer pretexto e mediante qualquer reivindicação. Exceção também para a Coordenação Pedagógica e Coordenação Administrativa, quando os profissionais forem contratados para cumprir jornada previamente ajustada entre os parceiros conveniados. Todos os trabalhadores voluntários assinarão o Termo de Trabalho Voluntário. As reuniões são semanais e as decisões são tomadas prioritariamente por consenso. O Conselho Gestor será composto por: Direção Geral (1), Secretaria (1), Coordenação Pedagógica (1), Coordenação de Administração (1), Coordenação de Finanças (1), Gestão de Infraestrutura (1), Coordenação de Alimentação (1), Coletivo de Educadores (2), Coletivo de Familiares ou Responsáveis Pelos Educandos (2), Coordenação de Vínculos Comunitários (2).

Os Conselhos de Classe são realizados bimestralmente onde os educadores em levantam os pontos fortes e os pontos a melhorar em cada turma e é feito um plano de ação individual para os educandos com maiores demandas de desenvolvimento; bimestralmente também é realizado os círculos com os educandos em que gestão e coordenação pedagógica realizam uma ampla autoavaliação e avaliação da escola junto com as turmas.

Os Círculos com Familiares é realizado mensalmente e tem como objetivo refletir sobre os principais desafios da escola e conceber soluções juntos, além de ser também um espaço de estudo do projeto pedagógico da escola.

Os Círculos com Educadores são realizados semestralmente para uma ampla auto avaliação e avaliação dos dispositivos da escola, buscando manter um contínuo processo de avaliação e transformação das práticas educativas em coerência com o projeto político pedagógico.

XI - ASPECTOS FILOSÓFICOS / VALORES

Todos os princípios filosóficos e valores aqui esposados deverão se desdobrar em consequências pedagógicas e administrativas que comporão a estrutura do cotidiano escolar na perspectiva de uma Comunidade Educadora, a ser detalhado no Regimento Escolar, no Plano de Trabalho Anual e no planejamento das atividades pedagógicas diárias. Os valores da escola escolhidos por educadores e educandos são: Respeito, Responsabilidade, Honestidade, Afetividade, Solidariedade e Empatia.

1 - Objetivo Síntese: Evolução Integral do Ser Humano em Geral e do Educando em Particular.

Acreditamos que aprendemos nas relações uns com os outros, de maneira que a escola é um núcleo de uma rede de aprendizagem para todos, cujos esforços têm como principais destinatários os educandos. É em torno deles e por eles que se desdobram as múltiplas consequências de interesse geral, seja pela formação continuada dos educadores na busca do aperfeiçoamento profissional, seja pela intencionalidade pedagógica na formação de ambiente estimulante, acolhedor e saudável resultante dos bons exemplos da comunidade educadora. Um espaço onde se privilegia o diálogo e a relação com a vida, onde o olhar para cada um se dá de maneira integral e contextualizada, percebendo que todo ser humano é um ser de múltiplas possibilidades.

2 - Valorização dos Vínculos Familiares e Comunitários.

A escola deverá primar pela valorização dos vínculos familiares e comunitários, cabendo-lhe desenvolver estratégias pedagógicas para a inclusão das famílias nos processos decisórios, no compartilhamento de responsabilidades, na sua efetiva integração à comunidade escolar, dispensando-lhes tratamento digno e fraterna atenção, respeitando-lhes os valores e colocando-se como prestadora de serviço ao bem da sua harmonização e promoção social.

3 - Primazia ao Desenvolvimento das Potencialidades do Educando.

No EHC, a Educação não será considerada em seu aspecto restrito para o aqui e agora: convém sempre que transborde em seus objetivos e em seus métodos, em suas concepções e em suas propostas. O educando naturalmente manifesta potencialidades singulares a partir do entrelaçamento das dimensões socioafetiva, cognitivas, biológicas, culturais, históricas e espirituais que constituem o funcionamento humano integral. As situações de ensino-aprendizagem, organizadas responsável e pedagogicamente, deverão promover as manifestações dessas potencialidades e desenvolvê-las.

4 - O Afeto Pedagógico na Formação do Caráter do Educando.

Ansiosos por aprender e agir, por expandirem-se em energia e afetividade, a criança e o adolescente necessitam de vínculo significativo com seus familiares, pares e educadores, sendo este o principal desencadeador do engajamento na proposta educacional. Assim, o afeto pedagógico não é invasivo, por isso é não-violento. Jamais fere, humilha; ao contrário, respeita, convida, enternece, conquista. Mas, por outro lado, é enérgico e forte, ativo e corajoso, jamais negligente ou permissivo, a fim de conseguir mobilizar as vontades dormientes e lançá-las rumo às conquistas verdadeiramente renovadoras.

A afetividade esclarecida, fundada no desejo real de evolução da criança e do adolescente e no reconhecimento do estágio de desenvolvimento em que se encontram é a postura basilar que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante, a orientação depreciativa e o descaso pela omissão.

Cabe à Educação o papel de nortear o educando esclarecendo e amparando a construção do seu caráter, para que as escolhas sejam realmente conscientes e libertadoras. A felicidade do educando não está na satisfação de seus caprichos, no mimo às suas tendências negativas, mas na contribuição efetiva para a sua realização integral.

5 - O Respeito e a Fraternidade na Base das Relações Humanas.

Todos as pessoas são semelhantes, detentoras dos mesmos direitos e deveres perante a vida, com idêntica natureza espiritual, biológica e social; mas todos são diferentes pela sua singularidade. Assim, o respeito, a fraternidade e a compreensão devem pautar as relações humanas e será praticado de forma ampla para com todos, independente da função que desempenhem, a fim de compreendermos que a liberdade individual termina onde começa a liberdade do outro.

6 - Uma Educação para a Liberdade.

A escola enquanto ambiente formal de educação, buscará auxiliar na integração desses elementos, valorizando-os e dialogando com eles sem, contudo, sonegar aos educandos o conhecimento acadêmico que vieram buscar e que os colocará em condições de realizar em sociedade seus sonhos e projetos, a salvo de marginalizações e preconceitos.

No EHC, serão trabalhados e valorizados os vínculos de pertencimento familiar, comunitário e cultural sem restringir os horizontes dos educandos. Habilitando-os a alçar os voos que desejarem, a Educação é, sem sombra de dúvida, a única chance de mobilidade social de que dispõem a criança e o jovem na sociedade desigual em que vivemos.

7 - A Relação entre Educador e Educando.

As relações entre educador (aqui entendido também como o organizador do espaço social educativo) e educando deverão pautar-se no respeito mútuo em clima de fraternidade, observados os princípios naturais da boa educação e da cortesia, evitando-se expressões de vulgaridade tanto no falar quanto no proceder.

Ambos, cada qual em seu papel e a seu modo, têm o compromisso de aprender a ouvir e expressar-se de modo a ser bem compreendido, principalmente em casos de divergência de entendimento.

O educador deve ser o agente de mobilização da vontade de evolução do educando; aquele que, observando-o amorosa e atentamente, descobrirá como atingir o seu âmago para tocar sua essência e deflagrar um processo de autoeducação. Buscará caminhos e linguagens capazes de aproximá-lo de si, conquistando-lhe a confiança pelo exemplo ético e pela busca e interesse incessante pelo conhecimento. Para isso, deve ele mesmo estar em intenso processo de autoeducação e na posse de uma afetividade poderosa, que contagie o educando, deixando-lhe marcas profundas. Deverá ainda possuir, e não meramente aparentar, virtudes fundamentais como justiça, integridade e generosidade, para poder impregnar crianças e adolescentes com o seu exemplo e ser capaz de exercer sobre eles a autoridade moral, que jamais é imposta ou coercitiva, mas reconhecida e respeitada espontaneamente.

A anuência à autoridade constituída deve passar pela adesão consciente e espontânea a ser construída e conquistada; ao educador caberá, primeiro, assimilá-la para si mesmo e deste modo legitimar sua capacidade de instruir e educar.

8 - Respeito às Liberdades Democráticas e ao Livre Pensamento.

No EHC será vivenciado o respeito às liberdades democráticas e ao livre pensar político de todos os membros da comunidade escolar. Tais temáticas, ao serem abordadas pedagogicamente, guardarão viés suprapartidário e se elevarão ao nível das reflexões de profundidade científica e filosoficamente comparadas, a fim de que os educandos possam empoderar-se de conceitos sólidos e amadurecer seus posicionamentos pessoais de forma livre e consciente. Assim sendo, a UE não se envolverá em nenhum nível nem se fará representar institucionalmente em eventos públicos de caráter político no município ou fora dele; isto sem prejuízo à liberdade de participação individual de educandos e funcionários em seu próprio nome, caso o desejem e o façam por contra própria.

9 - O Cultivo da Espiritualidade

A vivência da Espiritualidade, em suas formas distintas e plenas de subjetividade, não deve ser confundida com as religiões. Trata-se, enquanto característica essencialmente humana, de uma busca do autoconhecimento, do sentido maior para a existência, de uma compreensão da vida para além da materialidade cotidiana, de uma conexão com a dimensão do sagrado. Buscar-se-á o seu desenvolvimento através de propostas pedagógicas voltadas para o contemplar, o sentir, o pensar, o refletir, o criar, em harmonia com a natureza circundante e a natureza interior do indivíduo; e a conquista do respeito à diversidade de suas expressões. No que concerne ao ensino religioso, este se orientará pelo estudo comparado das religiões num pleito de respeito à diversidade de povos e culturas, enfocando todas as formas de crer.

O verdadeiro ato pedagógico é um gesto que abre os caminhos do ser humano para conhecer-se e transformar-se. Em última instância, o ato pedagógico é sempre uma oferta, um convite, uma possibilidade que o educando tem a liberdade de aceitar ou recusar, desde que esclarecido quanto às opções e consequências decorrentes de suas escolhas, pelas quais responderá.

O maior mal a evitar é a estagnação, a apatia, o adormecimento da vontade.

XII. COMUNIDADE EDUCADORA

A proposta pedagógica do Educandário Humberto de Campos, orientada pela concepção de Comunidade Educadora, prevê a ampliação de possibilidades dos espaços e tempos educativos e valorização dos saberes dos educandos, educadores, funcionários e comunidade escolar, considerando a importância dos diversos saberes e que a educação se dá na vida.

Pelo entendimento de que o processo educativo se dá durante todo o tempo nas relações sociais e afetivas que se desenvolvem, e não de forma restrita ao período de atividades acadêmicas, o EHC deseja ser o propulsor de experiências educativas potencializadoras da consciência de que todos somos educadores e de que temos corresponsabilidade na educação das crianças e jovens.

Sob esse aspecto, a vivência de valores e princípios éticos será observada e estimulada a todo instante, tanto quanto o acolhimento e o cultivo da espiritualidade em seu sentido pleno e universalista.

Se a aprendizagem se dá a partir das relações das pessoas umas com as outras, faz-se imprescindível o diálogo da escola com seu contexto, fazendo-se um agente de transformação do território onde se insere.

Algumas das ações para a consolidação dessa comunidade educadora são:

- a) Mapear geograficamente potenciais educadores comunitários e suas habilidades na região;
- b) Conceber processo de interação com a comunidade para diagnóstico das demandas que possam orientar projetos a serem desenvolvidos e aperfeiçoar outros em andamento;
- c) Proporcionar uma tomada de consciência da comunidade em torno de seus problemas e também de suas riquezas materiais e imateriais;
- d) Relacionar conteúdos curriculares com saberes locais, visualizando e aplicando conhecimentos de maneira inter e transdisciplinar;
- e) Incentivar e colaborar na elaboração de projetos educativos a partir dos conteúdos curriculares, dos interesses dos estudantes e educadores e das necessidades da comunidade;
- f) Incentivar a concepção de canais de diálogo entre comunidade e escola, através de ações como mutirões de trabalho coletivo e outros possíveis espaços de diálogo a serem concebidos, de acordo com as demandas;
- i) Incentivar a apropriação pela comunidade de resultados (materiais ou imateriais) elaborados a partir dos projetos, de maneira que se tornem tecnologias para o desenvolvimento local;
- j) Estabelecer uma sistemática de avaliação anual do processo de implantação permanente da comunidade educadora.

XIII. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

1 - Educação Integral.

A Educação Integral compreende o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, espiritual, social e cultural, de forma compatível com os princípios filosóficos esposados neste documento. Constitui-se como projeto coletivo, compartilhado por crianças, adolescentes, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades que compõem o território abrangido pela Escola.

A educação ética é um dos aspectos essenciais; a busca permanente pelo desenvolvimento de relações solidárias e afetivas entre os seres, torna o Educandário Humberto de Campos um espaço de convivência, diálogos e co-construções e oportuniza um balanceamento útil entre as diferentes potencialidades individuais. Na prática da educação integral trabalha-se pelo aprimoramento das faculdades diversas para que uma apanhe a outra, formando indivíduos sadios e bem integrados, capazes de moverem-se na existência com lucidez, produtividade e reflexão crítica, contribuindo para a transformação social. Associadas à ética estão: a educação cognitiva nas áreas da ciência, da filosofia, da lógica e da variedade de conhecimentos possíveis de serem aplicados nas situações concretas de suas realidades; a educação estética, que remete à descoberta da beleza nas manifestações da natureza e do ser; os cuidados do corpo físico, um templo sagrado; a educação espiritual, pelo cultivo dos sentimentos de conexão com o sagrado e pelo respeito à diversidade das manifestações humanas e as práticas corporais

2 - Arte - Educação.

O ensino-aprendizagem na Arte Educação responde ao desafio de construir uma sociedade mais democrática, visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais

fortalecendo e desenvolvendo a sensibilidade, o senso de identidade cultural, a imaginação criativa, a liberdade intelectual, a compreensão crítica e a expressão individual em múltiplas linguagens.

Enquanto componente curricular, centra-se nas linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, linguagens que articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com as complexidades do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, importantes para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a prática artística deve possibilitar a troca de saberes entre os educandos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.

Os conhecimentos acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização sócio-histórica dos saberes e das práticas artísticas. A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística: Criação (o fazer artístico); Crítica (a leitura sócio-histórica de produções artísticas); Estesia (a percepção espacial e corporal); Expressão (a exteriorização da subjetividade); Fruição (a capacidade de sensibilizar-se e apreciar os modos artísticos); Reflexão (a capacidade de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais). Tais dimensões perpassam as múltiplas linguagens artísticas e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola.

3 - O Brincar e a Ludicidade.

Tanto a brincadeira quanto a fantasia são atividades ligadas à arte, à alegria e à paz. Não devem ser reprimidas e nem podem ser retiradas, pois são inerentes ao ser humano e estão presentes em todo o seu processo de desenvolvimento no transcorrer da existência. Pela ludicidade, a criança experimenta circunstâncias e papéis sociais diversos, assimétricos, aprendendo a lidar com a vida, com o outro e consigo mesmo.

O brincar livre ou planejado, as brincadeiras geracionais, tradicionais, espontâneas, a partir de materiais não estruturados ou com uso de brinquedos e dirigidas, serão incentivados nos planejamentos pedagógicos para todas as idades.

4 - Pedagogia de Projetos.

A pedagogia de projetos, inspirada nos caminhos pedagógicos voltados para a autonomia intelectual e compromisso social, cujo objetivo é construir experiências de aprendizagem significativas desde o início do processo de escolarização, tem como princípios:

a) Conquistar abertura para os conhecimentos e problemas que vão além do currículo básico de ensino;

b) Construir práticas pedagógicas que potencializem a autonomia e a responsabilidade social tanto nos educandos quanto nos demais agentes da comunidade educadora;

c) Vivenciar a experiência positiva do encontro com o outro na diversidade, aprendendo a mediar os conflitos de forma não violenta, com aporte da solidariedade e da empatia;

d) Desenvolver no educando o senso de responsabilidade pelo seu aprendizado, capacitando-o gradualmente a produzir conhecimentos significativos para seu desenvolvimento individual e coletivo;

e) Fortalecer o papel do educador enquanto facilitador e problematizador das relações do educando com o conhecimento, processo no qual também o educador atua enquanto aprendiz;

f) Exercitar a escuta ativa, base para a construção de experiências significativas de aprendizagem com os educandos, desenvolvendo atitudes investigativas que potencializem a capacidade de aprender com as situações do mundo que os rodeia;

g) Estimular a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética para a pesquisa, comunicação e divulgação dos projetos;

h) Valorizar o educador enquanto pesquisador reflexivo engajado no seu processo de autoformação e formação coletiva com seu grupo de trabalho.

A pedagogia de projetos, assim entendida, aponta para uma nova maneira de representar o conhecimento, baseada na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para concepção das relações entre a vida dos educandos, educadores, famílias e o conhecimento.

5 - Educação no Campo.

A educação do campo é um princípio pedagógico que está interligado à cultura, tempos e ritmos dos habitantes do campo, em prol de uma sociedade justa que possa ser construída por todos, nas quais os educandos, educadores e famílias tenham voz e potência de articulação para o desenvolvimento de suas comunidades. Os saberes são construídos em formas autônomas, familiares e comunitárias, ressaltando a importância das trocas de experiências, a partir dos trabalhos com a agricultura e ofícios que garantam a autossuficiência. Deve-se pensar na adequação do calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, bem como à contextualização da organização curricular e das metodologias de ensino às características e realidades da vida dos povos do campo.

XIV. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

1 - Tutoria:

Enquanto tutor(a), o(a) educador(a) deverá investigar, acolher e potencializar a forma de aprendizagem e interesse de cada um, de maneira a apoiar os educandos. Cada educador será responsável por um grupo de educandos e terá encontros semanais com eles para refletir sobre suas dúvidas, orientar, interagir tanto no campo cognitivo quanto no emocional, mediar conflitos, revisar os combinados da turma, colaborar no planejamento individual, realizar auto avaliações e avaliações do grupo, apoiando os educandos em suas

demandas escolares. A tutoria também será um espaço para a construção do projeto de turma; uma forma de integrar o conhecimento numa perspectiva cooperativa, interdisciplinar e comunitária. Trata-se de um dispositivo que permite a ampliação do papel do educador e potencializa a atenção às singularidades.

2 - Registro de Aprendizagem:

Todos/as os educandos registram o que aprenderam, o que foi significativo no âmbito das relações e as dificuldades que tiveram nos processos acontecidos naquele dia (Fundamental I) ou em uma sequência de atividades de um componente curricular (Fundamental II e Médio). Esse registro pode ser produzido em forma de desenho, poema, diário, uma historieta. O importante é que o educando se sinta livre para imprimir seu registro da forma que sente mais adequado no momento.

Funciona como uma documentação pedagógica, contribuindo para reflexão dos educadores sobre o desenvolvimento da elaboração conceitual e da síntese por parte dos educandos. Ao produzir os registros, os educandos percebem o fechamento de ciclo daquele conteúdo constituído, a importância de apresentar informações sobre seu processo e trazer as ideias centrais do que está sendo estudado.

É uma forma de autoavaliação contínua e proporciona transparência sobre o processo educativo a toda comunidade escolar, possibilitando a participação ativa dos educandos.

3 - Grupos de Responsabilidade:

Formados por educandos e educadores, os grupos de responsabilidade atuarão em alguma área específica de interesse coletivo da escola (alimentação, visitas, biblioteca, comunicação, etc.). Objetivam o exercício do trabalho e estudo coletivo, bem como a divisão de tarefas na busca da solução de prolemas de interesse geral. Possuem número de vagas determinado e composição multisseriada (do 4º ao 9º ano). Cada coletivo desenvolverá, a cada semestre, um projeto próprio de atividades, com registros de aprendizagem individual no decorrer do processo. Ao final de cada semestre, apresentarão para os demais grupos os avanços e desafios de suas ações e estudos.

4 - Projeto de Turma:

Os educadores incentivam os educandos a expressarem “o que” desejam investigar. Os projetos proporcionam aos educandos aproximarem-se de conceitos científicos, de explorações, pesquisas, coletas de dados que são sistematizados e organizados na medida em que respondem as curiosidades levantadas. O processo permite a eles expressarem suas escolhas, hipóteses sobre a temática escolhida e colocá-las em prática e refletir/rever sobre o que fizeram com os demais colegas acionando uma “inteligência coletiva” para que o projeto seja potencializado.

Os projetos serão pensados a partir das relações cooperativas entre a Escola e a Comunidade. O projeto de turma deverá ser um modo de organizar o conhecimento construído na escola para atender as necessidades sociais, políticas, afetivas, econômicas e ecológicas da comunidade.

A turma define o cronograma de vivência de cada projeto, sendo que ao final do projeto haverá uma apresentação das atividades realizadas para as outras turmas e comunidade escolar.

5 - Mutirão:

Bimestralmente, toda a comunidade escolar volta-se a cuidar das necessidades físicas e materiais da escola, propondo e executando soluções para atender as necessidades da escola. Este momento é importante para fortalecermos nossos valores enquanto coletivo. Com os vínculos cada vez mais fortalecidos, almejamos ampliar o campo de atuação dos mutirões para os espaços de convivência da comunidade e os lotes das famílias.

6 - Aprender Fazendo:

Bimestralmente, toda comunidade escolar vivencia a escolha por oficinas de atividades diversas. Famílias, educadores comunitários, educadores visitantes, educadores da escola e educandos realizam oficinas com práticas que são potentes em seu cotidiano. Esse momento quebra os muros que separam as faixas etárias no contexto escolar, porque todos estão em processo de aprendizagem ao mesmo tempo.

Esse dispositivo está fundamentado no pensamento de John Dewey (1859- 1952), que elaborou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. O Aprender Fazendo, combina ser prático com tomar ciência da importância das teorias que permeiam a vida, destacando a importância de todos os tipos de habilidades e do compartilhamento dos saberes”.

7 - Eletivas:

As eletivas oferecem aos educandos a oportunidade de escolherem a linguagem artística que desejam desenvolver (artes visuais, dança, teatro, música, audiovisual), na perspectiva do auto conhecimento e do desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências.

8 - Modelo Dialógico:

A cada início das aulas teremos espaços para o diálogo e a busca de consensos nos acordos. Estes momentos privilegiam a troca, a participação dos educandos na revisão da rotina, na escolha de experiências de aprendizagem futuras, na decisão dos guardiões da semana (Fundamental I) e na escuta dos conflitos interpessoais que acontecem com a turma. Esse é um modo preventivo de conflitos, pois envolve toda turma na elaboração/revisão das pautas e acordos de convivência. A partir do diálogo, são construídos os procedimentos a serem tomados quando estes acordos são descumpridos. Assim, chega-se a um acordo sobre um marco de convivência que seja aceitável e legítimo para todos.

9 - Autonomia:

Os educandos são avaliados durante seu processo, na medida em que são comprometidos passam por fases de autonomia que são divididas em: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento.

Os educandos que conseguem nutrir os valores da escola nas relações vão trilhando um caminho de autonomia para: a) pesquisar o que é de seu interesse; b) escolher o ambiente onde sente-se mais confortável para estudar; c) escolher os instrumentos de avaliação que expandem sua potência criadora; d) ter seus tempos de transição entre um aula e outra e outros combinados adequados para cada turma.

10 - Dispositivos Pedagógicos Aplicados a Cada Etapa (da Educação Infantil ao 5º Ano) :

10.1 - Casa da Criança (Educação Infantil)

a) Aconchego:

A cada dia as crianças são recebidas com danças e músicas. Logo após o movimento, as crianças sentam em roda para conversarem sobre fatos ou acontecimentos que queiram compartilhar com o grupo. A espiritualidade é vivenciada todas as manhãs por meio de meditação, escuta ativa da natureza e preces conduzidas tanto pelas crianças quanto pelas educadoras.

b) Rotina e revisão da rotina:

As rotinas são organizadas em atividades de grande grupo/pequeno grupos interativos, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipe. O ambiente é organizado a partir dos ambientes temáticos onde a criança poderá se inscrever na atividade que aquele ambiente proporciona.

Durante a semana as crianças têm uma rotina fixa, que é revisada a cada semestre.

c) Reconhecimento de território:

As crianças participarão de atividades de reconhecimento do espaço comunitário e passeios; atividades formativas tanto em oficinas quanto em rodas de conversa; e apresentações culturais, sempre com a anuência formal dos pais ou responsáveis. Nessas múltiplas oportunidades educativas, agentes do território poderão compartilhar seus saberes de forma lúdica e integrativa.

d) Projeto ou plano do dia:

Este é um momento de construção, com a participação das crianças, da programação das atividades do dia. Ocorre durante as boas vindas e aconchego. O plano do dia será documentado pelos educandos (em suas múltiplas expressões de linguagem) e pela educadora (por meio de portfólio pessoal, fotografia, vídeo, etc.). Tais registros possibilitarão às educadoras perceber as necessidades de aprendizagem de cada criança, os focos de interesse e a partir daí formular novas estratégias e concepções para uma aprendizagem realmente significativa.

e) Cuidados com a Natureza

Valorizar relações harmônicas com a natureza desde a pequena infância é uma prioridade. Diariamente são realizadas práticas que incentivam o cuidado como coletas de sementes, visitas e cuidados de árvores nativas, cuidado de canteiros e jardins, além de colheita e degustação de frutas de cada época.

10.2 - Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano):

a) Aconchego:

Durante os primeiros 30 minutos da manhã as crianças se reúnem em círculo com suas próprias turmas ou com os colegas de todo o ensino fundamental. A cada dia são vivenciados um gênero literário, musical, danças, movimentos tradicionais da região e semanalmente é realizado o momento cívico.

b) Rotina diária:

A rotina diária é uma organização do trabalho pedagógico que acolhe os acontecimentos do cotidiano e as especificidades culturais e sociais das crianças e define a maneira como as crianças constroem experiências de aprendizagem significativas tendo como base os componentes curriculares do Currículo Referência do Estado de Goiás e a Base Nacional Curricular Comum.

A rotina ressalta a participação ativa dos/as educandos/as em uma diversidade de situações: eles/as passam um tempo estudando individualmente, com o/a educador/a, em pequenos e grandes grupos, em ambientes diferenciados, com educadores comunitários e elaborando seus projetos.

Aprendizagem a partir de jogos e materiais concretos (ludomatemática)

Para a representação de ideias e conceitos em matemática são utilizados materiais concretos ou manipulativos. Eles garantem os pressupostos da aprendizagem significativa considerando que a criança é a verdadeira agente do seu processo de aprendizagem, aprendizagem se dá por descobrimento e criação, atividade exploratória é um instrumento potente para a aquisição de novos conhecimentos.

Os jogos em pequenos grupos com os materiais concretos permitem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Nos momentos dos jogos e manipulação de materiais concretos na aprendizagem matemática as crianças escolhem qual área querem estudar e se dividem em pequenos grupos.

Letramento crítico a partir dos gêneros textuais orais e escritos (interdisciplinar)

A literatura, nos anos iniciais, será trabalhada com o objetivo estético pleno, capaz de imprimir marcas significativas nas crianças enquanto leitoras críticas. Para encantar as crianças com a literatura, estamos construindo instalações em lugares confortáveis para ler o livro em voz alta, fazer contação de história, teatro com bonecos, teatro com fantoches, teatro de sombras entre outras estratégias de encantar/encantar-se na/pela literatura.

Dessa forma, partimos da hipótese, ancorada na perspectiva histórico-cultural, de que ocorrem mudanças qualitativas nos processos de desenvolvimento cultural vivido por adultos e crianças em suas vivências com a literatura como potência de arte.

Semanalmente as crianças escrevem cartas para trocarem entre si, as crianças tem um livro da vida onde usam a escrita para reelaborarem as experiências vividas e como forma de autoconhecimento. Os projetos que as crianças escrevem são reescritos a cada fase de planejamento, refletindo sobre as formas convencionais de escrita e os regionalismos da fala que também estão são analisados. Discutir sobre os contextos de produção da

linguagem e suas variantes é realizado no processo de reescrita. Os projetos de cada mês são registrados tanto online quanto nos fichários de acompanhamento de aprendizagem por projetos.

XI. SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA: Competências Gerais

Entre as competências determinadas aos gestores escolares, é de suma importância que observem e cumpram a Resolução 008/2018, Art. 7º, referindo-se à adequação do Projeto Pedagógico ao Documento Curricular do Estado de Goiás, elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Existem também, diversas outras competências gerais sobre a educação básica orientadas pela BNCC como:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre toda a realidade como base para a contínua construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, para compreensão e construção de sabedorias.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais locais, regionais e mundiais.
4. Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo e à resignificação das realidades.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus

saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

1 - Educação Infantil- Casa da Criança.

Alinhada à concepção que vincula educar e cuidar, o EHC acolhe as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e comunitário, articulando-os em suas propostas pedagógicas. Objetivamos a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e aprendizagens das crianças, diversificando e consolidando novas leituras de mundo, socialização, autonomia e comunicação, atuando de maneira complementar à educação familiar.

O espaço da Casa da Criança, centrado na proposta do acolhimento amoroso e do cuidado, oportunizará tais aprendizagens de forma espontânea e lúdica; a experimentação e a exploração naturais, próprias à fase infantil, de forma segura, alegre e prazerosa, em um ambiente mais próximo de um lar do que de uma escola. Nesse contexto, o diálogo, o compartilhamento de responsabilidades entre a Casa da Criança e as famílias são essenciais. O conhecer a si, ao outro, à natureza de forma geral e à cultura são elementos indissociáveis na nossa prática. A fim de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam o direito de aprendizagem de todas as crianças, os diversos registros feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), poderão evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”.

Na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária.

1.1 - A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas. Será garantida a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Serão estabelecidas estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Conversas, visitas e troca de materiais entre os professores das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos Iniciais) também serão importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova fase da vida escolar. A fim de auxiliá-las a superar com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as

mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

2. Ensino Fundamental I: Anos Iniciais.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento integral que repercutem nas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A proposta pedagógica, ao valorizar situações lúdicas de aprendizagem, intenciona uma articulação com as vivências na Educação Infantil a novas possibilidades de ler o mundo e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos nas séries iniciais do ensino Fundamental. Introduzidos, agora, num universo de múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, iniciam a participação no universo do letramento e da construção de novas aprendizagens na escola e para além dela. A afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com este meio social e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades, pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Amplia-se o desenvolvimento da oralidade e processos de percepção, compreensão e representação. Os educandos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, tornando-se capazes de realizar observações, análises, argumentações, potencializando descobertas. As vivências do contexto sociofamiliar e cultural do educando, suas memórias e seu pertencimento a um grupo, estimulam a curiosidade e a formulação de perguntas, resultando em melhor compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, a partir delas possam progressivamente ampliar a capacidade de compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica terá como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura, escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

No Ensino Fundamental I o trabalho será desenvolvido através de pesquisas e projetos, em que os educandos aprendem pouco a pouco a traçar seu próprio caminho no conhecimento. Parte-se da curiosidade das crianças. Ao aprenderem a fazer seu roteiro de perguntas sobre o que desejam saber, seja um roteiro falado, escrito ou desenhado e nos momentos em que há outras crianças interessadas pelo mesmo tema, elas poderão pesquisar juntas, sempre orientadas e acompanhadas pelo educador. As crianças terão oportunidade de realizar atividades externas e aulas-passeio, buscando incentivar a apropriação do conhecimento de maneira contextualizada. Os conteúdos curriculares serão organizados de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entrelaçando-os com os princípios da Arte Educação, o Currículo de Referência do Estado de Goiás, as Diretrizes de Educação para o Campo e, por fim, os parâmetros de implementação de uma comunidade educadora.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, inclusive a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Grandes áreas da BNCC:

I – Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Arte, Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza: Ciências.

IV – Ciências Humanas: História e Geografia.

V – Ensino Religioso.

3. Ensino Fundamental II: Anos Finais.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Assim, a retomada e a ressignificação da aprendizagem do Ensino Fundamental I é necessária e importante, tendo em vista essa maior especialização, e abrangerá os vários componentes curriculares no contexto das diferentes áreas visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Buscar-se-á o fortalecimento da autonomia dos educandos pela oferta de condições e ferramentas para que possam acessar e interagir criticamente com diferentes saberes e fontes de informação. As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as expressões e apropriações culturais da juventude.

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias e do crescente acesso a elas, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, como consumidores e protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática de atuação social. O Educandário Humberto de Campos desenvolverá práticas de reflexão e atuação dos educandos nessa realidade.

Considerando o compromisso da escola de propiciar uma formação integral baseada nos direitos humanos e nos princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de continuar o processo de desnaturalização das diversas formas de violência, iniciado nas etapas anteriores da educação básica, agora alcançando níveis de maior aprofundamento teórico e crítico, incentivando uma práxis de diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

É importante salientar que em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os educandos do Ensino Fundamental II, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. À escola caberá dialogar com a diversidade de formações e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos.

A compreensão dos educandos enquanto sujeitos, com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas e em diferentes meios tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa, podendo contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes ao estabelecer uma articulação com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro e com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. O processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro e o planejamento das ações necessárias à construção desse futuro, podem representar mais possibilidades de desenvolvimento pessoal e social.

Os conteúdos curriculares serão organizados de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entrelaçando-os com os princípios da Arte Educação, o Currículo de Referência do Estado de Goiás, e, por fim, os parâmetros de implementação de uma comunidade educadora com Educação Integral.

Grandes áreas da BNCC:

- I - Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Arte, Educação Física;
- II - Matemática.
- III - Ciências da Natureza: Ciências.
- IV - Ciências Humanas: História e Geografia.
- V - Ensino Religioso.

4. Ensino Médio.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, assim como nas demais regiões do País, a nossa realidade educacional tem mostrado o quanto essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. O desafio crucial é, ainda, favorecer a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo realisticamente às suas demandas e aspirações presentes e futuras.

O EHC visa assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita a cada um definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos, suas histórias e buscar:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É compromisso do EHC atribuir sentido às aprendizagens por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida, assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a serem capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

O currículo do ensino médio, em continuidade ao do ensino fundamental, será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e Suas Tecnologias.
- II – Matemática e Suas Tecnologias.
- III – Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.
- IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

5. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a resolução CEE/CP n. 08 de 09 de dezembro de 2016, destina-se àqueles que não tiveram acesso à escola na idade legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer. Tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos, proporcionando certificação correspondente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Busca colaborar com o desenvolvimento sustentável, tornar a vida de todos e todas mais viável e digna e, ainda, promover melhoria do acesso ao trabalho e à cidadania.

Para o ingresso na EJA é necessário a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. O educando de EJA, sem comprovante de vida escolar anterior, será submetido à classificação, que o posicionará na etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e conhecimentos.

Será adotada a Metodologia da Pedagogia da Alternância que prevê tempos na escola e tempos na comunidade com o desenvolvimento de projetos que colaborem para o

desenvolvimento de suas famílias e da localidade onde vivem. Nesta experiência, cada educando assume seu papel de protagonista do seu processo de aprendizagem.

A proposta pedagógica se orientará também pela Metodologia de Projetos, a partir de eixo temático e/ou tema gerador, que compreende o processo de desenvolvimento do conhecimento por meio de sensibilizações, investigações, análises, reflexões que envolvam a realidade social e os saberes dos educandos pertencentes à comunidade.

Os dispositivos específicos desta etapa são:

Projetos comunitários

Os projetos são concebidos pelos educandos de acordo com as demandas reais de suas vidas individuais e comunitárias. Cada estudante elabora seu roteiro de perguntas e as respondem, tentando interligar com sua experiência de vida e trabalho.

A partir desse primeiro material o grupo elabora uma sequência de atividades a serem realizadas nos estudos em alternância para junto ao educador e sua comunidade possa aprofundar os aspectos particulares da temática mais geral.

Os projetos comunitários se concluem com a elaboração de um relato de experiência escrito, retratando o percurso do itinerário de pesquisa realizado pelo estudante e pelo grupo em seu conjunto. O material escrito fará parte do fichário de pesquisas e projetos, onde será catalogado a produção do grupo.

Saberes de Experiência

São facilitadas vivências tanto pelos educandos quanto pelos educadores e comunitários. A partir das rodas de diálogo são levantadas as necessidades da turma, tanto em novas aprendizagens, quanto para partilhar um saber ou habilidade para o grupo. As vivências poderão ser oferecidas na própria escola ou em outros espaços como em lotes da comunidade, na cidade de Alto Paraíso ou em outras localidades.

O currículo terá como referência a Matriz Curricular para EJA e as etapas de:

a) alfabetização e letramento numa perspectiva discursiva (a escrita, a leitura, a interpretação do texto, a comunicação e produção textual).

b) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias e as Ciências Humanas e suas Tecnologias.

XII. PROCESSOS DIALÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ E GESTÃO DE CONFLITOS

O diálogo está no centro para a resolução de qualquer conflito na escola; a partir do diálogo, são construídos os procedimentos a serem tomados quando estes combinados coletivos são descumpridos. Assim, chega-se a um acordo sobre um marco de convivência que seja aceitável e legítimo para todos. A proposta visa promover rodas de conversa, assembleias e espaços de diálogo em que todos participem, e nos quais todos os argumentos para a resolução de um conflito são valorizados.

Enquanto escola que visa a transformação humana, as práticas circulares para a paz e a comunicação não violenta são pilares pedagógicos em constante aprimoramento e avaliação, de modo a favorecer o aprendizado coletivo no que concerne à gestão de

conflitos. Os círculos são utilizados também para fortalecer laços humanos, apoiar alguém ou uma causa necessária, dentre outros. Eles envolvem três etapas:

Pré-círculo: o facilitador faz um encontro separadamente com cada uma das partes envolvidas e as escuta; ele explica como funciona o círculo, define a questão a ser abordada e os passos do procedimento. Com a concordância das pessoas em participar do círculo, elas podem indicar outros participantes que desejam ver no encontro.

O Círculo: forma-se, então, um espaço no qual os interessados podem conversar e identificar suas necessidades para desenvolver ações construtivas que beneficiam a todos. O facilitador conduzirá os trabalhos, esclarecendo que ali todos têm voz ativa, participam e devem ser compreendidos. Deste modo, cria-se ambiente seguro onde seja possível realizar uma compreensão mútua entre os envolvidos e construir um acordo coletivo para a reparação de danos. O diálogo é o ponto de partida para que as partes, de forma colaborativa, analisem o ocorrido e como se encontram no momento. É importante que o acordo seja escrito ou registrado em uma ata. Em seguida, finaliza-se o processo, com o agradecimento aos participantes e o agendamento do pós-círculo.

O Pós-círculo é um encontro posterior com os participantes do círculo para verificação do cumprimento do acordo e se as pessoas estão bem e satisfeitas. Caso contrário, poderá se desencadear um novo processo de escuta e reiniciar o ciclo.

V - APRESENTAÇÃO DA CIDADE DA FRATERNIDADE (CIFRATER)

A Cidade da Fraternidade é uma comunidade rural em edificação permanente, localizada no município de Alto Paraíso de Goiás. Tem como objetivo a promoção do Ser em convívio harmônico com a Natureza e o desenvolvimento de uma cultura de paz. Sua estrutura organizacional encontra-se devidamente detalhada em Regimento Interno próprio, observados os princípios do amor, da união, da igualdade e da fraternidade.

Tem compromisso com a implementação de atividades e projetos educacionais, além de ações pertinentes ao desenvolvimento social e economicamente sustentáveis, podendo firmar parcerias que promovam a integração e o fortalecimento das famílias residentes no Assentamento Sílvio Rodrigues, onde se insere e do qual faz parte, por compromisso firmado com o INCRA desde 2010.

Fundada em 20 de dezembro de 1963, destinava-se então ao acolhimento em lares da comunidade de meninas e meninos órfãos ou sob a tutela do Estado, detendo a instituição a guarda dessas crianças e adolescentes conforme prescrevia a legislação à época. Para este mister, fez-se necessária a criação de uma escola primária, que lhes garantisse a escolaridade básica.

O trabalho de acolhimento familiar persistiu, mesmo com as dificuldades intrínsecas a uma proposta desafiadora para a época, quando vigorava a doutrina da "situação irregular" e suas premissas, materializada no acolhimento institucional massificado e aviltante.

Mas, ao advento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e posteriormente à LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), seguiu-se um período de esvaziamento da atividade de acolhimento em razão das mudanças em curso no ordenamento jurídico nacional.

Como resultado, o Educandário Humberto de Campos passou de atividade-meio a atividade-fim. Desde então, o nosso compromisso institucional alinhou-se à oferta de educação gratuita e qualificada à população local, ao longo da vida, para todos.

XII. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES - Círculos Pedagógicos

Partindo das características centrais dos princípios pedagógicos, as formações buscam construir a autonomia de aprendizagem dos educadores com práticas de formação dialógicas. As práticas são realizadas por meio da interação entre eles e a procura por temas de estudo que estejam intimamente vinculadas ao projeto pedagógico.

Os círculos pedagógicos acontecerão duas vezes por semana. No primeiro encontro, serão formados grupos de estudo, por interesse em temas que foram considerados importantes pelos próprios educadores. No outro, serão enfocados os planejamentos por área e a construção de planos de ação, além de revisão das dúvidas quanto aos dispositivos. As aberturas dos círculos serão feitas com reflexões e vivências a partir de conteúdos relativos à comunicação não-violenta e educação emocional.

A valorização do tempo de troca entre os educadores, para a concepção de estratégias de superação das dificuldades e avaliação continuada das ações, reforça a compreensão de que a constituição de uma comunidade educadora é um processo contínuo. Não se trata apenas de criar uma educação que se baseia na aprendizagem ativa. Trata-se de investir na sua manutenção, no seu crescimento, na constante redefinição de objetivos, de (re)orientações e no fortalecimento dos laços entre os membros. O esforço de aprender em coletivo fortalece a vivência de valores como solidariedade, respeito ao próximo, fraternidade, bem como o reconhecimento da igualdade de direitos e oferta de oportunidades comuns. O crescimento enquanto equipe se opõe à competitividade, ao egoísmo, ao isolamento, na intencionalidade de construção de um mundo melhor para todos, a partir de uma educação que respeita a construção coletiva.

O EHC realiza formações também em parceria com outras instituições, periódica ou esporadicamente, além de maneiras criativas de formação, como a participação em eventos, a realização de congressos e seminários e vivências em escolas transformadoras.

XIV. AVALIAÇÃO

A avaliação é compreendida como processo. Ela se dá com base das produções de cada um, de maneira descritiva, qualitativa, para melhorar o trabalho, encarando-se erros e problemas como naturais da aprendizagem. Em parceria com o educador, o educando fará sua autoavaliação, apontando aquele os aspectos que devem ser aperfeiçoados e informando este, as suas dúvidas e dificuldades. O educador passa a ser o orientador moral e intelectual do educando, dependendo deste o progresso feito, mas empenhando-se aquele para que esse progresso se dê.

A avaliação envolverá conteúdos factuais ou cognitivos (conhecimentos), conceituais (o conhecimento dialogando com a vida), procedimentais (técnicas para aplicar o conhecimento) e atitudinais (valores e relacionamentos).

Todas as ações e atitudes dos educandos serão motivo para reflexão, possibilitando uma reavaliação processual e uma contínua execução de estratégias de melhoria.

Os instrumentos de avaliação não serão aplicados isoladamente e poderão ser os mais variados, tais como: relatórios; trabalhos; apresentações; cartazes; produções artísticas (audiovisual, música e teatro); jogos; exercícios; provas escritas; provas orais; estudos dirigidos; produções de textos; portfólios; leituras; auto avaliação; registros de aprendizagem; grupos de estudos; simulados; dentre outros.

Um critério importante é quando o educando é capaz de ensinar um colega sobre o que aprendeu e utilizar o conhecimento de maneira prática, realizando ações que possam colaborar com a comunidade de alguma forma.

No caso do educando não participar de alguma atividade avaliativa pelos motivos amparados pela lei 7102/79, terá direito à nova atividade em data acordada com o educador.

Bimestralmente os educandos e suas famílias recebem o portfólio, o relatório individual ressaltando o desenvolvimento de cada educando e o boletim. Esses instrumentos permitem a observação mais sistemática dos processos de criação, as capacidades na resolução de problemas e, também, o desenvolvimento das hipóteses de cada educando sobre o mundo que vive. Em síntese, não se trata de uma avaliação elaborada pelo educador para o educando, mas de uma construção conjunta capaz de evidenciar o processo de aprendizagem.

XV. ROTINA ESCOLAR

A organização da rotina, concepção de regras e realização de momentos celebrativos se dá o máximo possível, com o envolvimento de todos os agentes - educadores, educandos e comunidade escolar.

1- Regras

Problemas	REGRAS DE CONVIVÊNCIA EHC 2019
Horários	- Todos devem respeitar os horários das atividades.
Namoro	- Não é permitido namoro em atividades e espaços escolares.
Cuidado com os materiais coletivos	<ul style="list-style-type: none"> - Cada um deve trazer sua caneca. - Alimentação somente na coletiva e cozinha (inclusive lanches individuais). - Deixar os espaços melhores do que encontrarmos, em especial as salas de aula que devem estar sempre arrumadas e limpas. - Lixo SEMPRE no Lixo. Jogar lixo nas lixeiras apropriadas (pátio e salas de aula - somente recicláveis / cozinha e coletiva - somente orgânico / banheiros - somente lixos não recicláveis). - Evitar o desperdício de alimentos. - Cada um lava os utensílios que utilizou nas refeições (pratos, copos e talheres).

	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado especial com os materiais de outras pessoas e os de uso coletivo, evitando desperdício e devolvendo à pessoa responsável.
Uso do Celular	<ul style="list-style-type: none"> - Internet somente sala de pesquisa. - Não pode ser usado nas atividades pedagógicas.
Dispositivos Sonoros	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivos sonoros jamais e fone de ouvido individual nos intervalos.
Agressão Verbal e Física	<ul style="list-style-type: none"> - Não deixar a violência ser natural. - Falarmos uns com os outros e não dos outros. - Nos responsabilizarmos juntos pela superação da violência. - Valores da escola deverão fazer parte da nossa rotina.
Violência no Transporte	<ul style="list-style-type: none"> - Regras da escola também são aplicadas no transporte. - Escola apoiará os motoristas – ações inadequadas serão informadas à Direção. - Educandos da EJA são monitores.
Vestimentas	<ul style="list-style-type: none"> - Preferencialmente usar da camiseta do uniforme. - Usar do bom senso, com roupas apropriadas ao ambiente escolar.
Uso do Pátio	<ul style="list-style-type: none"> - Não correr, falar alto ou gritar no pátio.

2- MOMENTOS CELEBRATIVOS

O calendário escolar aponta os principais momentos celebrativos da escola, mas outras celebrações acontecem durante o ano: Festas da Família (bimestral), Festa Junina, Semana da Consciência Negra, Formatura e Apresentações Artísticas.

XVI. TEMPO ESCOLAR

No EHC são cumpridas, efetivamente, 1400 (mil e quatrocentas) horas/aula da Creche ao Ensino Médio, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos.

O Calendário Escolar do EHC contempla dias letivos, Conselho de Classe, Férias dos professores, Semana Pedagógica, Início e Término das aulas, Feriados, Recessos, Planejamento Anual, Datas Comemorativas e Atividades Extraclasse.

ANEXOS

Anexo 1

PROJETO HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA

A Resolução CNE/CP N. 01/2004 e Parecer CNE/CP N. 003/2004 que constituem as Diretrizes Nacionais da Educação para as Relações Etnicorraciais e a Resolução CEE/CP N. 03/2009 estabelece normas para a inclusão das disposições das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro – brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio.

JUSTIFICATIVA

Consideramos que as questões étnico-raciais e da história africana, dos afro-descendentes e indígenas são pouco estudadas nas escolas brasileiras, é de extrema importância estabelecer um percurso pedagógico para difundir esse conhecimento, trazendo para sala de aula e convivência escolar uma cultura de valorização da diversidade.

OBJETIVOS

- a) Estabelecer métodos que garantam os estudos etnicorraciais na escola
- b) Formar uma cultura de convivência humana, solidária e respeitosa entre públicos de diferentes origens
- c) Proporcionar o pertencimento étnico-racial no espaço escolar
- d) Desenvolver a valorização da cultura afro-brasileira e indígena

METODOLOGIA

Os conteúdos sobre inclusão e cultura afro brasileira e indígena, serão trabalhados interdisciplinarmente, de modo que os professores terão oportunidade de dialogar sobre o tema nos círculos pedagógicos, estabelecendo as estratégias de abordagem de forma dinâmica e complementar em cada disciplina. Desta maneira, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados através de atividades no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Educação Artística.

AVALIAÇÃO

O projeto será avaliado no momento em que se notar a dedicação do corpo docente na aplicação de atividades pedagógicas relacionadas ao tema, na participação efetiva dos alunos e ao longo do tempo, observar-se uma evolução nas manifestações das relações escolares, obtendo valorização dos diferentes grupos sociais, seus saberes, potencialidades, culturas e identidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Anexo 2

Tecnologias e Mídias Digitais

As tecnologias digitais de informação e comunicação são instrumentos mediadores de atividades sociais que permitem a participação dos educandos em múltiplos contextos de desenvolvimento social e cognitivo, em aprendizagens formais ou informais.

Partindo de uma perspectiva transdisciplinar e crítica, a educação audiovisual e digital estará irreversivelmente perpassando todas as tramas de conhecimentos movimentados em nossa comunidade educadora.

As relações de aprendizagem para o uso das mídias digitais permitem importantes passos na formação das crianças e jovens enquanto agentes comunitários e multiplicadores de experiências educacionais socialmente engajadas:

1. Situações de aprendizagem mais individualizadas em momentos de tutoria, facilitando o aprendizado e demonstrando o que aprenderam de modo mais autônomo;
2. Decisões quanto aos conhecimentos e habilidades mais importantes a serem desenvolvidos para seleção e distribuição desse conteúdo em múltiplas formas, aproveitando e nutrindo as potencialidades de cada educando;
3. Iniciação em modos específicos de produção cultural, pela exploração das possibilidades da comunicação via blogs, sites, rádio, canais no youtube, etc e da criação de produtos culturais como filmes, animações, fotografias e jogos eletrônicos.
4. Condições para usufruir plataformas EAD, facultando a continuidade da aprendizagem por toda a vida.

Nesse sentido, a educação audiovisual e digital é uma metodologia que, bem utilizada, potencializa a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o empoderamento, a diversidade, o diálogo e o desenvolvimento sócio-emocional. Para olhar esses modos de aprendizagem em rede é preciso fortalecer espaços que vão além dos lugares físicos, apoiando sempre novas formas de apropriação de linguagens digitais e audiovisuais que possibilitem ao educando falar, criar, questionar e imprimir suas marcas na cultura.

No EHC, o uso de tecnologias digitais observará critérios qualitativos e quantitativos de modo a acrescentar sua gama de recursos e possibilidades sem prejuízo das experiências sensoriomotoras e socioafetivas. Dados científicos dão conta dos prejuízos à saúde causados a determinados indivíduos pelo uso diário prolongado dessas tecnologias (monitores LCD e LED, telas de celulares, tablets, notebooks, tvs) tanto quanto da luz emitida por projetores multimídia e lâmpadas de led ultra claras nas salas de estudos. Dores de cabeça, fadiga, ânsias de vômito e problemas oftalmológicos são alguns sintomas de desconforto muito comuns a pessoas mais suscetíveis, além de alterações de comportamento como estresse, sedentarismo e isolamento. São recomendadas sempre que possível iluminação e ventilação naturais aos ambientes escolares, buscando o equilíbrio e o bem estar.

Aos educadores caberá a atenção para sinais de desconforto e queda de desempenho escolar dos alunos, avaliando a inadaptação aos fatores aqui expostos como causa possível, uma vez que nem todos apresentam o amadurecimento neurológico necessário para servir-se dos recursos digitais de forma confortável e totalmente segura.

Nesse particular, a Educação Básica merecerá especial cuidado, principalmente em suas fases iniciais, pois é prioritário garantir à criança em fase de letramento e alfabetização tanto o domínio da técnica de usar o papel, segurar no lápis, conhecer a orientação da escrita, grafar e reconhecer as letras relacionando-as com os fonemas, como saber usá-las e dominá-las com competência na leitura, escrita e interpretação de textos, para que a linguagem escrita cumpra sua função social. Trabalhos científicos dão conta da importância desse processo sensoriomotor para a construção do significado e da conexões que envolvem as dimensões neurológicas da aprendizagem.

Anexo 3

Diferenciações entre os tipos de projeto desenvolvidos no EHC

	Projeto de aprendizagem	Projeto comunitário (Projeto de turma)	Projetos de responsabilização (Grupos de Responsabilidade)
Escolha do tema investigado	Educandos e educadores, individualmente, pequenos grupos, ou coletivamente.	Elaboração coletiva a partir de hipóteses das necessidades da comunidade escolar e seu entorno	Escolha do educando a partir da organização de áreas de trabalho da comunidade escolar.
Contexto	Realidade, sonhos e desejos do educando, além do currículo.	Definido a partir das necessidades ou problemáticas da comunidade escolar e seu entorno.	A partir da co responsabilização entre gestão, educadores e estudantes.
Decisões	Do educando e educadores	Dos educandos e educadores	A escola é dividida em áreas de atuação (pela gestão e educadores) e os estudantes estabelecem metas de trabalho dentro do seu campo de ação.
Definições de regras, direções e atividades.	O educando projeta seu cronograma de atividades, suas ações e organiza seus aprendizados	Elaborada pelo grupo, consenso entre educadores e educandos	Viver a experiência de estar em ações cooperativas para o funcionamento da escola
Desenvolvimento	Não linear	Escrito coletivamente, dividido em etapas	Educando se sente pertencente a comunidade escolar.

Pré-requisito	Definido pelo educando em função do que ele já sabe e do que ele deseja conhecer.	Definido a partir das necessidades da comunidade escolar e seu entorno	Definido a partir da escolha dos educandos pelas áreas da gestão escolar em que ele tem mais interesse.
Paradigma	Construção de conhecimento	Engajamento com a comunidade.	Partilha de habilidades.
Educador	Instigador, orientador, pesquisador.	Pesquisador e orientador	Apoiador e instigador.
Estudante	Agente	Agente	Agente

Anexo 4 Projetos Permanentes

1. PROJETO DESCOBERTA

É uma viagem proporcionada à alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio e EJA que apresentaram maior desenvolvimento durante o ano nos campos avaliativos da escola.

A viagem ocorre no mês de janeiro de cada ano e é proporcionado pelos associados da mantenedora em sistema de revezamento, conforme disponibilidade das regiões.

A programação das atividades desenvolvidas fica a cargo dos associados e são feitas antecipadamente onde geralmente são incluídas: visita a museus, cinema, teatro, visita a uma indústria, praia, compras, parques, entre outras, conforme características regionais.

JUSTIFICATIVA

O Educandário, como escola rural guarda suas características, entre outras, o baixo poder aquisitivo das famílias, limitando o acesso dos alunos às zonas urbanas, assim como, as grandes metrópoles. Buscando ampliar a visão de mundo, procuramos proporcionar, aos alunos, oportunidades de conhecerem outras culturas, economias, realidades bastante diferentes daquela em que vivem.

OBJETIVOS

- a) Promover intercâmbio cultural;
- b) Conhecer outras realidades;
- c) Formar o cidadão apto para o mundo;
- d) Criar e/ ou ampliar a convivência e a amizade entre os participantes;
- e) Conhecer e aproximar-se das pessoas e grupos da Fraternidade, parceiras do Educandário Humberto de Campos;
- f) Vivenciar os valores da escola.

METODOLOGIA

Com o empenho do corpo docente em relação ao processo ensino-aprendizagem, os alunos têm que apresentar assiduidade, participação, iniciativa, bom relacionamento entre aluno/aluno, aluno/corpo docente e aluno/corpo gestor e demais funcionários, cordial, solidário e fraterno.

Os responsáveis pelos alunos preencherão termo de autorização para viagem, elaborado pela Secretaria do Educandário Humberto de Campos, sem o qual não poderão viajar.

Tanto os alunos menores como os maiores de idade deverão apresentar o termo de autorização assinado pelos responsáveis.

Ao retornarem da viagem, os educandos apresentam para toda a escola os principais aprendizados.

2. PROJETO ACONCHEGO

É o acolhimento dado ao aluno quando chega à escola com café da manhã. Ocorre todas as manhãs de 2^a a 6^a feira das 07h30 às 8h.

JUSTIFICATIVA

A diversidade de ânimo dos alunos ao chegarem à escola despertou a atenção do corpo docente e comunidade para a necessidade de uma atividade que buscasse a harmonização dos alunos e demais segmentos da unidade escolar, inspirando a elaboração de um projeto que acolhesse, logo no primeiro momento, a comunidade escolar: com o café da manhã.

OBJETIVOS

- a) Promover a harmonização e alimentação de todos que convivem na escola através do momento do café da manhã.
- b) Começar o dia alimentado em ambiente de descontração e alegria;
- c) Proporcionar o café da manhã aos que não têm tempo e/ou condições para isso;
- d) Desenvolver a afetividade.

METODOLOGIA

Quinze minutos antes de se começarem as aulas, os alunos tomam o café da manhã, juntamente com professores e demais funcionários. Depois entram em sala de aula e cada professor, com a sua turma, faz uma leitura edificante seguida de comentários ou canta uma canção, faz uma prece e dá início às aulas.

AVALIAÇÃO

A atividade será satisfatória no momento em que se observar o empenho do corpo docente na realização das atividades, na participação tranquila dos alunos e demais segmentos, através da manifestação de respeito, solidariedade e da alegria, numa relação interpessoal boa além de apresentarem melhor aproveitamento das atividades pedagógicas.

Anexo 5

Espaço ConsCiências

O Espaço ConsCiências, criado em 2015 e totalmente operacional em 2016 na Cidade da Fraternidade, fomenta e oferta, prioritariamente, um ambiente de suporte à realização de projetos de integrantes da comunidade e comunidade escolar, bem como de cursos, sobretudo nas seguintes áreas:

Astronomia, Eficiência Energética, Programação, Robótica e Automação, Eletrônica em geral, Criação de Experimentos, Foguetes de Ar Comprimido, Segurança Alimentar, Combustíveis e Técnicas Permaculturais.

Ele também foi pensado a fim de estimular adolescentes e jovens a terem oportunidades que, eventualmente, os levem a escolherem serem cientistas, engenheiros, educadores, técnicos, empreendedores e educadores ou, mais importante que qualquer uma dessas possíveis profissões, os levem, prioritariamente, a contribuir, de algum modo, a realizarem algo bom para si ou para a comunidade. Assim, o Espaço ConsCiências auxilia a região para uma cultura de transição planetária.

Em seus três anos de história, o Espaço recebeu Cursos de Programação, Robótica, Automação, Energia Fotovoltaica, Permacultura, Astronomia, Foguetes de Ar Comprimido e até mesmo um programa voluntário, durante alguns meses, de Educação de Jovens e Adultos e Pré-Vestibular.

A partir do segundo semestre 2016 e, mais intensamente, de 2017 em diante, o Espaço ConsCiências também têm acolhido aulas e oficinas as mais diversas, sobretudo as de Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Base Nacional Comum Curricular, MEC. 2018

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso:15/08/2019.

MENEGAT, Jardelino. Comunidades Educadoras: Perspectivas Para a Defesa do Direito à Educação. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro Dirléia Fanfa Sarmiento - Universidade La Salle Mary Rangel - Universidade Federal Fluminense.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25418_12962.pdf Acesso:15/08/2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2012. CALDART, Roseli Saete. *A escola do campo em movimento*. In: BENJAMIN, César;

_____, Roseli Saete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 03.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. *Transgressão e Mudança na Educação*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Estatuto Social da OSCAL, 2012.

Cidade da Fraternidade, Regimento Interno.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia E. Um Projeto Brasileiro e Suas Raízes, Manifesto da Pedagogia Espírita*.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia E. Um Projeto Brasileiro e Suas Raízes, Pedagogia Espírita, o que é*.

LOBO, Ney. *Filosofia E. da Educação Consequências Pedagógicas e Administrativas*, vol. 4 - 1996. FEB

VIGOTSKI, Liev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo:ARTMED, 2001