



UnB

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

**Vivências Docentes Reeducativas Transformadoras:
O Educandário Humberto de Campos**

EDSON CESAR MARQUES FILHO

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF

2022

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

**Vivências Docentes Reeducativas Transformadoras:
O Educandário Humberto de Campos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília - DF

2022

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra Patrícia Lima Martins Pederiva (Presidente da banca – Orientadora)
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar (Membro efetivo externo) – Universidade Federal de Sergipe –
UFS

Profa. Dra. Leila Rocha Sarmiento Coelho (Membro efetivo externo) – Escola Nossa Senhora do
Carmo – ENSC

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Membro efetivo interno) – Universidade de Brasília
– UnB

Profa. Dra. Andréia Pereira de Araújo (Membro suplente) – Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal – SEEDF

Esse trabalho teve o apoio da agência de fomento da CAPES

Brasília – DF, 20 de dezembro de 2022

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

Mv Marques Filho, Edson Cesar
Vivências Docentes Reeducativas Transformadoras: O
Educandário Humberto de Campos / Edson Cesar Marques
Filho; orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. --
Brasília, 2022.
243 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2022.

1. Vigotski. 2. Educação. 3. Vivência. 4. Educação
Transformadora. 5. Reeducação. I. Pederiva, Patrícia Lima
Martins , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada só seria possível por meio da Divina e Infinita Força do Universo. Minha mais profunda gratidão a Ela ao findar esse ciclo. Sou grato ao Divino Educador ‘Salvação’, o Cristo, e em especial ao meu Mentor, bem como aos Mentores da Obra Cidade da Fraternidade do Movimento da Fraternidade, prepostos da Divina e Infinita Força do Universo, alguns dos quais percebi nitidamente contribuindo na execução desse esforço, em vários momentos.

Gratíssimo sou à doação gigantesca de minha família nos apoios os mais variados em diversos momentos dessa caminhada e, em especial, no final dessa investigação para que pudesse mergulhar profundamente na organização final da escrita desse trabalho.

Também preciso agradecer, de maneira muito especial, à professora Patrícia pela sua generosidade, cuidado e empenho em orientar esse trabalho e ao GEPPE, grupo de pesquisa onde a colaboração e a possibilidade de reeducação acadêmica eram uma realidade constante.

Só tenho a agradecer a imensa paciência e confiança dos educadores do Educandário Humberto de Campos (EHC) que compartilharam profundamente suas histórias e vivências para que se compusesse esse esforço investigativo.

Grato aos companheiros que estiveram presentes nos mais diversos momentos que conformaram o campo desta pesquisa, em especial aos amigos Toninho e Amanda.

Agradeço também aos companheiros da comunidade Cidade da Fraternidade e do Movimento da Fraternidade, que souberam compreender minhas ausências em alguns momentos durante a composição desse trabalho, inclusive àqueles também que se dispuseram ler e dialogar sobre esse esforço antes de sua publicação.

Sou grato a todos aqueles que ajudaram e ajudam a construir e a preservar uma universidade pública de qualidade como a Universidade de Brasília-UnB, sobretudo a todos os colaboradores da Faculdade de Educação e do PPGE, mesmo quando os tempos se mostraram tão desafiadores.

Agradeço também a todos que de alguma forma lutaram para que continuemos convivendo em um Estado Democrático de Direito.

Enfim, agradeço a CAPES pelo fomento que me permitiu, em parte do tempo do doutorado, estudar o tema doravante resumido e, posteriormente, desenvolvido ao longo desse documento.

RESUMO

Nessa investigação defendemos que era necessário educadores experienciarem diferentes maneiras de realizar a educação, em uma perspectiva transformadora, a fim de que por meio de um processo reeducativo surgisse o novo em suas práticas e ocorresse uma transformação no meio educativo. Para tanto, investigamos as vivências de sete educadores do Educandário Humberto de Campos (EHC) durante pouco mais de quatro anos. Os educadores passaram por um Intercâmbio Transformador onde visitaram escolas ditas transformadoras em diversos pontos do Brasil e participaram de um efervescente processo reeducativo no EHC. Utilizamos suas falas em diversas entrevistas e rodas escolares gravadas e transcritas, bem como os relatos escritos pelos educadores, incluindo um livro proveniente dessas experiências do Intercâmbio (COSTA et al., 2020). Nossa investigação utilizou a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, onde conceituamos, entre outros aspectos, o que é vivência, a educação, o ato de educar e a educação transformadora. A pesquisa expandiu teoricamente o que chamamos de reeducação nesse contexto docente. Enfim, sintetizamos, entre outras descobertas junto aos educandos do EHC, a presença intensa do trabalho desses docentes com valores, no cultivo à autonomia, no cuidado com suas emoções, na consideração de suas individualidades, entre outros aspectos. Ao fim, pudemos observar que o processo em direção a uma educação transformadora ocorria pujantemente no EHC sob diversas óticas.

Palavras-chave: Vigotski; Educação; Vivência; Educação Transformadora; Reeducação

ABSTRACT

In this investigation, we argue that it was necessary for educators to experience different ways of carrying out education, in a transformative perspective, so that, through a reeducational process, something new emerges in their practices and a transformation occurs in the educational environment. For that, we investigated the experiences of seven educators from Educandário Humberto de Campos (EHC) for a little over four years. The educators went through a Transforming Exchange where they visited so-called transforming schools in different parts of Brazil and participated in an effervescent reeducation process at the EHC. We used their speeches in several recorded and transcribed interviews and school circles, as well as the reports written by the educators, including a book from these Exchange experiences (COSTA et al., 2020). Our investigation used Vigotski's Historical-Cultural Theory, where we conceptualized, among other aspects, what is experience, education, the act of educating and transforming education. The research theoretically expanded what we call reeducation in this teaching context. Finally, we synthesize, among other discoveries with EHC students, the intense presence of these teachers' work with values, in the cultivation of autonomy, in the care of their emotions, in the consideration of their individualities, among other aspects. In the end, we were able to observe that the process towards a transforming education took place vigorously in the EHC from different perspectives.

Key-words: Vigotski; Education; Experience; Transformative Education; Reeducation

RESUMEN

En esta investigación argumentamos que era necesario que los educadores experimentaran diferentes formas de hacer educación, en una perspectiva transformadora, para que, a través de un proceso reeducativo, emerja lo nuevo en sus prácticas y se produzca una transformación en el entorno educativo. Para eso, investigamos las experiencias de siete educadores del Educandário Humberto de Campos (EHC) durante poco más de cuatro años. Los educadores pasaron por un Intercambio Transformador donde visitaron las llamadas escuelas transformadoras en diferentes partes de Brasil y participaron de un proceso reeducativo efervescente en el EHC. Utilizamos sus discursos en varias entrevistas grabadas y transcritas y círculos escolares, así como los informes escritos por los educadores, incluido un libro de estas experiencias de intercambio (COSTA et al., 2020). Nuestra investigación utilizó la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski, donde conceptualizamos, entre otros aspectos, qué es la experiencia, la educación, el acto de educar y la educación transformadora. La investigación amplió teóricamente lo que llamamos reeducación en este contexto de enseñanza. Finalmente, sintetizamos, entre otros descubrimientos con estudiantes del EHC, la intensa presencia del trabajo de estos docentes con los valores, en el cultivo de la autonomía, en el cuidado de sus emociones, en la consideración de sus individualidades, entre otros aspectos. Al final, pudimos observar que el proceso hacia una educación transformadora se dio con fuerza en el EHC desde diferentes perspectivas.

Palabras clave: Vigotski; Educación; Vivencia; Educación Transformadora; Reeducación

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMES – Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo
CIEJA – Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
COMEMOFRA – Confraternização das Mocidades Espíritas do Movimento da Fraternidade
CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
COOPERIFA – Cooperativa Cultural da Periferia
CRAB – Centro de Referência do Artesanato Brasileiro
EAR – Entrevista para o Artigo
EBA! – Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
EHC – Educandário Humberto de Campos
EE – Escola Estadual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPC–PROEM – Escola Parque da Cidade – Promoção Educativa do Menor
EVA – Entrevista na Varanda
FABLAB – Fabrication Laboratory
GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
GFE – Grupo de Fraternidade Espírita
IPEARTES – Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis
IPEMA – Instituto de Permacultura da Mata Atlântica
LET – Livro Educador Transformador
MOFRA – Movimento da Fraternidade
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental
ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCAL – Organização Social-Cristã Espírita André Luiz
PAS–UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNL – Programação Neurolinguística
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCA – Roda de Conversa na Árvore
REDE REPROTAI – Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEM – Texto para o Seminário Educador Transformador
UAB/UFG – Universidade Aberta do Brasil / Universidade Federal de Goiás
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Síntese do Método e Metodologia / Ferramentas Metodológicas deste Processo Investigativo | 108 |
| Tabela 2: Os educadores e os Contextos Visitados | 113 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1: Vigotski em aula..... | 27 |
| Imagem 2: Visual do vale da Cidade da Fraternidade / Sílvio Rodrigues..... | 72 |
| Imagem 3: A Cidade da Fraternidade..... | 75 |
| Imagem 4: A microrregião do EHC..... | 76 |
| Imagem 5: Mapa do Estado de Goiás e do Município de Alto Paraíso de Goiás..... | 77 |
| Imagem 6: Foto durante o Seminário Educador Transformador..... | 84 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: DA NEGAÇÃO À BUSCA PELO NOVO..... | 14 |
| CAPÍTULO 1. DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA..... | 24 |
| 1.1. Vigotski, sua vida e bases epistemológicas e o ser humano Histórico-Cultural..... | 24 |
| 1.2. A Educação, o ato de educar e a transformação..... | 32 |
| CAPÍTULO 2. A REEDUCAÇÃO E O REEDUCAR DE EDUCADORES..... | 53 |
| 2.1. O que seria reeducar educadores, incluindo um contexto de educação transformadora?..... | 66 |
| CAPÍTULO 3. O MOVIMENTO RUMO A NOVAS VIVÊNCIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO, MÉTODO E METODOLOGIA / FERRAMENTAS METODOLÓGICAS..... | 72 |
| 3.1. Um breve mergulho no contexto da investigação..... | 72 |
| 3.2. Método e Metodologia / Ferramentas Metodológicas na Teoria Histórico-Cultural..... | 77 |
| 3.3. As etapas do processo do Intercâmbio Transformador..... | 81 |
| 3.3.1. Preparando as Mochilas e Caindo na Estrada..... | 81 |
| 3.3.2. Preparando o Seminário Educador Transformador e Refletindo sobre o processo..... | 84 |
| 3.4. Os educadores e as Escolas Visitadas..... | 85 |
| CAPÍTULO 4. AS VIVÊNCIAS REEDUCATIVAS..... | 110 |
| 4.1. Resultados e Análises..... | 111 |
| 4.1.1. Eliane..... | 115 |
| 4.1.2. Kirley..... | 128 |
| 4.1.3. Jasmin..... | 144 |
| 4.1.4. Preta..... | 154 |
| 4.1.5. Alex..... | 164 |
| 4.1.6. Carol..... | 177 |
| 4.1.7. Adriana..... | 188 |
| 4.2. Discussão Sintetizadora e considerações finais..... | 204 |
| REFERÊNCIAS..... | 217 |
| APÊNDICE E ANEXOS..... | 219 |

para a vida intelectual do ser humano rica, é muito mais necessária a capacidade de unir facilmente conceitos que possuir uma vasta bagagem de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p.128)

INTRODUÇÃO: DA NEGAÇÃO À BUSCA PELO NOVO

O campo de pesquisa da presente tese nasceu em meio a um grupo, do qual fiz parte por muitos anos, de educadores do Educandário Humberto de Campos (EHC), escola em uma área rural do nordeste goiano de Alto Paraíso de Goiás – GO. No primeiro dia de trabalho docente do ano de 2019 foi apresentada uma proposta de Intercâmbio e se tornou um desejo do grupo de educadores experienciar outros ambientes educativos que considerávamos transformadores. Então naquele mesmo semestre, a partir de um processo descrito nesse trabalho, visitamos, durante uma semana, diversas escolas e comunidades espalhadas pelas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil.

Encontramos escolas e comunidades que nos inspiraram a partir de suas realidades. Nosso grupo de educadores compartilhou essas vivências em um evento chamado Seminário Educador, realizado em agosto de 2019 e, inclusive, foi preparado o Livro Educador Transformador a partir dessas experiências.

Qual foi a motivação para termos feito esses movimentos? Estávamos em busca de ir além do que tínhamos, de buscarmos novos sentidos para nossas práticas educativas, outras possibilidades de nos relacionarmos com o ambiente educativo. Mas de onde surgiu e por que aconteceu isto? Em outras palavras, de onde emergiu esta ideia de que, indo para uma escola / comunidade referência, seria possível transformar algo em nosso contexto em uma direção que entendíamos como “melhor”?

Para entender isso, é preciso retornar pelo espaço-tempo, de modo não linear, em busca de compreender melhor as respostas a estas perguntas. Começamos o voo por esta jornada, mais precisamente em 2014, eu e minha companheira Alessandra - a Lê, ambos educadores, visitamos dois projetos educativos inspiradores. Eram projetos próximos de locais onde já havíamos previamente escolhido para viajar em São Paulo – SP e em Ubatuba – SP, que nos tocaram de modo especial quando apareceram no documentário “Quando Sinto Que Já Sei” (2014), o qual discutiu formas de educar e também experiências de projetos educativos transformadores espalhados pelo Brasil, além de entrevistas com diversos educadores questionando o sistema educacional vigente e apresentando algumas possíveis soluções. Essas visitas ocorreram no Projeto Âncora (Cotia – SP) e no Projeto Araribá (Ubatuba – SP). Constituíram-se em vivências marcantes para mim e Lê no sentido de atuarem como uma forma de nutrição, para que continuássemos sonhando e iniciando a experienciar, *in loco*, outros modos de educar. Inclusive,

Lê escreveu anteriormente sobre isso em seu trabalho de conclusão de sua segunda graduação em Ciências Sociais (POSSEBON, 2014).

Esse desejo de ir a outros espaços educativos surgiu, entre abril e maio de 2013, quando recebemos vários ‘*teasers*’ e auxiliamos na campanha de financiamento do documentário citado. Já tínhamos um contato muito intenso e amizade com seu diretor, Lovato, desde 2002, por meio de encontros entre jovens espíritas dentro do chamado Movimento da Fraternidade (MOFRA) e, após termos acompanhado de muito perto o contexto no qual o filme foi construído, ficou mais evidente uma inquietação, um incômodo, em alguma medida, em um pequeno grupo de educadores do EHC, do qual fazíamos parte.

Este incômodo nos fez ver que a educação, no formato convencional, nos fazia em geral educadores angustiados quase perenemente em função de perceber os nossos estudantes saindo desse processo, muitas vezes, pouco preparados para lidar com a vida em relação ao reconhecimento de algo que gostassem de fazer, da assunção de suas próprias habilidades e de terem autoconfiança para alcançarem o que desejassem.

Importante frisar, no entanto, que o EHC - em seus mais de 56 anos - sempre foi uma escola muito diferenciada, em alguma medida, desde sua gênese por ter um movimento contínuo, ao longo de toda sua existência, de muitos profissionais dedicados, de diversas gerações, que não mediram esforços por manter esta estrutura e ofertarem, sempre, algo que se destacava do dito ensino convencional. Muitas vezes, essas atividades – de ordem artística, cultural, de cuidado e limpeza com o ambiente e de aprendizagem profissional.

Decidimos, então, formar um grupo para aprofundar nossos estudos, a princípio, sobre o que chamávamos de Educação Democrática e, em um segundo momento, ampliamos nosso enfoque e denominamos nosso grupo de – EBA! – Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo.

Eurípedes Barsanulfo fundou, em 1907, o Colégio Allan Kardec, em Sacramento – MG, e praticava uma educação de vanguarda em vários sentidos, alicerçada no cultivo de relações que focalizavam um cuidado com o clima afetivo da escola. Tinha uma práxis com foco na felicidade dos educandos, ao mesmo tempo em que se desenvolviam ali discussões de caráter altamente filosófico e científico, com destaque para o ensino da Astronomia (BIGHETO, 2007). Eurípedes também tinha diversas outras habilidades que o tornavam notável sob vários aspectos, como político, médium, como alguém que fornecia medicamentos gratuitamente aos sacramentanos e

que era reconhecido como um benfeitor na cidade, onde era muito comum encontrar seus retratos espalhados por lares da cidade. Aliás, nesse sentido, o Educandário Humberto de Campos ganhou esse nome quando um dos pioneiros de nossa comunidade, Sr. Andalécio, estava lendo seu livro mediúnico "Reportagens de Além Túmulo" e psicografado por Chico Xavier em 1942 (XAVIER, 2014).

Esse pequeno grupo de estudos EBA! sentia a necessidade de conhecer mais sobre outros modos de educar e teve seu início em abril de 2013, contando, ao longo daquele ano, com 14 encontros e uma média de 8 educadores presentes. Em novembro, fomos em 9 educadores do EHC à I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) em Brasília - DF, no dia em que ocorreu a primeira mostra pública da parte finalizada do "Quando Sinto Que Já Sei" (2014).

Lovato, para nós, era mais conhecido como Toninho e sempre compartilhava conosco o que estava pensando e fazendo do ponto de vista educacional desde o final de 2010, quando conheceu a Escola da Ponte na Vila das Aves e teve a ideia, junto com seu amigo Raul, de contar histórias de escolas/projetos brasileiros que seguiram rumos parecidos com a Escola da Ponte, o que resultaria, quase 4 anos mais tarde, no "Quando Sinto Que Já Sei".

Para completar o quadro de influências que nos fizeram chegar ao nosso Intercâmbio de 2019 do EHC, era necessário apresentar mais dois aspectos, para além da Educação, que foram decisivos para explicar a gênese desse processo: nossa forma de vivenciar a Espiritualidade e a Permacultura / movimento de Ecovilas, formando um tripé para nossa caminhada.

Imergindo na Espiritualidade de nosso tripé, era importante explicar que o EHC estava localizado em uma comunidade espírita chamada Cidade da Fraternidade, criada em 20 de dezembro de 1963 na Chapada dos Veadeiros, Alto Paraíso de Goiás – GO. Era um polo em comum de diversos grupos espíritas espalhados em quase todas as regiões do Brasil que conformavam o MOFRA. Ao começar minha graduação em São Carlos – SP, engajei-me fortemente no trabalho em um desses grupos, o Grupo de Fraternidade Espírita (GFE) Irmão Batuira, o que me levou a participar do meu primeiro encontro de jovens regional desse movimento, em maio de 2002.

Nesse meu primeiro encontro, conheci minha futura companheira nessa longa jornada: Lê, bem como Toninho e mais algumas pessoas importantes nesse processo. No Carnaval de 2003, visitei a Cidade da Fraternidade pela primeira vez durante a XIV Confraternização das Mocidades

Espíritas do Movimento da Fraternidade (Comemofra) e já, em 2004, pensava seriamente na possibilidade de me mudar para esse local com o intuito de exercitar outro modo de viver, sem precisão, entretanto, do que isso viria a ser.

Todos os anos, desde 1990, ocorria na Cidade da Fraternidade a Comemofra e, alguns meses depois, em cada Região Fraterna, composta por vários GFes, tinha lugar as Pós-Comemofras que realizavam sínteses do que acontecia no Carnaval na Cidade da Fraternidade, bem como, alguns meses antes do Carnaval, ocorriam as Pré-Comemofras, preparando os participantes para a Comemofra.

Em 2013, quando Toninho, outros companheiros e eu, coordenávamos o processo da Comemofra, trabalhamos para que o tema dessa edição fosse a "Sustentabilidade: Educação para o Exercício da Liberdade", inserido na agenda do MOFRA uma reflexão a partir de dispositivos da Permacultura, de outras formas de Educação e relembro mensagens espirituais clássicas de orientação a todos que trabalham no MOFRA. Nessa edição da Comemofra, houve uma reflexão inicial do como poderíamos visualizar esses aspectos atuando integradamente em nossas vidas, em especial na Cidade da Fraternidade.

Nutria durante anos o sonho de vir morar aqui na Cidade da Fraternidade e sempre estive em contato, ao menos uma vez anualmente. Buscava imergir em suas alegrias, dramas e desafios. Conversava bastante com os comunitários da localidade, percebendo hoje que meu foco era muito voltado a tentar entender o que poderia ser feito pela melhoria da comunidade.

Ao mesmo tempo, seu contexto era muito desafiador, pois as pessoas mostravam-se angustiadas com os destinos institucionais e a mudança do foco da comunidade. Antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a instituição abrigava muitas crianças em seu nome em um sistema de lares-família. As crianças foram se tornando adolescentes. Não foram chegando novas crianças, uma vez que, as famílias deveriam, a partir daquele momento, adotá-las por si mesmas e não mais apenas acolhê-las e, assim houve uma década de decréscimo populacional até que, em 2003, a Cidade da Fraternidade começou a conviver, de modo um tanto traumático inicialmente, com muitas famílias acampadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que haviam chegado à região e cujos filhos começaram a estudar no EHC. O trabalho de investigação de doutorado de minha companheira Lê (POSSEBON, 2021) contou com muito mais detalhes a história do EHC, inaugurado em 1966.

Em 2006, um grupo de amigos, eu e Lê inclusive, fizemos uma imersão de alguns dias em uma comunidade intencional religiosa ligada a um movimento global intitulado de *Twelve Tribes*, em Londrina – PR, motivados pelo fato de que partilhavam tudo em comum e viviam do trabalho produzido pela comunidade, algo que ainda sonhamos, ao menos em parte, para a nossa comunidade Cidade da Fraternidade.

Nesse mesmo ano, estive envolvido com um grupo de amigos, Lê mais uma vez nessa caminhada, na captação de entrevistas com moradores e de imagens da Cidade da Fraternidade. A intencionalidade desse trabalho era que o material se tornasse um documentário, embora nunca tenhamos conseguido achar um fio condutor narrativo para finalizá-lo, cujo intuito seria fortalecer os laços dos Grupos de Fraternidade Espíritas com a Cidade da Fraternidade.

Em 2009 recebi um convite para vir lecionar na escola da comunidade, mas não aceitei porque havia sido admitido no mestrado em Ensino de Ciências Naturais, ainda em São Carlos – SP. Quando estava prestes a concluí-lo, em 2011, Toninho começava o longo processo do documentário anteriormente citado, e assim pudemos começar a refletir um pouco mais a respeito da chamada Pedagogia Espírita, pois a intenção inicial era de que ela aparecesse de alguma forma no documentário.

Ao mesmo tempo, a partir desse ano de 2011, Lê e eu começamos a ir, mais sistematicamente, para a Cidade da Fraternidade em nossas férias e, muitas vezes, em feriados. Imergíamos assim um pouco mais na vida da comunidade e percebíamos uma mudança substancial em parte dela. Encontrávamos alguns olhares que descreviam um campo de possibilidades de projetos e trabalhos em prol da comunidade expandida e dos moradores circunvizinhos à Cidade da Fraternidade que já residiam anteriormente à chegada dos membros do MST.

Àquele tempo, começamos a nos interessar por tudo que dizia respeito a educação ambiental e, posteriormente, permacultura e sustentabilidade, ao mesmo tempo em que vislumbrávamos diversas possibilidades de olhar a Cidade da Fraternidade como um vetor embrionário de desenvolvimento social e ambiental da região. O ano de 2012 foi pródigo de novas descobertas para nós na questão ambiental, o que nos levaria a antecipar em um ano nossa mudança prevista para a Cidade da Fraternidade. Resumidamente, esses temas, sobretudo a partir do olhar da permacultura, tratavam de um resgate de modos tradicionais de se viver aliados a alguns aspectos científicos da cultura ocidental. A partir disso, a ideia seria propor, de forma

prática, uma cultura que se sustenta em todos os aspectos da experiência humana, em contraposição à maneira predatória da perspectiva capitalista ocidental hegemônica.

Em abril daquele ano, durante um feriado, Lê e eu participamos de um curso de planejamento de Ecovilas, no Instituto de Permacultura da Mata Atlântica (IPEMA). Todo um universo novo se abria para nós, abrangendo diversas técnicas ecológicas - em construção, plantio e aproveitamento energético, entre outras - e outra mirada nas relações sociais. A partir desse momento em que conhecemos um pouco mais profundamente o movimento de Ecovilas e Permacultura, começamos então a ouvir falar da Pedagogia Waldorf, muito difundida nesse meio e a entrever maneiras de educar criando ambientes sustentáveis.

Nossa instituição - mantenedora do EHC e Cidade da Fraternidade – tinha, alguns anos depois, a assunção de tornarmo-nos uma ecovila. Esta instituição também era a organizadora do Movimento da Fraternidade e chamava-se Organização Social Espírita Cristã André Luiz - OSCAL.

Ainda em 2012, em julho, passamos um mês na Cidade da Fraternidade e conhecemos a dificuldade no acesso à água por grande parte das famílias da região. Isso nos levou e um grupo de amigos a fazer uma campanha para realizar a construção de uma cisterna de ferrocimento, em um dos lotes do Assentamento ao redor da Cidade da Fraternidade. A coordenação à época de nossa comunidade apoiou a iniciativa, a fim de que no dia 02 de novembro de 2012 tivesse início o mutirão. Ao longo desse processo, Lê e eu fomos convidados pela coordenação da Cidade da Fraternidade para sermos educadores no EHC. Aceitamos e preparamos nossa mudança para 28 de dezembro daquele mesmo ano.

Uma busca a fim de vivenciar minha espiritualidade me trouxe para esse lugar e a Educação e a Permacultura constituíam, assim, o tripé dessa jornada objetivando transformação.

Altas eram as expectativas e a bagagem de sonhos e o ano de 2013 iniciou-se como uma aterrissagem ao vivenciar os desafiadores processos comunitários e do EHC. O movimento no dia a dia na comunidade era muito mais lento do que em nossos sonhos. Era preciso aprender a acalmar e a se reeducar sumamente.

Toninho sempre esteve por perto nesta empreitada, preocupado com nossa chegada comunitária e desejoso de partilhar, tanto quanto possível, as experiências que vivenciava em Educação em busca de colaborar com o processo do EHC e nossa entrada como educadores potencializava isto.

Alguns anos depois, entre o fim do período letivo de 2013 e início de 2014, Toninho nos visitava nos convidando, eu, Lê, Alice - a diretora do EHC à época - e mais algumas pessoas, para estudar o Manifesto da Pedagogia Espírita, entendendo mais uma vez a importância de nos apropriarmos de um referencial que dialogava com o contexto da Cidade da Fraternidade e do EHC.

Em 2016, houve um momento de confluência institucional para que um ideário de educação em um sentido transformador começasse a ser pensado. Desde então, a percepção institucional foi se consolidando nesse lugar e intenso processo de transformação, cheio de contradições, esteve em curso e foi melhor aprofundado também no trabalho investigativo de doutorado de Lê (POSSEBON, 2021) contando a história do EHC e analisando a dialética do educar pela Teoria Histórico-Cultural.

Em abril de 2014, participamos, Lê e eu, do Congresso Internacional em Educação, Espiritualidade e Transformação Social em São Paulo – SP onde o ambiente pulsava o desejo de uma transformação social por meio de uma nova educação. Ali, fomos apresentados ao educador José Pacheco, uma vez mais pelo Toninho. Em duas oportunidades, 2014 e 2015, ele nos visitou e falou de sua práxis. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação tinha em mente fazer um projeto educacional piloto envolvendo os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU no município. Lê e eu apoiamos o processo, assim como a Cidade da Fraternidade e a gestão do EHC à época com a diretora Stella e a escola foi escolhida pela secretária de educação, professora Raquel Teixeira, para desenvolver um projeto diferenciado de educação.

Em 2017, havia um foco muito grande em trazer as mais diversas pessoas para fomentar um clima de transformação entre mais educadores, o que fez com que Carlos Rodrigues Brandão, Dora Incontri, educadores da Escola Vila Verde, educadores parceiros do Projeto Ser Integral, entre outros parceiros, proporcionassem uma ampliação do repertório significativa para os educadores do EHC. Ainda no mesmo ano, Lê ingressou no doutorado em educação na UnB e se aproximou da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Como aluno especial também, comecei a dar os primeiros passos e me animei a estudar o livro “Psicologia da Arte e Imaginação e Criação na Infância” com a professora Patrícia Pederiva. Um novo universo e novos princípios entravam sutilmente pujantes em meu plano de vida.

Ainda naquele ano, Toninho me recomendou visitar várias escolas e pude me organizar para conhecer também a escola da comunidade educadora do Bairro Heliópolis, na cidade de São

Paulo, e seu Fablab (uma espécie de laboratório em que havia várias oficinas disponíveis para realizar algum projeto). Meses depois, estimulados neste sentido conseguimos realizar – Lê, mais duas educadoras do EHC e eu – a Transformação Vivencial de uma semana dentro do Projeto Âncora, em Cotia – SP.

À época, intentamos estimular outros educadores para fazermos um projeto que viabilizasse a ida de todos para essa Transformação Vivencial. Sucumbimos na execução dessa ideia diante do alto valor cobrado para essa empreitada.

No segundo semestre, o EHC passa por uma reformulação administrativa ganhando um Conselho Gestor com múltiplas áreas e Lê foi convidada pela OSCAL a assumir a coordenação deste Conselho e a direção do Educandário.

Durante algum tempo nesse processo, o EHC contou também com a consultoria educacional de Carol Florêncio, fraternista antiga do MOFRA que contava com uma experiência de ter trabalhado no Projeto Âncora durante alguns anos.

Ao mesmo tempo, ingressava no doutorado em educação, estudando o livro “Psicologia Pedagógica” de Vigotski quase como um oásis revigorador diante de um grande deserto a percorrer em meio aos grandes desafios que emergiam à época no cotidiano do EHC e em meu processo reeducativo.

Pela primeira vez em nossa região, no final de 2018, Lê protagonizava a organização da CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) Regional Chapada dos Veadeiros. Nela Toninho, entre outros convidados, foi chamado para falar sobre suas experiências educacionais. Durante este novo encontro, nós esboçamos o que viria ser a proposta do “Intercâmbio Transformador do EHC”, que submeteríamos à aprovação da OSCAL para realizarmos em 2019 e que se tornou na presente tese, grande parte do contexto investigativo.

Toninho tinha relação pessoal com diretores de uma boa rede de escolas transformadoras espalhadas por todo o Brasil, nós estávamos acostumados a trazer pessoas voluntárias para o EHC e região, conseguindo doações de milhas de passagens aéreas e sentíamos que o momento institucional era propício. Toda esta movimentação foi exitosa e os educadores do EHC partiram rumo às escolas, ao passo que em agosto compartilhamos nossas impressões com a comunidade durante o Seminário Educador Transformador.

Meu intercâmbio ocorreu em abril de 2019 na Escola Nossa Senhora do Carmo, em Bananeiras – PB, cuja descrição foi escrita mais adiante no Capítulo 3 e algumas impressões dessa experiência foram registradas no livro Educador Transformador (COSTA et al., 2020).

Ademais, a descrição do processo que ocorria na escola estava muito bem descrita ao longo de toda a tese de Coelho (2015). No retorno de nossa viagem, percebi que seria necessário estudar no doutorado algo que contribuísse com nossa comunidade educadora, o que fez surgir este trabalho.

Ainda no segundo semestre desse ano, em meio às reflexões de nosso grupo de pesquisa em relação ao livro “Sete Aulas de Pedologia”, de Vigotski (2018), percebi mais fortemente a pujança e profundidade do pensamento desse autor para a transformação de nossos modos de se relacionar.

Em setembro de 2019, participei de uma roda de reflexão no EHC, organizada pela professora Patrícia Pederiva, em que fizemos uma viagem ao passado, recordando como éramos como estudantes e como foram nossas percepções nos estudos na graduação. Rememorar e vivenciar aquilo foi muito impactante para mim e foi o estímulo embrionário dessa introdução. Percebia ali que quase sempre estive em um movimento de buscar novas formas de relação com a vida.

Essa relação singular com o meio era constitutiva em minha história e me levava a sair de lugares comuns. Assim, ao longo deste processo, fui e estou me transformando e vendo condições de transformar em um permanente processo de reeducação na relação com o meio - envolvendo também pessoas e teorias.

Na Teoria Histórico-Cultural – lente teórica pela qual analisamos nossas situações investigativas – “no desenvolvimento, surge algo novo” (VIGOTSKI, 2018, p.36) e “tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p.16). Neste mesmo trabalho, Vigotski (2009, p.22) defende que a atividade criadora da imaginação “depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa”.

Ademais, Vigotski diferencia o processo da educação e da reeducação, em que o primeiro ocorre apenas na criança e adolescentes, enquanto em relação ao segundo processo emergem novos vínculos a partir de um sistema anteriormente engendrado (VIGOTSKI, 2001, p.82).

Diante da minha história e desse primeiro olhar teórico, defendi, ao longo dessa investigação, a tese de que:

É preciso que educadores saiam do lugar comum, das crenças de como a educação acontece em um determinado contexto e se movimentem por outras experiências educativas, por meio de um processo de reeducação, como possibilidade para a criação do novo, que leva à transformação da educação.

Em outras palavras, era necessário se movimentar para experienciar outras formas de organizar e viver a educação em uma perspectiva transformadora, fosse se movimentando fisicamente nestes contextos ou buscando conhecimentos nesse sentido, para que, através de um processo reeducativo que colaborasse na emergência do novo, ocorresse uma transformação do meio educativo.

O trabalho foi estruturado da seguinte forma a partir da Introdução – ‘Da negação à busca pelo novo’, que acabamos de expor acima, caracterizando nossa chegada à tese desse trabalho; Capítulo 1 – ‘Direção de uma educação transformadora’, em que apresentamos o referencial teórico da investigação e conceituamos o que é educar, sobretudo em termos transformadores pela Teoria Histórico-Cultural; Capítulo 2 – ‘A reeducação e o reeducar de educadores, onde caracterizamos a reeducação como um fenômeno do desenvolvimento em adultos e, em especial, esboçamos como ela pode ocorrer em professores’; Capítulo 3 – ‘A caminhada rumo a novas vivências: Contextualização, Método e Metodologia / Ferramentas Metodológicas’, em que caracterizamos nosso contexto investigativo, o método e a metodologia utilizada nessa investigação e o Capítulo 4 – ‘As Vivências Reeducativas’, onde apresentamos as análises dos resultados de nossa pesquisa e a discussão sintetizadora em que finalizamos a demonstração da tese, juntamente a algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1. DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

1.1. Vigotski, sua vida e bases epistemológicas e o ser humano histórico cultural

Vigotski nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Tinha origem judaica, cosmovisão marxista, spinozista-monista, produziu intensos trabalhos em psicologia, arte, em especial na literatura e defectologia, além de ter um caráter de estudioso abrangente, que conhecia o estado da arte daquilo que estudava em sua época e sintetizava as informações criando um gigantesco arcabouço teórico para a compreensão de diversos aspectos da experiência humana.

Antes de embarcarmos na Teoria Histórico-Cultural em que nossa investigação se baseia vamos perلustrar um pouco da sua breve vida e quais são suas bases epistemológicas, uma vez que nenhuma teoria é neutra.

Tratando-se da arte e da literatura na urbe onde cresceu – Gomel, na Bielorrússia-organizava ativamente o movimento cultural da cidade. Após a queda do regime czarista, judeus foram permitidos em trabalhos da esfera pública, o que permitiu que Vigotski ingressasse como professor na cidade em “uma série de disciplinas diferentes, entre elas lógica, psicologia, estética, teoria da arte e filosofia” (VIGOTSKI, 2007, p.XXXII, tradução do autor).

Seu caráter incomum já se revelava quando escreveu como conclusão de seu curso de graduação uma monografia sobre a obra Hamlet (VIGOTSKI, 1999a). Seu conhecimento da literatura russa e europeia da época era bem vasto, o que demonstrou sobejamente através de suas argumentações em sua tese de doutoramento sobre a Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 1999).

Publicou o livro que chamaria, quando ingressou como funcionário da Universidade de Moscou em 1924, de “um breve manual de psicologia pedagógica” (VIGOTSKI, 2001, p.15) e que se constituía em verdade em uma magistral obra abordando e sintetizando diversos problemas de ordem psicológica e pedagógica: Psicologia Pedagógica.

Na época czarista, ele e sua família viviam sob um implacável jugo imposto aos judeus que tinham uma série de restrições na vida social e algumas vezes muitos deles eram brutalmente perseguidos e assassinados quando ocorriam ‘pogroms’, em que grupos armados entravam nos bairros judeus.

Ainda que com essas restrições sociais a judeus, incluindo uma cota para os mesmos ingressarem na universidade, Vigotski foi sorteado para uma vaga e admitido na Universidade

Imperial de Moscou. Paralelamente, cursou também a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Popular (VIGOTSKI, 2007, p.XVI, tradução do autor).

Em seus últimos dez anos de vida, embora tivesse uma saúde muitas vezes frágil devido a uma tuberculose que contraíra após o final da primeira grande guerra, continuava trabalhando afanosamente, mesmo gravemente enfermo nos leitos de hospitais, ditando obras, recuperando-se e viajando intensamente por diversos institutos, criando e conduzindo muitos grupos de pesquisa.

Durante a implantação gradual e asfixiante da ditadura stalinista nos últimos anos da década de 20 e principalmente nos anos 30 do século XX, foi acossado e seus escritos começaram a ser paulatinamente contestados com argumentos enviesados segundo uma leitura stalinista, carente de bases científicas e repleta de sofismas e desqualificações pessoais (VIGOTSKI, 2018, p.10) para serem postumamente proibidos na URSS por vinte anos, de 1936 a 1956.

Vigotski tinha ciência do perigo que ele e sua família corriam e sabia que poderia ser assassinado pelo regime stalinista (VIGOTSKI, 2018, p.8). Pouco antes de seu falecimento, ele havia partilhado uma de suas aulas estenografadas sobre pedologia para auxiliar um de seus estudantes de doutorado. Com sua morte, seu estudante nunca conseguiu terminar seu doutoramento, uma vez que as perseguições ao seu redor e às suas ideias recrudesciam. Estes escritos estenografados, tornaram-se um dos livros essenciais para a escrita de nosso trabalho, ganhando o título de 7 Aulas de Pedologia (VIGOTSKI, 2018) aqui no Brasil, porque seu ex-estudante Serapion Alekseevitch Korotaiev e sua família guardaram os manuscritos pacientemente durante mais de 60 anos (VIGOTSKI, 2018, p.13).

As “publicações das obras de Vigotski, mesmo na Rússia, têm sempre uma história que precisa ser contada antes de nos determos em seu conteúdo” (VIGOTSKI, 2018, p.5). Muito embora no ocidente, atualmente e desde os anos de 1980, algumas de suas ideias têm vindo a lume e vêm sendo discutidas, incorporadas até no vocabulário de muitos cursos de graduação de educadores e ainda que tenha produzido, em diversos grupos que liderava, diversas pesquisas importantes e que também influenciariam psicólogos russos renomados com Luria e Leontiev, entre outros, até hoje muitos de seus escritos ainda estão por ser publicados. E grande parte das primeiras publicações atribuídas a Vigotski no ocidente – além de algumas usadas até hoje – infelizmente foram adulteradas, retiradas de contexto. “Neste sentido, Vigotski, cuja obra completa ainda não está disponível e cuja atuação pontual no aparato educativo não tem sido estudada com detalhe, se nos apresenta como um personagem cheio de características por

descobrir” (VIGOTSKI, 2007, p.LXXIX, tradução do autor). Assim, as adulterações omitem sua cosmovisão e suas bases epistemológicas e dificultam o entendimento de todo o conjunto de sua obra que veio posteriormente a ser denominada Teoria Histórico-Cultural.

Importante dizer que Vigotski vivenciou momentos históricos e sociais bem estremecedores ao longo de sua breve vida em contextos desafiadores, passando pelas perseguições que sua família sofria, como judeus, vivenciando o caos da primeira grande guerra, passando pela implantação da revolução bolchevique de 1917 e pelos esforços dos quais comungou e labutou intensamente para reorganizar aquela sociedade, sobretudo com trabalhos voltados ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, sobre defectologia e colaborando com esforços educacionais.

Mesmo a partir do momento em que já era sumamente reconhecido e tinha encargos importantes nas áreas citadas acima, continuava a ter com sua família uma vida muito modesta com sua esposa e duas filhas em um pequeno apartamento em Moscou.

Era reconhecido como um professor admirável e quando o cumprimentavam pelas brilhantes exposições costumava responder que o tema é que era interessante, revelando um caráter inigualável (VIGOTSKI, 2001, p.15). Guillermo Blanck aponta uma assombrosa lista de interesses aos quais Vigotski se debruçava:

Vigotski *também* foi um brilhante crítico literário e artístico, psicólogo da arte, estudioso dos problemas da psicologia dos sentimentos do ator de teatro e da psicologia da criação, eminente educador e professor, crítico sagaz, refinado terapeuta, psicopedagogo de crianças portadoras de deficiências, neuropsicólogo e pesquisador do funcionamento normal e anormal do cérebro e da psique, psicólogo experimental, epistemologista e historiador da psicologia, um grande psicólogo geral, psicólogo cultural, transcultural e comparativo, um destacado teórico da psicologia do pensamento e da linguagem, um estudioso do judaísmo e dos evangelhos e também um sociólogo que estudou a relação entre a psicologia e os grandes movimentos históricos do século XX: o socialismo, o comunismo, o fascismo e o capitalismo (VIGOTSKI, 2001, p.16).

Imagem 1: Vigotski em aula



Fonte: Arquivo digital de origem desconhecida

Como dissemos no início, sua fundamentação marxista expressou-se, sobretudo, na compreensão e aplicação do método materialista histórico-dialético:

Sin embargo, con esto el problema del pensamiento y el habla excede las fronteras metodologicas de las ciencias naturales y se transforma en el problema central de la psicologia historica del hombre, es decir, de la psicologia social; junto con esto cambia tambien el planteamiento metodologico del problema. Sin hacer referencia a este problema en su totalidad, hemos considerado necesario detenemos en sus puntos cruciales, los mas complicados en el aspecto metodologico, pero los mas importantes y centrales en un analisis del comportamiento del hombre elaborado sobre la base del materialismo dialéctico e histórico (VIGOTSKI, 2007, p.167).

Comentamos, no início, igualmente, que Vigotski tinha uma cosmovisão spinozista-monista e, sobre esse assunto, Spinoza (2007) afirmava que tudo está em Deus, ou seja, todos os corpos estão em Deus, ressaltando seu caráter imanente e, a partir deste raciocínio, Vigotski aponta o fato de que todas as coisas se relacionam em unidade:

En los casos más elevados, allí donde nos hallamos en presencia de individualidades humanas que ofrecen el grado máximo de perfección ética y la más hermosa vida espiritual nos encontramos ante un sistema en el que el todo guarda relación con la unidad. Spinoza defiende una teoría (que yo modifico ligeramente) según la cual el alma puede conseguir que todas las

manifestaciones, todos los estados, se refieran a un mismo fin, pudiendo surgir un sistema con un centro único, la máxima concentración del comportamiento humano. Para Spinoza la idea única es la de Dios o de la naturaleza. Psicológicamente eso no es necesario en absoluto. Pero el hombre puede ciertamente reducir a un sistema no sólo funciones aisladas, sino crear también un centro único para todo el sistema. Spinoza mostró este sistema en el plano filosófico; hay personas, cuya vida es un modelo de subordinación a un fin, que han mostrado en la práctica que eso es posible. A la psicología se le plantea la tarea de mostrar como verdad científica ese tipo de aparición de un sistema único (VIGOTSKI, Tomo I, p. 91, arquivo digital).

Para logramos compreender o ser humano histórico cultural, é muito importante compreender a unidade pessoa-meio (VIGOTSKI, Tomo IV, p.382, arquivo digital), a qual é permeada pela unidade afeto-intelecto (VIGOTSKI, Tomo II, p.28, arquivo digital) e que também é constituída a partir de bases biológica e cultural, em uma unidade dialética, regida por leis naturais e culturais, com destaque para as últimas.

Este destaque ocorre, uma vez que é nas relações na cultura humana que os órgãos biológicos adquirem outras e ilimitadas funções além das biológicas. Então, através da cultura, pode ocorrer um desenvolvimento singular. Novas ferramentas culturais estão sendo constantemente criadas e expandindo os estreitos rios biológicos para um imenso oceano cultural, o que nos torna seres humanos de possibilidades.

Assim, os seres humanos estão submetidos não apenas às leis biológicas sumamente restritas, mas, sobretudo, às leis culturais que em alguma medida definem os modos pelos quais conhecemos algo, realizamos alguma tarefa e lidamos com nossas emoções em certo momento da história.

Na Teoria Histórico-Cultural, outro aspecto fundamental, engendrado inicialmente nas relações pessoa-meio, é a gênese das chamadas funções psíquicas ou psicológicas superiores. É um desdobramento da unidade pessoa-meio, em que as experiências com o meio tornam-se atividades psicológicas que permitem uma capacidade de regulação do comportamento da personalidade diante do próprio meio:

Toda función psicológica superior, en el proceso del desarrollo infantil, se manifiesta dos veces, la primera como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente, después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra (VYGOTSKI, 1997, p. 139).

É desta forma que - entre outras funções - percepção, memória, pensamento, atenção, emoção e vontade, diferenciam-se a partir da “consciência como um todo indiferenciado” (VIGOTSKI, 2018, p.98) como funções psíquicas superiores, sendo todas elas precedidas da relação pessoa-meio que forneceu, pelas vivências do organismo na cultura, a internalização das mesmas pela personalidade, como veremos mais profundamente no capítulo sobre reeducação.

La conducta colectiva del niño no sólo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones (VIGOTSKI, 1997, p. 140).

Neste excerto, Vigotski ressalta o caráter histórico, na gênese do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, incorporado na cultura. Essas funções diferenciam-se das funções elementares, que estão na base dessas funções mais elaboradas, ditas superiores porque “são produto do desenvolvimento histórico do homem” (VIGOTSKI, 2018, p.67) e demoraram mais tempo para se desenvolverem na história humana. As funções elementares, por outro lado, têm um caráter determinado mais hereditariamente, “predominantemente produto da evolução biológica” (VIGOTSKI, 2018, p.67), menos complexas do que as superiores no sentido de terem nos aproximado do tipo humano, enquanto as funções psicológicas superiores são apenas humanas.

Adicionalmente, cada unidade pessoa-meio, cada personalidade, tem uma vivência da realidade, de suas relações com o meio de um modo distinto.

Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no filera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal. La teoría moderna introduce la vivencia como unidad de conciencia, es decir, como unidad en la cual las propiedades básicas de la conciencia figuran como tales(...) La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia (VIGOTSKI, 2006, p. 382).

Isso faz com que caracterizemos melhor, na Teoria Histórico-Cultural, o que chamamos de personalidade e também qual é sua relação com o que chamamos de caráter, como se dá seu desenvolvimento de modo mais amplo, em meio à emergência das funções psíquicas superiores na cultura e a relação disto com a consciência para, então, compormos a educação e a reeducação em nosso contexto teórico.

Em uma primeira aproximação, podemos compreender a personalidade como um conglomerado de relações sociais encarnadas em um indivíduo e essa encarnação refere-se às funções psíquicas superiores, desenvolvidas nas relações da unidade dialética indivíduo-cultura. Visto desta forma, relembrando as bases biológicas e as potencialidades culturais do ser humano histórico cultural, Vigotski aponta que

(...) a personalidade surge na base do organismo como uma superestrutura complexa, criada pelas condições externas da vida individual (...) Ele mostra que tudo na personalidade é construído na base hereditária, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é ???, condicional, ou seja, é social (VIGOTSKI, 2005, p. 2, interrogações presentes na tradução do original).

Ou seja, Vigotski aponta-nos outra forma de vermos o engendramento da personalidade em uma unidade congênita-condicional ou hereditária-social. A inadaptação da criança ao meio social cria uma série de desafios que levam ao desenvolvimento da personalidade a partir e em função da cultura:

As condições sociais, as quais deve integrar a criança, compõem, por um lado, toda aquela esfera de inadaptação da criança da qual originam-se todas as forças de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos, que empurram a criança para o desenvolvimento, está arraigada nas condições do meio social no qual *deve* entrar a criança; por outro lado, para o alcance de um necessário nível social está direcionado o desenvolvimento da criança. Aqui está o início e o fim, o alfa e o Omega. Cronologicamente todos os três momentos deste processo podem ser representados assim: 1. a inadaptação da criança ao meio sócio-cultural cria fortes obstáculos no caminho do crescimento psíquico (princípio de condicionalidade social do desenvolvimento); 2. estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; tornam-se seu ponto de alvo e orientam todo o processo (princípio de perspectiva para o futuro); 3. a presença de obstáculos aumenta e obriga a função se aperfeiçoar e leva à superação destes obstáculos e isso significa à adaptação (princípio de Compensação). Como as relações da personalidade com o meio estão no início (1) e no fim (3) do processo, isso lhe confere um forma fechada e circular e permite analisá-lo a partir do aspecto direto (causal) e circular (de alvo) (VIGOTSKI, 2005, p. 5 e 6).

O engendramento da personalidade tem sua ontogênese na cultura, nas relações com o meio e, ao mesmo tempo, segundo Vigotski, o desenvolvimento e a perspectiva de futuro da personalidade estão também voltadas para a ação no social. Em outras palavras:

Na teoria nova a perspectiva revolucionária do futuro permite entender o desenvolvimento e a vida da personalidade como um processo único, orientado para frente e com necessidade objetiva direcionado para o ponto final, marcado pelas exigências da existência social (VIGOTSKI, 2005, p. 7 e 8).

Para além da personalidade, o caráter é seu cunho social ao longo do tempo, do passado ao futuro, em uma linha dominante da vida dentro de uma perspectiva dialética de entender, em unidade, a história de vida em movimento:

O caráter é exatamente o cunho social da personalidade. É o comportamento petrificado, cristalizado, típico da personalidade na luta pela posição social. É o sedimento da linha principal, a linha dominante da vida, do plano de vida inconsciente, da direção única da vida em todos os atos e funções psicológicas. Em função disso, para o psicólogo torna-se obrigatória a compreensão não só de cada ato psicológico, mas também do caráter como um todo, não só na relação com o passado da personalidade, mas com seu futuro. Isso pode ser denominado de direção final do nosso comportamento. (...) Essencialmente, esta compreensão de fenômenos psicológicos não só do passado, mas do futuro não significa nada além da exigência dialética – aceitar os fenômenos em permanente movimento, descobrir nos fenômenos suas tendências, seu futuro, determinado por seu presente. (...) Assim, na esfera da psicologia nunca entenderemos até o fim a personalidade humana se a analisarmos estaticamente, como uma soma de revelações, condutas, etc., sem um único plano de vida desta personalidade, sem sua linha dominante, que transforma a história de vida do ser humano de uma série de episódios desconexos e entrecortados num processo biográfico único e relacionado (VIGOTSKI, 2005, p. 4).

Esta estrutura que nos dá a Teoria Histórico-Cultural, em relação ao ser humano, seu desenvolvimento, suas funções psíquicas superiores, o papel das vivências da personalidade, ou seja, da unidade pessoa-meio, desvelam perspectivas sumamente potentes de como orientar o desenvolvimento de uma personalidade, o que inevitavelmente faz-nos chegar à educação segundo a Teoria Histórico-Cultural. Assim, como colaborar com o desenvolvimento das seguintes funções psíquicas superiores: “memória, atenção, pensamento, vontade, emoção” (VIGOTSKI, 2018, p.94)?

Intentaremos, a seguir, abordar alguns destes aspectos dos processos educativos na Teoria Histórico-Cultural e, afinal, teremos alguns indicativos do que seria uma educação que possibilite transformação nesta perspectiva.

1.2. A Educação, o ato de educar e a transformação

Na obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2001) Vigotski explora, em diversos capítulos, a unidade biológica-social a serviço da educação da personalidade exatamente no que concerne a muitas das funções psíquicas superiores aqui mencionadas. Para lograr tal desiderato, apresenta a pedagogia como ciência que deve estar calcada nas leis biológicas, psicológicas e nas ciências filosóficas e normativas, a fim de abranger aspectos do desenvolvimento da personalidade.

De início, Vigotski apontava que o uso da psicologia pedagógica "pode indicar como se deve educar para formar um escravo ou um homem livre, um arrivista ou um revolucionário" (VIGOTSKI, 2001, p.43). Retomaremos esta fala quando tratarmos da transformação em educação, deixando, desde já a pergunta: educação transformadora para onde, para quais fins e para qual tipo humano?

Importante ressaltar que a educação sempre está alicerçada na perspectiva de futuro em função da inadaptação do organismo infantil em relação ao ambiente, conforme Vigotski:

A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança por sua natureza revela-se sempre incompleto em comparação com o adulto; sua posição, desde o início, dá razão para o desenvolvimento nela de sentimento de fraqueza, insegurança e dificuldade. A criança, durante longos anos, permanece inadaptável para a existência independente e nesta inadaptação e incômodo da infância está a raiz do seu desenvolvimento. A infância é a época de insuficiências e compensações pela vantagem, ou seja, de conquista de posições com relação ao social. No processo desta conquista o ser humano como um determinado biótipo transforma-se em ser humano como tipo social, um organismo animal constitui-se numa personalidade humana. O domínio deste processo social natural é chamado de educação (VIGOTSKI, 2005, p. 8).

Então, neste trecho, Vigotski aponta que a alavanca da perspectiva de futuro vincula-se à possibilidade de educar e, de alguma forma, orientar o desenvolvimento de uma personalidade na relação social. Ademais, sobre isto, ainda assevera que:

A educação seria impossível caso no próprio processo natural do desenvolvimento e da formação da criança não estivesse alicerçada a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social. A própria possibilidade do plano único na educação, sua orientação para o futuro comprova a presença de tal plano no processo do desenvolvimento, que tenta ser apropriado pela educação. No fundo, isso significa que o desenvolvimento e a formação da criança é um processo social orientado (VIGOTSKI, 2005, p. 8).

Assim, a educação e o ato de educar na Teoria Histórico-Cultural, ocorrem apenas nas crianças e adolescentes, quando há "o momento de não-consolidação, de fluidez do crescimento e de mudanças originais no indivíduo" (VIGOTSKI, 2001, p.82) e

A educação deve incorporar certa coordenação, apreensão e direção no conjunto caótico e desordenado de movimentos do recém-nascido. Toda a conduta do adulto se diferencia da do recém-nascido pela presença dessa característica. Por isso, se transforma em princípio fundamental da educação a escolha das reações mais necessárias e importantes, que devem ser conservadas, colocadas como pedra fundamental, em torno das quais devem se cristalizar e organizar-se em grupo as outras reações de menor significado, considerando que, em última instância, os movimentos totalmente inúteis para o organismo foram inibidos e reprimidos (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Isto não significa que o desenvolvimento se estanque em adultos, segundo nossa leitura. Ele continua ocorrendo, como buscamos evidenciar no capítulo 2, e trata-se de um processo reeducativo.

Quanto ao papel do educador, trata-se de organizar o ambiente social para orientar o desenvolvimento da personalidade para uma dada finalidade, o que não é pouco, e implica múltiplas ações e assunções, como indica Vigotski a seguir, por meio de uma metáfora:

Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor 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 professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

A seguir, apontamos caminhos de uma educação na Teoria Histórico-Cultural, a qual entendemos sumamente transformadora pela potência e profundidade do pensamento de Vigotski ao abordar múltiplos, atuais e desafiadores processos e aspectos da educação.

Inicialmente, a mesma deve ser calcada no entendimento do educador de como funciona o processo da vivência de crianças e adolescentes para que se tenha mais elementos na orientação do desenvolvimento do educando.

Para isto, é importante relembrarmos que a "vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso" (VIGOTSKI, 2018, p.78) ou, ainda,

"(...) podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência" (VIGOTSKI, 2018, p.78). E as vivências estão baseadas nas relações de uma personalidade com o meio, mas junto com cada vivência há também uma experiência relacionada e, também, para Vigotski, “toda a riqueza do comportamento pessoal surge da experiência” (VIGOTSKI, 2001, p. 144).

Por este motivo apresentamos, a seguir, a importância na Educação de se buscar basear-se nas experiências de educandos que também “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). E, para além da experiência, intentamos apresentar aspectos importantes que nos ajudaram a compreender como cada educando vivencia uma determinada experiência.

Para lograr tal fim, discorreremos sobre aspectos que julgamos importantes para qualificar uma experiência a fim de transformá-la em uma vivência única. Dessa forma, abordamos: a compreensão da memória neste contexto das experiências; a forma como nossa vontade e atenção se voltam para uma experiência; a emergência do pensamento nos processos de experiências educativas e, enfim, a importância das emoções de educandos na qualificação da experiência.

Assim, julgamos que, enquanto educadores, temos referências importantes para compreender como as experiências educativas podem se tornar vivências educativas, entendendo que “o professor não deve se limitar apenas a observar o aluno, mas também a conjecturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não-visíveis que nele se operam” (VIGOTSKI, 2001, p. 134).

Então, com estes parâmetros na educação bem entendidos, os mesmos podem ser “vistos” pelos educadores, de modo que eles possam orientar o desenvolvimento dos educandos, entendendo o processo de desenvolvimento não visível que nos educandos se opera.

Para compreendermos melhor a extensão desta afirmativa, convém destrincharmos, inicialmente, os significados distintos que assume, na Teoria Histórico-Cultural, a experiência. Inicialmente, para além de reações hereditárias de base biológica, há, no ser humano, a sua experiência pessoal, que nada nos diferenciaria, em essência, dos animais.

Há, também, outras formas de experiências, como a experiência social ou histórica, em que um exemplo é fornecido a seguir:

Posso conhecer o Saara sem nunca ter saído de minha cidade natal ou saber muito sobre Marte sem ter visto esse planeta sequer pelo telescópio. As reações condicionadas do pensamento ou da fala em que se exprimem esses conhecimentos não se formaram em minha experiência pessoal, mas na de pessoas que realmente estiveram na África e observaram Marte pelo telescópio (VIGOTSKI, 2001, p. 62).

Ademais, “todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme quantidade de experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 62). Assim, essa experiência social, “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 que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Há, ainda, o que Vigotski - utilizando um termo cunhado por Marx - chama de duplicação da experiência “que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado” intimamente ligada à consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 63). Em síntese

toda a fórmula do comportamento do ser humano (...) adotará o seguinte aspecto: (1) reações hereditárias, mais (2) reações hereditárias multiplicadas pela experiência pessoal (...) mais (3) experiência histórica, mais (4) experiência social, mais (5) experiência duplicada (consciência) (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Vigotski lança luz no panorama do comportamento humano refratando-o em um prisma em que emergem as especificidades de cada tipo de experiências: desde as reações hereditárias e mesmo as experiências pessoais na cultura, surgindo assim, para muito além nos seres humanos, a possibilidade específica de transmitir a experiência social e historicamente, além da possibilidade de duplicar a experiência, o que leva a incomensuráveis possibilidades de comportamentos humanos.

Do ponto de vista geral e, em específico no campo educacional, é necessário lançarmos um olhar mais acurado sobre a função psicológica superior memória, pois nela está implícita “a utilização e a participação da experiência anterior no comportamento presente” (...) (VIGOTSKI, 2001, p. 151). Nela também há a marca, o elo que interliga as experiências, de modo que “se perdêssemos a memória de repente, nosso comportamento assumiria um caráter descontínuo e fragmentário; um dia ou um ato não estaria vinculado ao outro (...) (VIGOTSKI, 2001, p. 151).

Do ponto de vista social, histórico e na consciência, a memória exerce também um necessário vínculo sistêmico, no sentido de permitir que uma unidade indivíduo-meio tenha

acesso às experiências sociais, históricas da humanidade potencializando assim suas possibilidades de duplicação da experiência para bem além das experiências pessoais.

Esse fato, no processo educativo, é uma assunção de certa forma tácita, mas que convém explicitar e compreender alguns de seus processos, a fim de nossa atuação como educadores tornar-se mais lúcida.

Nesse sentido, Vigotski aponta que é necessário “estabelecer em cada caso um novo vínculo entre o já estudado e o que deve ser novamente estudado. Este último caso é extraordinariamente importante para um professor” (VIGOTSKI, 2001, p. 145). Entre a imensidão dos processos da vida, na educação é preciso compreender que todos os eventos deixam uma marca:

A pesquisa da esfera inconsciente de nossos sonhos, fantasias, etc. demonstrou que nenhuma das representações e impressões que percebemos desaparece sem deixar marca; aparentemente, tudo é conservado nas esferas subconscientes e, com uma estrutura modificada, volta a penetrar na consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 145).

É importante a intencionalidade pedagógica que orienta o processo educacional para um determinado sentido, ao criar um nexos entre o conjunto de experiências organizadas para o educando. E uma dada experiência “trabalha com maior intensidade e eficiência quando é atraída e orientada por certo interesse” (VIGOTSKI, 2001, p. 148). Com esta informação, uma prática educacional transformadora parte do princípio de que as marcas sempre ocorrerão, que o educador organiza o ambiente educativo orientado a criar certos vínculos e que é necessário partir do interesse do educando para tanto.

Em sua época, Vigotski (VIGOTSKI, 2001, p. 146) apontava três tipos de processos de memória: visual, auditiva e motora ou combinação desses e “(...) cada tipo de memória raramente é encontrado de forma pura e na maioria das vezes seus tipos são mistos” (VIGOTSKI, 2001, p. 146). Assim, concluía sobre a necessidade pedagógica do educador “utilizar diferentes vias” (VIGOTSKI, 2001, p. 147), além de recomendar que o educador “conheça o tipo individual de memória de cada educando para apelar com maior frequência a esse tipo” (VIGOTSKI, 2001, p. 147).

Outro aspecto fundamental relacionado à memória é o impacto da emoção na intensidade da marca, do nexos criado na relação personalidade-meio, Vigotski aponta que um fator fundamental à memória:

é o *aspecto emocional* do que é recordado. Os experimentos demonstraram que as palavras vinculadas a certas vivências pessoais eram recordadas com maior frequência que as afetivamente indiferentes (...) Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático (VIGOTSKI, 2001, p. 149, *italico do original*).

Dessa assunção, podemos inferir que uma prática educativa transformadora necessita alicerçar-se em atividades que propiciem necessariamente um trabalho englobando as emoções, os afetos, que enxergue a nós, educadores e os educandos como unidades personalidade-meio, que também são unidades afeto-intelectivas.

Neste aspecto, Vigotski afirma que toda educação das emoções é, em verdade, uma reeducação das emoções (VIGOTSKI, 2001, p.120) de modo que preferimos tratar mais deste assunto no próximo capítulo, o qual versou sobre a reeducação.

Um último aspecto selecionado para esse trabalho, ainda relacionado à memória, é que ela sempre atua em conjunto com outras funções psíquicas superiores de um modo emaranhado. Quando em trabalho conjunto com a ação de uma intensa atenção voluntária, por exemplo, focalizada em algum aspecto do meio, ganha outro caráter, pois:

Quando estamos recordando algo de maneira intensa e concentrada, é como se estivéssemos ouvindo palavras que ressoam dentro de nós mesmos, e os sons e as vozes alheios ao assunto nos incomodam, como acontece quando escutamos atentamente uma música ou as palavras de alguma pessoa (VIGOTSKI, 2001, p.128).

Para que um educando possa proceder assim com um comportamento tão concentrado, como no caso acima, podemos nos perguntar: como uma educação transformadora pode colaborar neste sentido? Em primeiro lugar, vamos partir da premissa de que a atenção é “a atividade mediante a qual conseguimos desmembrar a complicada composição das impressões que nos chegam do exterior, concentrando na parte mais importante toda a força de nossa atividade” (VIGOTSKI, 2001, p.125) e “dessa forma, é possível alcançar a precisão e a clareza peculiares para vivenciar separadamente o que é importante” (VIGOTSKI, 2001, p.125).

Torna-se clara a importância da atenção no processo educativo porque dela “depende absolutamente tudo o que percebemos do mundo. Uma atenção apenas modificada nesse sentido muda de imediato e de maneira radical essa percepção, ainda que não tenham ocorrido modificações físicas de nenhuma espécie no meio circundante” (VIGOTSKI, 2001. p.139).

Mais especificamente, quando organizamos um ambiente educativo e orientamos a atenção de um educando constantemente em uma direção, a “experiência se organiza e se forma nessa mesma direção (...) assim, ao guiarmos a atenção, tomamos em nossas mãos a chave para a formação da personalidade e do caráter” (VIGOTSKI, 2001, p.140).

Para um professor, isso equivale a um papel ainda maior da atenção na educação, pois aqui a atenção não é considerada como um meio para facilitar certa tarefa educativa ou docente, mas é extraordinariamente importante como fim em si. Nunca transcorre sem deixar marca, sempre deixa um resultado atrás de si (VIGOTSKI, 2001, p.140).

A atenção pode ser involuntária, quando, por exemplo, “em uma sala silenciosa, o ruído de um tiro atrai minha atenção” (VIGOTSKI, 2001, p. 127), mas quando focamos nossa atenção para o que está acontecendo em nosso próprio organismo, ela assume “em nossa vida, porém, o principal papel” (VIGOTSKI, 2001, p125) porque essa atenção interna atua no processo de nossa autorregulação “e a própria vivência, ato ou pensamento do ser humano se transforma em objeto” (VIGOTSKI, 2001, p. 127.) dela. Ou ainda:

Como exemplo dessa atenção voluntária podemos mencionar qualquer concentração do próprio pensamento, quanto tentamos lembrar algo, compreender algo, ou quando empreendemos algum trabalho, a leitura de um livro, a escrita de uma carta e, de forma totalmente consciente e voluntária, realizamos a preparação de todos os órgãos necessários para essa tarefa (VIGOTSKI, 2001, p.127 e 128).

Podemos ainda entender a atenção involuntária atrelada à atenção externa, chamada por Vigotski por vezes de orientação externa. Igualmente ele nomeia, em alguns momentos, a atenção voluntária – ligada a fatores internos do organismo – como orientação interna: “assim, a orientação externa, provocada por um estímulo externo, passará para uma segunda fase, transformando-se em orientação interna, pois se subordinou a um estímulo interno” (VIGOTSKI, 2001, p.128 e 129).

Desta forma, Vigotski compara que a atenção tem um papel de “estrategista, isto é, de guia organizador, de dirigente e fiscal do combate, sem nunca participar ativamente da luta” (VIGOTSKI, 2001, p.130). Essa assunção é crucial para o processo educativo transformador, dado que Vigotski aponta que a “nova psicologia transfere o processo educativo das mãos do professor para as do aluno, e também exige que a consciência do objetivo desse ato seja transferida do professor para o aluno” (VIGOTSKI, 2001, p. 135).

Vigotski aponta para algo sumamente transformador no processo educativo, indicado ainda pela nova psicologia a que se refere e a qual colaborou para que se erigisse: “ela não exige apenas que o aluno se auto-eduque com seus próprios atos, enquanto o professor orienta e regula os fatores que determinam esses atos; também exige que não só o professor, mas também os alunos, criem o objetivo desses atos” (VIGOTSKI, 2001, p.135).

Em outras palavras, em uma prática educativa transformadora, o planejamento e o objetivo do planejamento educativo não apenas devem ser compreendidos pelo educando, como o educador também deve organizar o ambiente educativo para que o estudante crie seus objetivos de aprendizagem. Neste complexo processo, a função psicológica superior atenção voluntária é sobejamente requisitada.

Para além de utilizar suas leis como meio para o desenvolvimento de um modo geral, o trabalho com a atenção como fim também deve ser objeto de uma educação transformadora. Pensando em um aspecto da atenção como uma forma de concentração em adultos, Vigotski aponta que o ato de “concentração está sujeito à educação e à reeducação” (VIGOTSKI, 2001, p.128).

Na ontogênese da atenção, citada a seguir por Vigotski novamente como orientação, há uma enorme diferença na capacidade desenvolvida quando se compara uma criança e um adulto: “Se compararmos as diferentes capacidades da criança e do adulto, em nenhum terreno nos deparamos com uma diferença tão colossal quanto no âmbito da orientação [*ustanovka*]” (VIGOTSKI, 2001, p. 131). E, mais uma vez, reafirmamos com o autor a importância de tratarmos desse tema aqui no âmbito educativo transformador: “Como objeto da educação, a orientação não é menos valiosa, por sua ilimitada capacidade de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Na idade inicial, a atenção tem, quase de forma exclusiva, um caráter instintivo-reflexo, e só gradualmente, mediante um prolongado e complexo treinamento, ela se vai transformando em orientação voluntária, dirigida pelas necessidades fundamentais do organismo que, por sua vez, dirige todo o nosso comportamento (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Uma vez explicitada a enorme capacidade de desenvolvimento da atenção - em meio ao desenvolvimento de uma personalidade-meio na cultura - enfocaremos brevemente, a seguir, o percurso de seu desenvolvimento desde o interesse infantil até a organização da atenção voluntária. Vigotski aprofunda, ao longo desse processo, alguns aspectos fundamentais para uma

prática educativa transformadora. Assim: “adquire excepcional significado pedagógico o interesse infantil, como a mais freqüente forma de manifestação da atenção involuntária” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Vigotski afirma também que, com a criança, o processo educativo deve estar alicerçado no interesse, o que é algo encontrado em todas as práticas educativas transformadoras a que temos conhecimento atualmente:

A atenção infantil depende quase por completo do interesse e, por isso, a causa natural da distração infantil sempre é a falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e a de suas tarefas obrigatórias (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Desse ponto de vista, toda aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança. Não existe outro modo de ensinar. 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 (VIGOTSKI, 2001, p. 132).

Ademais, quando se trata de gerar interesse em um processo educativo - que entendemos como uma ideia educativa transformadora - Vigotski apresenta três aspectos, o primeiro é que “só podemos falar de um interesse mais ou menos prolongado, estável e profundo quando este não se fragmentar em dezenas de partes separadas, o que impede captar a idéia única e geral dos fragmentários temas de ensino” (VIGOTSKI, 2001, p.103).

O segundo aspecto importante é quando “o professor retorna ao mesmo tema, mas não para uma simples repetição do que já foi visto, mas para percorrê-lo novamente de forma mais profunda e ampliada, com muitos fatos novos, generalizações e conclusões” (VIGOTSKI, 2001, p.103).

Em nosso trabalho, o conceito daquilo que é novo está vinculado à transformação, à criação e ao desenvolvimento do organismo, de uma forma ampla, e vemos que o novo também aparece como algo necessário para que se possa vincular a atenção e o interesse de um educando a um determinado processo educativo.

Então, uma repetição só se torna interessante em um processo educativo transformador quando ocorre “a partir de um novo aspecto, que se vincula ao já conhecido (...) nesse sentido, tanto na ciência quanto na vida, só o novo pode despertar nosso interesse (VIGOTSKI, 2001, p.103).

A última regra para estimular o interesse “estabelece que todo o sistema escolar seja estruturado em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente seu interesse” (VIGOTSKI, 2001, p.103).

Deste modo, o educador que organiza o ambiente educativo transformador nestas bases “se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 132). Vigotski é muito preciso na maneira pela qual acredita que esse processo deva ocorrer do ponto de vista pedagógico:

(...) 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. Portanto, no aspecto subjetivo, para o aluno a orientação representa, acima de tudo, uma expectativa da atividade iminente (VIGOTSKI, 2001, p. 132).

Isso é fundamental do ponto de vista de uma educação transformadora porque a atenção determina o curso das ações posteriores de modo que “o tempo, a força e a forma de qualquer movimento são completamente determinados pela orientação preliminar” (VIGOTSKI, 2001, p. 133).

Ocorre, porém, que a atenção não é algo que se pode considerar constante ao longo do tempo, ela ocorre mais como o funcionamento de um motor a combustão, com ciclos de explosão, expansão e contração, de entrada e saída de gases, mas que em um cômputo geral transmite um movimento global a um determinado sistema.

(...) a atenção funciona por meio de explosões, mantendo a força do impulso de uma explosão para a outra. De maneira que o ato de atenção deve ser compreendido como algo que se extingue e renasce de forma incessante, como algo que se acalma e acende a cada instante (VIGOTSKI, 2001, p. 130).

Nossa atenção então opera de forma rítmica, porém o modo como enxergamos o meio não é descontínuo, mas é integrado de uma forma articulada e

Em outros termos, não percebemos o mundo em sua forma fragmentária e caótica, mas como um todo vinculado e rítmico, unindo os elementos menores em grupos e esses grupos em novas e maiores formações (VIGOTSKI, 2001, p.127).

Em nossas vidas e, em especial, em uma educação transformadora, é importante compreender também precisamente o papel do hábito no âmbito do estudo da atenção. Quando se

fortalece um hábito, a atenção sobre ele diminui até realmente desaparecer. Em outras palavras, “atenção realmente cessa seu trabalho quando o comportamento se torna habitual, mas isso não envolve apenas seu enfraquecimento; em geral, está ligado à intensificação de sua atividade” (VIGOTSKI, 2001, p.136) no sentido de que a atenção não utilizada em um comportamento habitual, atua, em outras novas possíveis atividades, em um processo ininterrupto, o que mais uma vez torna o ser humano um ser de inúmeras possibilidades.

Mas ao longo de uma nova e desafiadora tarefa em que a atenção está sendo requisitada, sua participação “deve ser particularmente tensa e séria quando a conduta excede os limites do hábito e temos de realizar coisas que exigem uma reação particularmente complexa e difícil” (VIGOTSKI, 2001, p.136). Para tal comportamento “só é possível prestar atenção quando os estímulos que nos distraem ocupam uma situação subordinada com relação à tarefa fundamental que nos ocupa, porém eles não são totalmente eliminados do campo de nossa consciência e continuam agindo sobre nós” (VIGOTSKI, 2001, p.138).

Ao longo do tempo, a atenção deve ser educada de maneira que se leve em conta, por fim, os processos dela ligados à distração, que poderia ser compreendida inicialmente como “um estímulo totalmente inesperado enquanto o organismo está despreparado para reagir a ele” (VIGOTSKI, 2001, p. 129).

Mas a situação é mais dinâmica e complexa, pois envolve uma relação de proporcionalidade direta, de sorte que “quanto maior for a intensidade da atenção, maior será a intensidade da distração” (VIGOTSKI, 2001, p. 129) em relação a outras ocorrências circundantes. Em outras palavras, “quanto mais exata e completa for a orientação a uma reação qualquer, menos adaptado para outra estará o organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 129).

Nas conhecidas histórias sobre a distração dos sábios e, em geral, das pessoas ocupadas com alguma idéia, essa lei psicológica dos vínculos entre atenção e distração é confirmada de forma mais eloqüente. A distração do sábio ou do pesquisador sempre envolve uma extraordinária concentração de seu pensamento em apenas um ponto. Do ponto de vista científico, é correto não falar da educação da atenção e da luta contra a distração, mas da correta educação de ambas, de forma conjunta (VIGOTSKI, 2001, p. 129).

Já quanto à função psicológica superior pensamento, faremos breves apontamentos relacionados a alguns de seus aspectos funcionais gerais e especificamente pedagógicos importantes para uma prática transformadora educativa.

Vigotski entende que “o pensamento não é apenas o mecanismo que torna mais complexa e precisa nossa interação com o mundo externo, mas que ele também organiza o aspecto interno de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p.176). Uma distinção importante do processo do pensamento é que ele “se caracteriza pela demora, pela interrupção dos movimentos externos - reflexão -, pela acentuação da tensão das correntes nervosas e pelo súbito aparecimento da solução, que geralmente é acompanhada da exclamação: "Ah!"” (VIGOTSKI, 2001, p.177).

Dito de outra forma, nele há “a ausência de ensaios externos e sua substituição pela comprovação interna” (VIGOTSKI, 2001, p.177). E essa reflexão, em forma de validação interna, bem como esse caráter organizador da experiência pelo pensamento ocorre a partir da linguagem que

realiza duas funções totalmente diferentes: por um lado, serve como meio de coordenação social da experiência das pessoas; por outro, é o instrumento mais importante de nosso pensamento. Sempre pensamos em alguma linguagem, isto é, conversamos conosco mesmos e organizamos nosso comportamento interno da mesma maneira que organizamos nosso comportamento de acordo com o comportamento das outras pessoas. Em outros termos, o processo de pensamento evidencia facilmente seu caráter social e indica que nossa personalidade está organizada conforme o mesmo modelo que as relações sociais (...) (VIGOTSKI, 2001, p.171).

Desta maneira, “nos conhecemos à medida que conhecemos os outros ou, ainda mais exatamente, que só nos conhecemos à medida que somos outro, algo estranho a nós mesmos” (VIGOTSKI, 2001, p.172), reforçando o caráter social da função psicológica superior pensamento.

Dadas essas premissas, em um contexto de educação transformadora, entendemos ainda imprescindível o apontamento de Vigotski quando diz que “é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos” (VIGOTSKI, 2001, p. 173).

O autor nos esclarece, nesse sentido, que

(...) ao criar o caminho mais cômodo e fácil para a assimilação dos conhecimentos, paralisa completamente o hábito de pensar de forma independente, tira da criança essa preocupação e elimina deliberadamente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, ao exigir que tudo seja oferecido de forma fracionada, mastigada e digerida. O imprescindível, porém, é preocupar-se com criar a maior quantidade possível de dificuldades na educação da criança, como ponto de partida para seu pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 173).

Ou ainda, mais especificamente, que

que a criança se oriente sozinha nas circunstâncias mais complicadas e confusas. Se os senhores desejarem ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos. Subentende-se, ao mesmo tempo, que não se trata de criar intencionalmente situações sem saída para a criança, que provocariam nela um gasto infrutífero e não-sistemático de energias. Trata-se apenas de uma organização da vida, e do ensino, importante para que a criança encontre os dois elementos necessários para o desenvolvimento do processo de pensamento como forma superior do comportamento. Esses dois elementos consistem, em primeiro lugar, em uma tarefa que deva ser resolvida e, em segundo, nos elementos e meios com os quais esse problema possa ser resolvido. A solução da tarefa [do problema] em si mesma, que antes representava 90% de obrigação do professor, hoje é totalmente transferida para o esforço do aluno (VIGOTSKI, 2001, p.173 e 174).

Enfim, os educadores devem desafiar os educandos com demandas do próprio meio, ao organizá-lo de forma a que propicie a formação de novas combinações, novas relações, novos vínculos por parte dos educandos, ajudando-os a pensar, diversificando cada vez mais seus comportamentos:

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).

Do ponto de vista pedagógico, queremos ainda ressaltar duas características importantes sobre o trabalho do pensamento em termos transformadores: a questão da análise e da síntese e o porquê de meditar sobre a finalidade do pensar.

Se a experiência é a base para a criação e é a partir de onde se engendram as vivências, também do ponto de vista da análise, pela experiência, “deve passar a maior quantidade possível de objetos e fenômenos, que têm de servir para a elaboração do fato correspondente; ao mesmo tempo, sua seleção deve levar em conta que a própria escolha dos objetos deve facilitar e sugerir ao aluno o trabalho analítico e sintético” (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Em outras palavras e esmiuçando mais essa perspectiva pedagógica,

quando digo "lâmpada", levando em conta toda uma série de objetos homogêneos, estou utilizando os resultados de um enorme trabalho analítico efetuado anteriormente, isto é, o trabalho de dividir todos os objetos de minha experiência em suas partes componentes, de assimilar ou de comparar os elementos similares, de rejeitar os fortuitos, de sintetizar os restantes em um conceito integral (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Então, o trabalho de análise emerge da variedade de experiências diversas e “é facilitado por um agrupamento do material no qual o atributo a ser isolado encontra-se nas mais diversas combinações” (VIGOTSKI, 2001, p. 175). Por outro lado, “um agrupamento de material em que os elementos sujeitos a vinculação encontram-se na conexão mais clara e mais precisa facilita o trabalho de síntese da soma das características e, o que é mais importante, depura todos os nexos estranhos” (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Ressaltamos ainda um aspecto pedagógico transformador desta função psicológica superior relacionada à busca de compreender coletivamente a finalidade do pensar:

É sumamente importante que, no processo de elaboração do pensamento, esse vínculo geral, esse objetivo final que constitui a tendência determinante de todo o processo de pensamento, seja formado na consciência do aluno. Para que penso? Desde o início, essa pergunta deve ter uma resposta precisa e satisfatória (VIGOTSKI, 2001, p. 174 e 175).

Para além da possibilidade de pensar de maneira adequada, Vigotski também propõe que é possível sentir de maneira talentosa. Para ele, o processo emocional para a personalidade, “não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto *talento* e inclusive *genialidade* quanto a descoberta do cálculo diferencial” (VIGOTSKI, 2001, p.122).

Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Por isso, se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. Nenhuma prédica moral educa tanto como uma dor vivida, um sentimento vivido e, nesse sentido, o aparelho dos sentimentos é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e fino através do qual é mais fácil influenciar o comportamento (VIGOTSKI, 2001, p.120 e 121).

No que concerne às emoções, “podem ser vinculadas aos mais diversos estímulos, e só é possível realizar esse vínculo fazendo com que os diferentes estímulos sejam confrontados com a

experiência pessoal do aluno” (VIGOTSKI, 2001, p.120). Então, em outras palavras, esse aspecto educativo que é certamente um dos mais importantes em uma perspectiva transformadora, também “se reduz a uma determinada organização do meio” (VIGOTSKI, 2001, p.120) e, em essência, uma forma de reeducação das emoções.

Em uma educação transformadora, as emoções “devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento” (VIGOTSKI, 2001, p.121). Para Vigotski, o conhecimento se solidifica “se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo” (VIGOTSKI, 2001, p.121), o que é essencial em um processo educativo transformador.

Nos mais diversos tipos de disciplinas ou saberes, muitas vezes tidos como conhecimentos essencialmente racionais, Vigotski aponta que

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).

Um dos campos mais profícuos para o trabalho emocional são os jogos. Nos mais diversos tipos de disciplinas ou saberes, muitas vezes tidos como conhecimentos essencialmente racionais, Vigotski aponta que

o jogo, que já classificamos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a forma ótima de organização do comportamento emocional. O jogo da criança sempre é emocional, sempre desperta nela sentimentos intensos e vívidos, mas também a ensina a não seguir cegamente os sentimentos, mas a coordená-los com as regras do jogo e com seu objetivo final (VIGOTSKI, 2001, p.123).

Enfim, no que concerne à questão da educação emocional “a tarefa pedagógica essencial consiste no domínio das emoções, isto é, na inclusão delas na rede geral do comportamento, de forma tal que se vinculem intimamente a todas as outras reações e não se expressem de maneira perturbadora e desorganizadora” (VIGOTSKI, 2001, p.122).

O campo das emoções é sumamente mais complicado e realçamos, aqui, apenas alguns aspectos importantes que julgamos fundamentais em uma prática educativa, mas, por fim, quando tratamos mais profundamente de transformação na e através da educação, de um modo amplo, retomamos, primeiramente, aquele questionamento no início desta seção sobre que tipo humano temos como meta, a partir da assunção vigotskiana de que podemos educar para qualquer direção uma personalidade.

Se, por exemplo, a resposta for um ser humano cujos valores dialogam com a solidariedade, a empatia, o respeito, a responsabilidade, a honestidade e a afetividade – valores do EHC – então, diremos que é necessário preparar estes indivíduos para um mundo que não existe ainda em grande escala.

Portanto, é necessário criar este mundo, ainda que de forma diminuta, para poder engendrar uma educação nestas bases. Isso, por si só, será transformador e dialoga com o que Vigotski pensava a respeito de criar outro meio, vendo além do que já existe: “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).

Nesse escopo, Possebon (2021) descreve minuciosamente em seu doutoramento como o processo de transformação da educação e, em especial do EHC, é cheio de contradições inerentes à própria luta dialética da vida:

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 (POSSEBON, 2021, p.80, negrito no original).

Ademais, aponta que o diálogo a partir das dificuldades do cotidiano, a vontade de se transformar e reconfigurar as relações são também premissas para uma educação transformadora: “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” (POSSEBON, 2021, p.83).

Enfim, as relações precisam ser transformadas em vários sentidos para que as escolas sejam polos de agregação comunitária e social, de partilha e criação de práticas e saberes, transformando a própria comunidade que está inserida. Em suma, se essa transformação do

convencional não for dirigida para as resoluções dos problemas, desafios, necessidades e experiências oriundas da vida e voltadas para a transformação dela,

ocorrerão vínculos falsos e errôneos e, ainda que sejam adquiridos conhecimentos, estes não serão utilizados no processo da ação. Se encontrássemos uma forma de realizar em nosso comportamento todos os conhecimentos que adquirimos na escola, poderíamos acabar facilmente com toda a imperfeição da educação (VIGOTSKI, 2001, p. 150).

Assim, podemos nos reportar a todo este processo complexo, ainda com o que Possebon nos traz, baseando-se no estudo de doutorado de Barrera (2016, p.136):

As escolas não convencionais são organizadas a partir do tempo de cada educando, horários flexíveis e tempos livres. Em relação ao espaço as que estão abertas à mudanças, se propõem a utilizar diferentes espaços, incentivando a ampliação de atividades em grupos. Nas escolas não convencionais, o currículo é flexível, assim como a trajetória de cada educando pelo conhecimento, com a valorização de outros saberes, tais quais os saberes locais (...)nas escolas não convencionais busca-se o compartilhamento do poder com organização de assembleias e regras construídas coletivamente (POSSEBON, 2021, p.61).

Tal descoberta, baseada em análises de diversas iniciativas no Brasil, longe de ser um receituário, é muito mais uma heurística que proporciona mais consciência – portanto, mais possibilidades de regulação e criação das ações educativas – diante de um projeto e um processo que se pretenda transformador.

Ainda há, no entanto, outros fatores convenientes de grafar, neste sentido de uma transformação sistêmica na educação: ela aparece quando há uma força resultante engendrada a partir das forças em disputa sobre uma comunidade escolar: mantenedora, gestão, educadores, pais, estudantes e outros agentes, não menos importantes, com algum grau de interesse e poder, sobre ela, secretarias de educação, líderes comunitários, empresários, enfim, com a lista variando conforme o contexto. Enfim, para que haja uma educação onde ocorra transformação, não há receituário, como conclui Possebon, há superações diversas e podemos inferir, a partir da tese que demonstramos mais adiante, que há um permanente processo de reeducação dos educadores em curso, porque, de alguma forma, se altera o sistema de consciência, uma vez que se altera o comportamento dos mesmos, em direção a um determinado trabalho educativo, igualmente transformador:

As vivências descritas e estudadas na presente pesquisa, exemplificaram que a transformação educativa acontece no cotidiano e se fortalece quando um coletivo de educadores compreende seu próprio poder de transformação, superando seus “vícios de alfabetização”, “suas amarras ao currículo”, “o lugar de professor 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 (POSSEBON, 2021, p.173).

O educador, nesta perspectiva, para de dar aulas solitariamente aprendendo com os educandos e exercendo a função de cooperar para que esses investiguem, tenham interesse em aprender. Deste modo, Vigotski (2001, p. 296) aponta que “[...] o aluno se auto-educa” e

(...) assim como não é possível uma criança aprender a caminhar por meio de aulas, nem com a mais cuidadosa demonstração da marcha artística de um professor. 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).

Deste modo, o processo educativo é concebido por Vigotski como sumamente vivo, dinâmico e

a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, 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).

O espaço escolar tem a possibilidade de ofertar experiências e possibilidades de criação lidando com o que se refere à imaginação, às emoções, às necessidades e aos interesses de cada educando, assim como dos educadores. Assim, a

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 maior parte dos educadores foi educada e reeducada de modo convencional e igualmente foram submetidos a um tolhimento de suas potências criadoras. Essa assunção

amplifica os desafios dentro de um processo de transformação da educação, o que significa que é necessário, em primeiro lugar:

cuidar desse educador, empoderá-lo em seu papel como tal, enxergando-o como parte essencial da proposta educativa, ampliando suas possibilidades de formação, potencializando seus saberes e apoiando-os em seus desafios cotidianos. A continuidade do processo de transformação da escola exige que o educador se disponha a se transformar, a rever constantemente o que precisa melhorar em si mesmo. Uma das premissas para um bom desenvolvimento do trabalho é a concepção de ambientes em que educadores se sintam seguros, apoiados em suas ações e, conseqüentemente, possam partilhar segurança e acolhimento para com os educandos (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.13).

A atividade do educador aumenta substancialmente quando ele assume o papel de “o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2001, p. 76). Trata-se de lidar com uma alta dinamicidade entre o educador, o educando e o meio, inserida em “uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que (...) constitui um processo dinâmico, ativo e dialético (...) de incessantes combates entre o ser humano e o mundo” (VIGOTSKI, 2001, p. 79). Isto responde a quem possa se indagar se o papel dos educadores seria subtraído neste processo educativo transformador. Dito de outra forma, ainda uma vez mais, “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca” (VIGOTSKI, 2001, p.76).

E o ambiente social, ou meio social, ou meio é algo extremamente flexível e subjaz - em relação a este meio - uma infinidade de recursos para a educação porque:

Em suma, o meio é para o ser humano o meio social, porque quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presentes aspectos sociais determinantes. Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social. Quando observamos um bosque, um rio, as árvores, compreendemos o que são essas coisas, nós as nomeamos e compreendemos a designação; abordamo-as com operações tão complexas da experiência social, que passam despercebidas, devido à mesma lei pela qual não percebemos que respiramos, crescemos, giramos junto com a Terra, que participamos de mudanças realizadas de forma ininterrupta e permanente (...) No entanto, se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto das relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação (VIGOTSKI, 2001, p.79).

Vigotski ressalta e entendemos novamente que isso é essencial na organização educativa em uma perspectiva transformadora: a necessidade de que se considere o modo único pelo qual uma personalidade se relaciona com o meio, ou seja, como ocorre uma vivência única, de forma sumamente potencializadora. No que concerne à imaginação, retomamos mais uma vez com Vigotski para a questão da necessidade das experiências para tanto:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar (...) consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de 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).

E é exatamente, de uma forma transformadora, que Vigotski insere a questão de como o processo criador humano muda o presente, apontando para o futuro: “Como conclusão, deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p.122).

Neste árduo périplo - para além das imposições do sistema educativo convencional - muitos serão os desafios e os caminhos rumo às novas sínteses e superações, se relacionando com todos que ainda não concebem a possibilidade de uma escola e uma sociedade mais igualitária em meio a tantas desigualdades. Nesse sentido,

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 (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.14).

Vigotski nos aponta que a conduta humana “apresenta uma quantidade totalmente imprevisível de possibilidades, que não podem ser calculadas de antemão” (VIGOTSKI, 2001, p. 68), o que nos reforça como seres de potência em uma perspectiva de educação transformadora. E, dentro destas imensas possibilidades, é necessário também aprender a lidar intrepidamente com as possibilidades de errar, em um processo de transformação da educação, pois os erros “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” (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.14).

Considerar os educandos como seres de potência imensa em meio à cultura, na relação com outros seres humanos, desvela a nós, educadores, o exercício de cultivadores da vida em meio à criação e à colaboração.

A educação transformadora questiona as perspectivas da educação convencional, sendo aquela capaz de organizar o espaço educativo em meio a processos criadores, plenos de sentido, entre relações sociais mais humanizadoras. Compreende que a escola deve colaborar para que cada envolvido no processo educativo (educador, educando, comunidade) observe e aja sobre o que precisa transformar em si mesmo para seu próprio bem e para o bem da comunidade (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.16).

Ademais, em uma perspectiva educativa transformadora, o educador “deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas” (VIGOTSKI, 2001, p.300).

Enfim, neste árduo processo

É preciso cuidado para que as escolas transformadoras tidas como inspiração não nos distanciem de nosso contexto e idealizações – a partir de parâmetros muito distantes do que conseguimos realizar – não resultem em sofrimento e frustração, levando à desvalorização da criação e da celebração cotidiana. O processo de transformação da escola realiza-se, diariamente, por todos os membros da comunidade escolar, na concepção de novos olhares sobre a educação e sobre o ser humano (...) No processo de transformação da educação sem fórmulas prontas, é um constante desafio a compreensão do que é educação transformadora para cada um, para a concepção de práticas pedagógicas que façam sentido para todos, em um determinado contexto (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.16).

CAPÍTULO 2. A REEDUCAÇÃO E O REEDUCAR DE EDUCADORES

Apontamos, no início deste trabalho, que Vigotski diferenciava o processo de educação e reeducação e foi sobre este último conceito que nos aprofundamos neste capítulo: cremos que o mais importante aqui pontuado em relação à compreensão sobre reeducação foi o fato de que, neste processo "estamos diante da formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado" (VIGOTSKI, 2001, p.82). Toassa (2013, p.501) nos traz que a tradução anterior não é a mais adequada sugerindo a troca da palavra 'vários', por 'alguns', justificando tal mudança em função de uma questão de tradução. Em nossa perspectiva, isso nos indica ainda que a reeducação em adultos é um processo realmente mais complexo e desafiador como apresentado nesse capítulo.

Dito isto, mais uma vez, apresentamos alguns excertos em que Vigotski caracteriza a reeducação (VIGOTSKI, 2001) para mais além mostrarmos nossa nova leitura sobre a reeducação. Desenvolvemos nossa percepção teórica, a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da personalidade em crianças e adolescentes (VIGOTSKI, 2018), bem como a partir de algumas das preciosas indicações de Vigotski (2018) para o que seria o processo de desenvolvimento para adultos.

Propusemos algumas formas como o processo reeducativo se desenvolve de modo amplo e apresentamos ao final do capítulo o que seria reeducar educadores e, em especial, dentro de um contexto de educação transformadora.

Dependendo da perspectiva que se assume, pode ser muito sutil a diferença entre educação e reeducação. Nesse sentido, Vigotski aponta que, em essência, a própria educação é um processo reeducativo, dado que:

A educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dados e preparados e se refere apenas às suas modificações, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação é a reeducação do que já foi realizado (VIGOTSKI, 2001, p.283).

Uma vez que a reeducação atua sobre algo já engendrado anteriormente, assim como no processo educativo, o processo reeducativo deve ser organizado com clara intencionalidade, deve ser planejado e ter certa duração, visando determinadas novas condutas em adultos:

Não há nenhuma dúvida de que todas as novas reações nos influenciam psicologicamente, em um processo de auto-educação. Isso salta à vista com particular nitidez quando não encontramos formações singulares e casuais de reações, mas um processo planejado, racional e prolongado de elaboração de novos sistemas de conduta íntegros em pessoas adultas. Por exemplo, quando observamos o treinamento de um soldado, o ensino de um novo jogo, um curso de taquigrafia ou datilografia, sem dúvida nos deparamos com processos psicológicos de natureza educativa, já que em todos esses casos se trata da elaboração e do reforço de novos sistemas de reações, de novas formas de comportamento. Entretanto, em prol da clareza e da exatidão do problema, aqui seria mais correto falar de *reeducação* - no sentido amplo da palavra - mais que de educação (VIGOTSKI, 2001, p.81).

A reeducação pode ocorrer desde a aquisição de um novo comportamento na operação de máquinas até, como é mais comumente associado cotidianamente, na profunda reeducação da personalidade:

Na linguagem cotidiana, entende-se por reeducação a reelaboração profunda, a reorganização dos sistemas de reações já existentes. Por isso, convencionalmente, fala-se da reeducação de um delinqüente, de um portador de doença mental, etc. Na linguagem comum, ninguém usaria a palavra reeducação para se referir a cursos de datilografia ou taquigrafia. Do ponto de vista popular, nesse caso não estamos reeducando nada, mas comunicamos e elaboramos novos hábitos. Por outro lado, do ponto de vista científico, em todos os casos seria mais acertado falar precisamente de reeducação (...) (VIGOTSKI, 2001, p.81 e 82)

O caráter é o cunho social da personalidade, uma forma histórica da mesma (VIGOTSKI, 2005, p.4), ou ainda, é algo que:

(...) não deve ser entendido como algo estático, sob a forma de uma soma acabada de peculiaridades, de reações - congênitas ou adquiridas -, mas como uma torrente que se desloca dinamicamente, em luta constante. Em outros termos, o caráter não surge das propriedades herdadas do organismo tomadas tais como são, nem das influências sociais do ambiente tomadas de forma independente, mas do choque contraditório de umas contra as outras e da transformação dialética do comportamento herdado em comportamento pessoal (VIGOTSKI, 2001, p.279).

Assim, diante do desenvolvimento na cultura e em meio a processos educativos e reeducativos:

Resulta compreensível então o enunciado que exige que reconheçamos a presença de elementos de ambos os tipos no caráter. A partir daí também se esboça a solução da questão relativa à reeducação do caráter. Por acaso o caráter está totalmente condicionado pela educação[tese 1], ou esta deve contar com ele

como condição prévia e invariável [*tese 2*]?. Na psicologia científica o problema não deve ser exposto dessa maneira. O que chamamos provisoriamente de "caráter" é uma incessante ruptura e conflito da vida pessoal com a experiência herdada e, nesse processo de ruptura e luta, o educador pode intervir a cada instante e se convencer do fato de que tanto uma tese quanto a outra [*indicadas acima*] são igualmente verdadeiras (VIGOTSKI, 2001, p.280, inserções [] itálicas nossas).

Então, vimos por um lado que a possibilidade de reeducação ocorre desde uma aquisição mais operacional, de um procedimento ou equipamento, até as profundas marcas na personalidade e no caráter e é importante realçar que Vigotski utilizou este termo, sobretudo para indicar o processo educativo em adultos.

Em suas múltiplas e intensas pesquisas, Vigotski debruçou-se de maneira focalizada sobre o estudo do desenvolvimento de bebês, crianças e adolescentes e sobre como as funções psíquicas superiores se diferenciam da consciência, se relacionam e têm hierarquias internas.

A partir destes estudos de Vigotski concernentes ao desenvolvimento de crianças e de adolescentes, bem como a partir de algumas de suas indicações de como tais processos se desenvolveriam desta etapa em diante, compreendemos que a continuidade do desenvolvimento em adultos é justamente, por outro lado, também a possibilidade da reestruturação das relações entre suas funções psíquicas superiores quando dentro de um processo intencional.

Este processo pode ocorrer por toda a vida e pode ser uma potente forma de olharmos a reeducação, resultando igualmente em um possível permanente processo de reestruturação do sistema de comportamento em adultos.

Para compreender este raciocínio, observamos a seguir alguns aspectos do processo de desenvolvimento humano como um todo e vamos refletir antes, passo a passo, sobre o desenvolvimento de algumas das leis gerais do corpo e seus sistemas, do sistema endócrino, do desenvolvimento psicológico da criança, por meio das funções psíquicas superiores e do sistema nervoso (VIGOTSKI, 2018), para então elucidarmos mais essa nossa última leitura sobre a reeducação:

Uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então, em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau. Este é o primeiro postulado. O segundo consiste no fato de que existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida

orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente. Antes, e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente (VIGOTSKI, 2018, p.25).

Vigotski apontou neste processo para as reestruturações do organismo que também ocorrem nas relações entre diferentes particularidades do desenvolvimento – na perspectiva de crescimento de funções e aspectos do organismo – o que acarreta em transformações na estrutura e personalidade do organismo. Outra assunção que extraímos destes apontamentos é que a velocidade de determinadas particularidades acelera ao máximo, quando no centro do desenvolvimento e depois desacelera podendo até ir à zero em outras fases de desenvolvimento. Isso implica que se trata de:

(...) um processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda da personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau. Em seguida, podemos dizer que o processo de desenvolvimento infantil não se esgota apenas com essa reestruturação, mas inclui um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando, diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior (VIGOTSKI, 2018, p.29).

As transformações qualitativas, as novas formas e as reconfigurações que emergem no desenvolvimento podem ser lidas como um processo subjacente que nos ajudou a compreender os novos vínculos que se formam em um processo reeducativo. Vejamos um exemplo de reestruturação dentro das glândulas do sistema endócrino em crianças. Aqui, a novidade é que encontramos casos de uma espécie de desenvolvimento retroativo em algumas glândulas:

Tomemos o desenvolvimento do sistema endócrino. Vocês sabem que o desenvolvimento desse sistema não envolve apenas o crescimento ou maturação das glândulas; na idade infantil, o desenvolvimento do sistema endócrino transcorre principalmente devido à mudança, à correlação no sistema de secreção interna das glândulas. Algumas glândulas envolvem, ou seja, passam por um caminho de desenvolvimento retroativo ao longo do desenvolvimento infantil, seja no início ou mais tarde. O timo, que desempenha um papel muito grande nos processos precoces de formação do organismo, começa muito cedo a dar lugar a outras glândulas e sofre um processo de desenvolvimento retroativo. Outras glândulas começam a aparecer em outra idade e, na passagem de uma idade para outra, lidamos com a reestruturação da relação entre as glândulas de secreção

interna. Então, como veremos, quando falamos sobre o desenvolvimento físico da criança, em cada idade predomina a sua fórmula endócrina, ou seja, a forma que expressa as especificidades das relações de determinadas glândulas de secreção interna características de cada época etária (VIGOTSKI, 2018, p.94).

Uma glândula que está no centro do desenvolvimento predomina naquele momento e em outro abre espaço para uma atuação, mais intensa e predominante, de outra glândula para a qual estará subordinada neste novo momento:

Em seguida, as glândulas que predominavam passam para uma situação de subordinação, e as que antes eram subordinadas saem dessa situação e começam a predominar. Em outras palavras, ocorre uma mudança do fluxo, da organização, da estrutura do sistema endócrino. Por isso, dizem que cada idade tem a sua fórmula endócrina, ou seja, tem a sua estruturação do sistema endócrino. Por isso, a criança, do ponto de vista de sua estrutura orgânica, se diferencia do adulto, pois seu organismo é todo diferente, com outra ligação dos sistemas entre si e de seus elementos internamente (VIGOTSKI, 2018, p.120).

Então, analisando estes diversos aspectos do desenvolvimento do sistema endócrino, mais uma vez, Vigotski concluiu que a reorganização e a reestruturação interna é sua característica essencial:

(...) pode-se dizer, seguindo muitos pesquisadores, que o sistema endócrino se caracteriza, em cada idade, primeiramente como predominante, ou seja, nele, numa determinada idade, um grupo de glândulas se apresenta predominante. Esse grupo ou uma glândula a ele pertencente dá o tom a todo o sistema endócrino e se constitui como o centro do qual depende a definição de todas as ligações e relações estruturais internas. Assim, a reestruturação, a reorganização interna do sistema se mostra a característica fundamental que abrange o desenvolvimento do sistema endócrino (VIGOTSKI, 2018, p.121).

Depois, tentei mostrar que o sistema que escolhemos como modelo de sistemas orgânicos desvela não apenas sua política interna, mas também a externa. Ele está ligado não apenas à reestruturação de todas as relações internas, mas também a uma série de outros sistemas, influenciando o desenvolvimento destes, do sistema nervoso, digamos, e experimentando uma influência desses sistemas em seu desenvolvimento. Finalmente, quero apenas indicar que, com base em dados factuais, alguns pesquisadores mais corajosos se permitiram apresentar um postulado com o qual gostaria de concluir hoje e começar da próxima vez. Mais exatamente, ele consiste na ideia de que, no processo de desenvolvimento orgânico da criança, ocorre não apenas a mudança das relações de dependência no interior de um sistema, mas também a alteração das relações entre os sistemas. Por exemplo, Beadle apresentou o postulado que diz que, no processo de metabolismo, o sistema endócrino, em particular a glândula tireoidiana, desempenha um papel decisivo até certo momento, e o cérebro, o diencéfalo, especificamente, é subordinado ao sistema endócrino. Porém, com o início do desenvolvimento sexual, alteram-se não apenas as relações internas do sistema

endócrino, mas também as relações entre o cérebro e o sistema endócrino. O cérebro, anteriormente subordinado a um determinado aspecto da vida orgânica, assume agora o papel hegemônico, ou seja, a mesma inversão das relações que encontramos no interior do sistema, Beadle generaliza para as relações entre sistemas. Quando desvendarmos o desenvolvimento de outros sistemas orgânicos, digamos, o nervoso, a relação entre os sistemas ficará mais clara (VIGOTSKI, 2018, p.129).

Ademais, analisando o organismo com um todo, Vigotski aponta, que, para além da reestruturação interna de um sistema, há também uma relação entre os sistemas. Então temos aqui vários exemplos em que as relações intra e inter sistemas do organismo vão sendo completamente reconfiguradas, ao longo do tempo, nos indicando que a reestruturação das relações é uma constante que exatamente também leva ao novo e, em nosso caso de adultos, à reeducação:

Tomamos o sistema endócrino e tentamos, em traços gerais, imaginar como ocorre o desenvolvimento. Mas esse sistema é parte do organismo, está ligado a outros sistemas, seu desenvolvimento não se limita apenas à sua reestruturação interna. Ele não é um estado autônomo dentro de outro no organismo. Para se desenvolver, depende de outros sistemas do organismo, do estado geral deste, o que, por sua vez, influencia outros sistemas (VIGOTSKI, 2018, p.123).

Vigotski mostrou que o organismo trabalha em unidade e que, não somente o sistema endócrino tem sua estrutura reformulada ao longo do tempo no desenvolvimento, mas o sistema nervoso também passa pelo mesmo tipo de ocorrência juntamente com o desenvolvimento psicológico:

Essa alteração das relações intercentrais como fato fundamental do desenvolvimento do sistema nervoso e a mudança das ligações interfuncionais como fato fundamental do desenvolvimento psicológico, na realidade, representam dois aspectos intimamente ligados de um mesmo processo de desenvolvimento. (...) Parece-me que, nesse instante, encontramos a fórmula comum que nos ajudará a compreender teórica e corretamente a essência de qualquer aspecto do desenvolvimento infantil. Precisamente, a sua essência consiste na alteração das relações existentes em um todo único, e o organismo representa uma totalidade complexa. As relações, por sua vez, definem como é estruturado o organismo, como essa totalidade se estrutura. A criança, num certo degrau de desenvolvimento, difere do adulto não em função de apresentar as mesmas relações que ele em tamanhos reduzidos, ou seja, ela é, em certo sentido, outro organismo. O fato central do desenvolvimento infantil, seja o do sistema endócrino ou o do organismo como um todo, o assim denominado desenvolvimento físico, seja o do sistema nervoso ou o psicológico, permanece sendo a alteração das relações internas do todo, a nova organização que a criança apresenta em cada novo degrau etário. Gostaria de finalizar com uma ideia que tive a oportunidade de ouvir de uma das maiores autoridades no estudo do desenvolvimento morfológico da criança, ideia a que chegou em seu campo

assim como nós no nosso. Ele diz que, antigamente, consideravam o crescimento como o fenômeno fundamental do desenvolvimento físico. Por isso, considerava-se que este se realizava de forma mais enérgica na primeira infância, nos primeiros meses, nos primeiros anos de vida, e, posteriormente, essa energia caía. Ele demonstrou que, nos primeiros meses e anos de vida, no início do desenvolvimento, ocorria principalmente o aumento da massa, ou seja, o próprio desenvolvimento transcorria com pouca intensidade. O desenvolvimento, que consiste na reestruturação de partes e de relações, transcorre intensamente, aumentando a cada idade, e toda sua essência consiste na reestruturação das relações entre os sistemas em cada novo degrau etário (VIGOTSKI, 2018, p.146).

Já podemos assumir a importância que a reestruturação de particularidades do organismo e de alguns de seus sistemas tem no desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Para explicitarmos, minuciosamente, a reeducação em função do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em adultos, dentro de um processo intencional, vamos com Vigotski caminhar desde o início deste processo até o nosso objetivo, através também da importância das reestruturações das funções psíquicas superiores em crianças e adolescentes, ou seja, no desenvolvimento psicológico deles.

Permitam-me começar do mais importante, do essencial, daquilo que caracteriza as leis do desenvolvimento psicológico. Pelo que falamos antes e o que vocês trazem de outros cursos, sabemos que, durante o desenvolvimento, a criança não apenas passa pelo crescimento ou aumento do que está dado desde o início, mas por uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo (...) (VIGOTSKI, 2018, p.93).

A cada etapa do desenvolvimento, há uma mudança de correlação entre as funções psicológicas superiores, ou seja, uma reestruturação das relações entre elas, desde o início de suas diferenciações da consciência como um todo. E, ao longo de todo desenvolvimento da consciência, teremos não só a diferenciação de cada função psicológica superior, mas alterações em suas relações.

Primeiramente, devemos começar esclarecendo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico. Ela consiste no fato de que, no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária. Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve. Ou seja, a lei que conhecemos, relativa ao organismo como um todo, vamos aplicar também ao desenvolvimento psicológico da criança. O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja,

o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. Na realidade, acontece algo pelo caminho inverso – exatamente a mudança da consciência como um todo, ou seja, a reestruturação das relações entre funções isoladas leva ao fato de que cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento, o que tentarei apresentar a vocês (VIGOTSKI, 2018, p.95).

No desenvolvimento, as reestruturações podem ocorrer por processos de evoluções e involuções de determinadas funções psíquicas superiores:

Isso, é claro, não deve ser compreendido no sentido mecânico de que cada passo à frente está sempre ligado à simples anulação do que havia antes. Existem relações muito íntimas entre os processos de involução e os de evolução; há uma dependência íntima. Muito do que predominava antes não morre simplesmente, mas se reestrutura, se insere numa nova organização superior. Muita coisa morre, entretanto, no sentido direto dessa palavra (VIGOTSKI, 2018, p.28).

Isso significa que durante as reestruturações, algumas funções decrescem sua intensidade de funcionamento – indo para periferia do desenvolvimento – e dão espaço a outras que aumentam – caminhando ao centro do desenvolvimento – o que altera completamente a relação entre as mesmas. E ainda em meio a essa dinamicidade, alguns processos simplesmente morrem, ou seja, deixam de ocorrer. Há uma sequência completamente não linear no desenvolvimento:

Dessa forma, a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento. Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia (VIGOTSKI, 2018, p.26).

As funções psicológicas superiores mais fundamentais diferenciam-se primeiro e constituem-se como pré-requisitos para outras que emergirão posteriormente em meio às reestruturações de suas relações que seguem uma regularidade:

Em particular, essa é a lei de acordo com a qual as funções mais importantes amadurecem antes. Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função

bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. O que vocês acham: o que se desenvolve antes, a orientação no espaço ou no tempo? A orientação no espaço se desenvolve antes. Ela é um requisito, é uma função básica. Logo, há regularidades nessa sucessão das funções. Algumas funções amadurecem antes, outras mais tarde. Para que comecem a amadurecer, algumas têm outras como requisitos, etc. Consequentemente, essa desproporcionalidade, essa irregularidade de tempos e do conteúdo do desenvolvimento em diferentes ciclos determina que, entre os diversos aspectos do desenvolvimento durante os ciclos, há uma relação complexa e regular (VIGOTSKI, 2018, p.26).

À medida que vão se diferenciando, as funções psicológicas superiores, aumentam a complexidade das relações interfuncionais porque emergem em um sistema em que previamente já havia outras no centro do desenvolvimento:

A percepção na idade pré-escolar se diferenciou tanto externa quanto internamente. Pode, agora, simplesmente se destacar alguma outra nova função que imediatamente ocupe o lugar que a percepção ocupava antes? Não, porque, grosso modo, a percepção não tinha um concorrente, já que ela se destacou primeiramente. A nova função que começa a se diferenciar na idade pré-escolar tem, com frequência, um concorrente muito potente, tem uma função relativamente independente e internamente isolada que é a percepção. Então, devido a isso, uma nova função que apenas começou a se diferenciar nessa idade pode, de imediato, ocupar na consciência a situação dominante que era ocupada pela percepção na consciência indiferenciada? Claro que não. Além disso, a percepção, na primeira infância, se destacou de uma consciência indiferenciada. Essa é uma das situações em que, na primeira infância, já surgiram as relações interfuncionais, ou seja, diferentes funções já se encontram numa determinada subordinação em relação à percepção. E a função nova, que se destacou na idade pré-escolar, pode dominar de imediato essas relações? Ou as funções que, dependendo de uma determinada função, reestruturam de outra forma suas relações ao se transferirem para outras funções? Claro que de outra forma. Assim, a idade pré-escolar já não repete a história de diferenciação que é relativamente simples na primeira infância (VIGOTSKI, 2018, p.105).

Se no bebê, a função psíquica superior percepção se diferencia da consciência onde as demais continuam indiferenciadas, surge um novo fato em que todo o sistema de funções psíquicas superiores deve ser ressubordinado à memória e o sistema, daí por diante, sempre deverá ser reestruturado no fluxo do desenvolvimento:

A primeira circunstância consiste no fato de que a nova função, a memória, na idade pré-escolar, precisa alterar, em sentido oposto, suas relações com a função que dominava até então. Na primeira infância, ela estava subordinada à percepção; na idade pré-escolar, deve ocorrer o inverso: de função predominante, a percepção deve se tornar subordinada, e a memória, de função subordinada, deve se transformar em função predominante. A primeira novidade com a qual

nos deparamos é que a nova função, por assim dizer, tem um concorrente potente, um rival competente. Ela deve ocupar não um lugar vazio, como foi com a percepção, mas reestruturar um sistema que já se constituiu. Esse é o primeiro ponto. Em segundo lugar, ela deve, se pudermos dizer assim ou traduzir literalmente para a língua russa uma palavra estrangeira, ressubordinar a suas demais funções. Não simplesmente subordinar, como se fossem livres, nunca subordinadas, mas ressubordiná-las, transferir para sua própria dependência funções subordinadas à percepção. Levando em consideração esses dois postulados, podemos analisá-los como expressão do postulado mais comum sobre o qual falei anteriormente, e sua novidade consiste no fato de que antes deveria surgir o sistema, enquanto agora o sistema deve ser reestruturado. O desenvolvimento posterior se caracteriza pela reestruturação do sistema (VIGOTSKI, 2018, p.107).

Mais precisamente: em todas as idades posteriores, uma nova função se desenvolve e começa a ocupar uma situação dominante por meio da função anterior. Como diz metaforicamente um dos pesquisadores, a nova função é traiçoeira. Desejando ocupar o lugar da função que dominava antes, faz com esta um acordo, se eleva em seus próprios ombros. Resumindo, a nova função chega à situação de dominância por meio da que dominava antes, se apoia nela, inicialmente. No limiar da primeira infância e da idade pré-escolar, pode-se dizer com precisão qual das duas funções domina. Por meio da função que dominava anteriormente, por meio da percepção, a nova função ressubordina a si as demais funções. Assim, não ocorre simplesmente de a percepção se deslocar do seu lugar, o qual passa a ser ocupado pela memória, que passa a subordinar as funções a si. O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto dos sistemas funcionais (VIGOTSKI, 2018, p.108).

O excerto, a seguir, contém uma nova síntese do que entendemos como reeducação, em termos de desenvolvimento, de adultos adicionando-se o fato de que ela deve ser intencionalmente planejada. Uma sucessão de reestruturações de relações interfuncionais, cada vez mais complexa, de um modo extremo, com o passar das idades:

Quanto mais passam as idades, mais as situações se tornam complexas. Para ser breve, vou apresentar a vocês apenas um passo seguinte formular a lei com a qual vou finalizar hoje. Na idade escolar, a situação será ainda mais complexa, porque, primeiramente, vamos lidar com duas funções diferenciadas, a percepção e a memória; em segundo lugar, vamos lidar com todas as funções restantes que, certa vez, foram subordinadas à percepção e depois ficaram subordinadas à memória. O próprio fato da ressubordinação leva à sua diferenciação já num novo sistema, numa nova [relação] uma com a outra. Na idade escolar, a situação será mais complexa, e cada vez mais nas idades posteriores. Dessa forma, o estudo do desenvolvimento mostra que, na medida em que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente. Graças a isso, surge uma especificidade que é importante ao extremo, mais precisamente: para se diferenciarem, nem todas as funções devem passar pela situação dominante. Não é que toda função, para se diferenciar,

precise passar por essa situação, mas surge um novo caminho de diferenciação das funções por meio de sua ressubordinação. Em cada nova etapa, reestruturam-se todas as relações funcionais (VIGOTSKI, 2018, p.108).

Uma vez apresentada a parte do processo reeducativo, podemos perguntar como poderemos reeducar alguém ou a nós mesmos? Quais os desafios relativos a esse processo? Essas perguntas levam-nos, de um modo geral, a refletir sobre a questão dos hábitos: comportamentos estabilizados, de alguma forma, no processo do desenvolvimento, incluindo o processo educativo, que se cristalizaram, em alguma medida, em um caráter e uma personalidade. Isso se relaciona também à consciência, enquanto propriedade estrutural do comportamento.

Então, observar o comportamento e refletir sobre os processos que o engendram, resulta, em síntese, em uma forma de estudar transformações qualitativas da consciência de uma personalidade e, em adultos, estudar o processo reeducativo.

Neste sentido, assumir um novo hábito, ou mais, pode gerar toda uma reestruturação entre as relações interfuncionais entre percepção, memória, pensamento, atenção, intelecto, emoção e vontade, entre outras funções, de modo a engendrar uma nova forma de se relacionar com o meio, que é, em suma, ainda de forma ampla, o processo reeducativo intencionalmente planejado.

Podemos assumir que existem níveis de profundidade de reestruturações que engendram o novo nos processos de reeducação. Alguns são de ordem mais operacionais até, outros em que há transformações mais profundas relacionadas ao caráter e à personalidade.

De qualquer forma, em todos os processos reeducativos, em algum nível, é necessário um intenso trabalho da atenção e vontade a respeito de refletir como se pensa, como se sente em meio a um processo de autoconhecimento constante, com ampla disposição de estar aberto ao novo.

Para uma personalidade ser reeducada, em sua unidade afeto-intelecto, ou seja, de modo integral, é necessário descristalizar certas relações intrincadas entre as funções psíquicas superiores, reorganizá-las e fazer com que a nova organização alcance uma primazia sobre a organização anterior, o que se constituiria, na prática, por um conjunto de novos comportamentos mais estáveis ao longo do tempo, em detrimento dos comportamentos anteriores.

Essa reorganização ocorre por meio de um conjunto de crises, em uma luta dialética a partir da hierarquia estabelecida rumo à nova relação interfuncional psíquica superior. Neste processo, há uma re-hierarquização, o engendramento de superações gerando novas sínteses em relação às configurações interfuncionais anteriores. Portanto, o processo reeducativo, por vezes, pode ser algo desconfortável.

Diferentemente do que ocorre no processo educativo em crianças, não existe mais no adulto uma clara predominância de uma função, por um longo tempo, em relação a outras funções. Há um emaranhado interfuncional muito mais complexo e dinâmico. Neste sentido, também aventamos propor algo novo, baseados no que conhecemos da reeducação e da educação de algumas das funções psíquicas superiores.

Em um nível de reeducação mais operacional, estamos falando do aprendizado de uma ferramenta, computador, por exemplo, ou de um procedimento, uma técnica que pode exigir toda uma reconfiguração do modo como um indivíduo lida com sua emoção, utiliza sua memória, atua com seu pensamento, usa sua atenção, para citar algumas das funções psíquicas superiores. É possível afirmar, neste simples caso, que houve uma reestruturação e o surgimento de um novo comportamento, mas nesta investigação para além do surgimento do novo como parte do processo reeducativo, intentaremos também observar um processo mais consubstanciado, ao longo do tempo, que leva um indivíduo a transformações mais intensas em relação ao meio.

Para ilustrar esse ponto, quanto à reeducação em outro nível de profundidade, pensemos no quanto alguém precisa aprender algo para atender às expectativas de um novo trabalho que exige uma profunda disposição de aprender muitas tarefas novas, de modificar rotinas, de adquirir novos hábitos. Nesse caso, supondo que alguém realmente precise ou queira realizar esse novo serviço, o meio - através deste trabalho - imporá necessidades que deverão colaborar na reorganização de todo o sistema das funções psíquicas superiores do indivíduo. Porém, esse processo pode ser iniciado, mas prontamente descontinuado. Dessa forma, houve o surgimento do novo, mas em sua relação interfuncional ainda não ocorreu aí uma profunda consubstanciação temporalmente persistente.

Assim, nos colocamos a seguinte pergunta para tentar descrever quais serão os componentes necessários a um processo reeducativo mais profundo, dito de uma forma mais ampla: o que motiva a continuidade de longo prazo e os efeitos profundos na personalidade e no caráter de um indivíduo em um processo reeducativo? Levantemos algumas possibilidades a partir da seguinte questão: o que leva alguém à necessidade de se reeducar ou de ser reeducado? Uma primeira condição, como a própria pergunta sugere, é por uma necessidade imposta pelo meio, como vimos no exemplo do trabalho.

Outro componente do processo reeducativo é a perspectiva de que, futuramente, a complexa reestruturação trará de forma global uma melhor relação com o meio após muitos

desafios a serem persistentemente percorridos (VIGOTSKI, 2005, p.8). Isto significa que para ser consistente ao longo do tempo, o processo reeducativo exige uma firme atenção e vontade em direção a uma meta ou um conglomerado delas e, logo, a uma busca que está no futuro, mas se consolida paulatinamente por cada vivência no presente. Essas vivências, visualizadas como uma rede de apoio a partir de outras experiências, resultam em mais uma necessidade para o engendramento do processo reeducativo.

Muito embora um processo reeducativo certamente possa ocorrer para que se cometam as maiores aberrações, assim como Vigotski aponta com o processo educativo em que se pode educar para formar vários tipos humanos distintos (VIGOTSKI, 2001, p.43), em nossa teorização, partimos do pressuposto de que o processo de reeducação a que estamos nos debruçando levará a sínteses reeducativas mais solidárias, portanto que gerarão frutos coletivos saudáveis. É um processo consolidado em suas bases de reestruturação, mas nunca findado porque somos ontologicamente inacabados e de inúmeras possibilidades.

No nível mais profundo de reeducação, após um processo diário e trabalhoso e por anos, pode haver uma reconfiguração muito intensa da hierarquia interfuncional que havia antes do início do processo, de modo que se poderia dizer em uma análise mais superficial que não é mais a mesma personalidade e caráter, mas com uma análise mais prolongada sempre será possível compreender os encadeamentos dessa profunda transformação intencionalmente planejada.

Ainda neste nível, o processo de reeducação se dará apenas mediante uma busca infatigável pela essência das coisas, a partir de uma dose inesgotável de paciência e esperança de que é possível compreender as leis que subjazem a aparência do meio.

Segundo Vigotski, "o meio se modifica por força da educação" (VIGOTSKI, 2018, p.75) e, diante do contexto reeducativo exposto, assumimos outrossim que o meio também se modifica por meio da reeducação.

Ainda que as condições do meio sejam as mesmas, em um processo reeducativo a relação com o meio pode ser outra como indicamos também no caso da atenção no Capítulo 1. Isso equivale a dizer que ao refletirmos sobre como determinadas situações estão ocorrendo, quando se pensa sobre elas, como se age diante delas, como se relaciona diante delas, então a relação com o meio pode ser outra abrindo mais espaço para transformar este meio.

Um último processo que também mobiliza sumamente o processo reeducativo, de grande importância, é a emoção. Isto porque ela "é um poderoso organizador do comportamento"

(VIGOTSKI, 2001, p.118) e “os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso” (VIGOTSKI, 2001, p.117). Ademais, Vigotski aponta que “(...) a educação das emoções sempre é, em essência, uma reeducação das emoções (...)” (VIGOTSKI, 2001, p.120) e, mais uma vez, retomamos a unidade afeto-intelecto de uma personalidade e lembramos que a ferramenta que impacta mais profundamente as emoções, embora também o intelecto, é a arte.

Não é sem razão, portanto, que muitas terapias e estratégias que buscam envolver, sobretudo, idosos, mas também uma série de outras personalidades com caracteres muito cristalizados em determinados hábitos perniciosos se utiliza da arte, em uma de suas diversas modalidades no afã de mobilizá-los para alguma mudança de comportamento.

Vigotski, em seu doutoramento, aprofundou-se no estudo do caráter catártico da arte, caracterizando-a como uma técnica social do sentimento (VIGOTSKI, 1999).

2.1. O que seria reeducar educadores, incluindo um contexto de educação transformadora?

Pesquisamos o termo reeducação e ‘reeducation’ em diversas bases de artigos científicos – SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES, ERIC, Science Direct, SCOPUS e PePsic., focalizando em artigos das áreas de ciências sociais, educação e psicologia com o objetivo de compreender algum problema educacional ou psicopedagógico. Ignoramos trabalhos científicos com abordagens médicas, alimentares, fisioterápicas ou em casos de conflito com a lei.

Encontramos que a reeducação também foi utilizada em um sentido de reestruturação de comportamento no que concerne às relações étnico-raciais (DEMARZO, 2009), com vários exemplos sem que se dissesse conceitualmente o que significava. Outro estudo que buscava compreender o modo como as pessoas integravam experiências educacionais em suas histórias de vida, usou o termo reeducação, mas, infelizmente, tivemos acesso apenas ao seu resumo (SHOSHANA, 2016) e embora não tenhamos conseguido visualizar a forma precisa como o termo foi empregado dentro do trabalho, nos chamou a atenção o contexto da pesquisa que se assemelhava a como as pessoas incorporavam suas vivências educacionais em seu plano de vida.

Em Pires, Sacilotto e de Próspero (2021), a reeducação também denotava uma mudança de comportamento, mas sob outra ótica teórica, que para os autores não englobava as emoções dentro

de uma perspectiva psicopedagógica. Por fim, Toassa (2013) fez uma síntese de Psicologia Pedagógica e versava, portanto, também sobre reeducação em nossa perspectiva teórica.

Uma vez apresentada a reeducação na literatura em geral e a partir da nossa recombinação dentro de aspectos da Teoria Histórico-Cultural, entendendo que propusemos uma base conceitual para tratarmos a reeducação ou o processo de desenvolvimento reeducacional, vamos tratar desse conceito em relação a educadores e partiremos apenas dos princípios expostos no início desse capítulo. A partir disso, é possível pensarmos em processos distintos. Quando um futuro educador escolhe uma licenciatura e a cursa estamos diante de um processo reeducativo complexo, em que o mesmo está em relação intensa com a universidade e com trabalhos e estágios relacionados à graduação. Neste processo, em geral, há um embate e uma reorganização funcional intensa em seu desenvolvimento, a partir de suas experiências e vivências educacionais em seus estudos obrigatórios para findar sua graduação.

Há muitos casos, porém, em que o educador realiza sua graduação em licenciatura em meio ao exercício profissional docente. A reeducação nestes casos deve ser bem diferente da situação anterior. Ambos os casos têm caminhos de desenvolvimento diferentes em meio à unidade pessoa-meio.

Temos ainda as possibilidades de processos reeducativos quando o educador é obrigado ou decide livremente participar de cursos pontuais, de uma especialização ou de pesquisas *stricto sensu* como mestrados e doutorados, de mais longa duração, visando à continuidade de seus estudos. A reeducação ocorrida em um curso obrigatório ofertado a um educador tem um caráter distinto de quando há uma adesão voluntária. Há também um processo evidentemente importante que ocorre na reeducação durante o exercício em si da docência. Para que esse processo não tenda à certa estagnação, é de suma importância o incentivo e a manutenção de espaços / rodas entre os próprios educadores visando à investigação de temas pedagógicos de seus interesses e a partir das necessidades do projeto pedagógico da instituição educativa.

Mesmo quando a adesão é voluntária nesta forma de processo reeducativo, ainda assim há distinções psicológicas importantes, quando o objetivo de participar dos cursos pontuais e de mais longa duração tem um caráter mais ligado à ampliação *perene* de vencimentos, à busca de reconhecimento de classe ou ainda quando a realização destes ocorre sem uma clara objetivação psicológica.

Por fim, o último e mais prolífico processo reeducativo de educadores confunde-se em parte com a discussão mais ampla sobre reeducação, pois está baseado nas relações pessoa-meio, de educadores, que extrapolam o âmbito profissional e se coadunam com as relações com a vida, de modo amplo e pode englobar todos os outros processos anteriores.

E é exatamente neste último processo reeducativo que se encontra a reeducação de educadores em um contexto de educação transformadora, justamente porque nele há que se educar o educando para um tipo humano que os próprios educadores, de um modo geral, precisam também se desenvolver.

Como exemplo na escola que estudamos aqui nesta investigação, seus valores são solidariedade, empatia, respeito, responsabilidade, honestidade e afetividade. Se o educador precisa guiar seu comportamento nessas bases, deve então reestruturar nesse sentido, em alguma medida, necessariamente sua percepção, memória, atenção, vontade, emoção e pensamento entre outras funções psíquicas superiores. Só assim poderá educar algo transformador baseado nesses valores.

Desse modo, a meta nesse contexto também não é fazer uma adaptação aos educadores para o que já existe e está espriado pela vida social, mas se erige a necessidade de engendrar um novo ser humano que olhe também além do que já existe. A reeducação para um contexto educador transformador, portanto, também deve partir do incentivo à criação de um novo meio educativo social, ainda que diminuto, pelos educadores e membros da própria comunidade.

Em função desse processo desafiador, mais uma vez importante será lidar com os erros que serão experiências válidas no sentido de buscar superar as contradições e são constituintes do processo de reorganização dos processos educativos, sobretudo os transformadores (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.14).

Vigotski (2001, p.301) apontava a necessidade da criação – portanto mais uma vez do novo – na vida, para o educador aspirar à criação na educação, de maneira que o trabalho docente estivesse vinculado ao trabalho social e à vida.

Será necessária, de fato, vontade firme, atenção dedicada, além de um trabalho intenso com a emoção e o uso intensivo do pensamento resolvendo desafios diversos no processo de transição para uma educação transformadora.

Em uma reeducação de educadores dentro de um processo de educação transformadora, faz-se necessária a assunção de que todos conhecimentos adquiridos na escola possam conformar

o comportamento dos educandos de modo que não criemos vínculos falsos com a vida. A partir dessa premissa, urgirá toda uma reestruturação no sistema de comportamento dos educadores.

Mas a reeducação é também um processo que deve ocorrer no coletivo para que haja uma educação transformadora em um dado contexto, ao se fomentar as mais diversas superações quanto às mais diversas questões: as amarras ao currículo, o lugar de autoridade, o espaço de sala de aula, em relação às inseguranças, ao receio do novo, enfim, rumo a um processo de mais consciência em relação às próprias práticas (POSSEBON, 2021, p.173) e, portanto, de mais regulação do comportamento.

Outro aspecto deste processo que dialoga com nossa teorização ampla sobre a reeducação concerne ao fato de que é um processo envolvendo superações dolorosas da própria história, limitações e imposições sociais em meio a novas formas de se relacionar com o meio (POSSEBON, 2021, p.169).

A atividade do educador em um contexto transformador cresce na medida em que ele tem a assunção de seu papel como organizador do meio educativo (VIGOTSKI, 2001, p.76), o que é algo de alta complexidade e exige um processo de reeducação do educador contínuo e em constante diálogo com o meio educativo e suas heterogêneas forças, sendo algo de um grande dinamismo e sumamente dialético (VIGOTSKI, 2001, p.79).

Como entendemos, com Vigotski (2001, p.300) que o educador precisa viver inseparavelmente de sua comunidade escolar para que suas relações com os educandos sejam vigorosas e elevadas, o processo reeducativo de educadores, nesse contexto, necessita também da comunidade em seu contexto em meio à criação de ferramentas que o viabilize (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.14) e, uma vez mais,

É preciso cuidado para que as escolas transformadoras tidas como inspiração não nos distanciem de nosso contexto e idealizações – a partir de parâmetros muito distantes do que conseguimos realizar – não resultem em sofrimento e frustração, levando à desvalorização da criação e da celebração cotidiana. No processo de transformação da educação sem fórmulas prontas, é um constante desafio a compreensão do que é educação transformadora para cada um, para a concepção de práticas pedagógicas que façam sentido para todos, em um determinado contexto (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.16).

A reeducação transformadora de educadores deve questionar a educação convencional e ser capaz de organizar o espaço reeducativo docente igualmente de maneira que, mais uma vez “a escola deve colaborar para que cada envolvido no processo educativo (educador, educando,

comunidade) observe e aja sobre o que precisa transformar em si mesmo para seu próprio bem e para o bem da comunidade” (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.16).

Enfim, como a educação deve-se dar na imensidão dos processos da vida e, nós educadores, devemos cultivar através de processos criadores e colaborativos a plenitude dessa vida, esta possibilidade reeducativa é, também, a mais desafiadora e a mais potente. Quando ela se intensifica cada vez mais para abarcar a compreensão de como reeducar os próprios processos do psiquismo, inclusas as funções psíquicas superiores, ela pode, inclusive, englobar reestruturações descritas nos processos reeducativos anteriores.

Então, desta forma, o processo reeducativo pode lançar relações diferentes com o meio e também com as antigas formas de relações da personalidade com o meio. Retomando as intensidades desse e suas condições, é importante também lembrar que a reeducação mais profunda é um processo de luta dialética intensa. Ainda assim, ao cabo de um determinado ciclo, pode engendrar relações mais saudáveis, solidárias e enfim mais uma vez parafraseando Vigotski, pode modificar o meio por meio da reeducação.

Assim, entendemos que há maior probabilidade do processo reeducativo caminhar para suas entranhas - e resultar em algo mais transformador de si e do meio, trazendo mais vida às intencionalidades pedagógicas – quando há uma atenção voluntária, por um lado e quando é oportunizado um ambiente profissional que apoie e também desafie os educadores a exercitarem estratégias de reconfiguração dos tempos, dos espaços, dos saberes e das relações de poder em processos educativos (BARRERA, 2016) que resultem em um ambiente educativo onde os desafios e processos da vida permeiem abundantemente todas as intencionalidades e as organizações do ambiente reeducativo dos educadores e educativo dos educandos.

É isso que intentamos compreender nas análises do Capítulo 4 a partir do processo reeducativo de educadores do Educandário Humberto de Campos, observando as histórias, experiências e vivências dos educadores; suas relações com a escolha da profissão de licenciados; suas relações com o exercício cotidiano da docência em si; suas relações com suas fontes de estudos, cursos que buscaram com destaque para as vivências no Intercâmbio Transformador (focalizando, sobretudo as gravações do Dia de Partilha em uma Roda de Conversa na Árvore e do Seminário Educador Transformador e os relatos contidos no Livro Educador Transformador (COSTA et al., 2020)) e suas relações com a vida de um modo mais amplo, observando suas

reorganizações em termos de crenças, em termos de suas práticas, a partir do parâmetro educação transformadora.

CAPÍTULO 3. O MOVIMENTO RUMO A NOVAS VIVÊNCIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO, MÉTODO E METODOLOGIA / FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

3.1. Um breve mergulho no contexto da investigação

O EHC- Educandário Humberto de Campos - lócus da presente investigação, localiza-se dentro de uma comunidade espírita-cristã, chamada Cidade da Fraternidade, fundada em 20 de dezembro de 1963 em Alto Paraíso de Goiás - GO. Essa comunidade nasceu de um sonho de concretizar, em solo brasileiro, um local onde se pudesse acolher a infância desamparada e, ao mesmo tempo, engendrar "um novo sistema de viver para poderem servir sem os agulhões dos laços consanguíneos" (OLIVEIRA, 1998, apud RANIERI, pelo espírito SHEILLA, 1960). Rafael Américo Ranieri, um dos pioneiros do Movimento da Fraternidade, nos trouxe - por meio de sua mediunidade, nesta mesma mensagem, intitulada Cidade da Fraternidade - que, por volta da década de 1850,

(...) 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 derramou 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 (OLIVEIRA, 1998, apud RANIERI, pelo espírito SHEILLA, 1960).

Imagem 2: Visual do vale da Cidade da Fraternidade / Sílvio Rodrigues



Fonte: Site do Movimento da Fraternidade

A partir de 1946, na cidade de Belo Horizonte, Rafael Américo Ranieri e Jair Soares começaram a presenciar diversas manifestações espirituais - incluindo materializações luminosas de espíritos diversos - que empolgaram muitos espíritas no Brasil todo, os quais se maravilhavam com estes ocorridos e originavam a criação de alguns Grupos de Fraternidade. Em 1956, com vários grupos existentes, fundou-se a Organização Social Cristã–Espírita André Luiz (OSCAL) e, nos anos seguintes, já se recebia diversas instruções espirituais quanto à necessidade de construir uma comunidade, o que veio a se concretizar em 1963.

Muito trabalho e doação de fraternistas - nome dado a trabalhadores dos GFEs espalhados pelo Brasil - engendraram, ao longo de quase seis décadas de existência da comunidade, suas instalações físicas e mantiveram seus trabalhos ativos, com características bem diversas, dependendo da época em análise.

Na década de 60, logo depois da fundação da pedra fundamental, alguns desbravadores moravam em choupanas simples que, depois, se tornaram três grandes barracões com a chegada de mais alguns moradores, entre eles Romilda, Andalécio e Sebastiana, que fundaram a Escola Primária Humberto de Campos em 1966, a partir de um desses barracões.

Na década de 70, constrói-se quase toda a infraestrutura até hoje existente e há um ápice no acolhimento das crianças nos chamados lares-família.

Na década de 80, chegou-se a construir uma usina hidroelétrica para a comunidade, há pouco mais de 5 km de distância, e ainda havia muitas crianças sendo acolhidas institucionalmente. A ajuda dos GFEs era constante durante todo este período, mas, nos anos 90, iniciou-se um processo de reflexão e crise, decorrente da instituição acolher pouquíssimas novas crianças sob sua responsabilidade, o que fez diminuir drasticamente as crianças na comunidade e o ânimo de muitos fraternistas para ajudar no desenvolvimento da mesma. Nessa época, houve a transição para que as crianças fossem adotadas, em termos legais, apenas pelos comunitários e muitos GFEs comprometiam-se, cada vez mais, com outras obras de assistência social em suas comunidades, o que arrefeceu, entre outros motivos, o vínculo de muitos com a Cidade da Fraternidade.

No início do milênio, havia muito poucas crianças na comunidade e região. Diversos relatos asseveram que os estudantes do EHC não ultrapassavam algumas poucas dezenas e eis que em 2003, chegaram à região 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST) que formaram o Acampamento Sílvia Rodrigues, hoje Assentamento. O conflito instaurado por esse curioso encontro marca a crise institucional dessa época e o EHC viu subitamente aumentar seu número de estudantes e, paulatinamente em meio a muitos distúrbios, ir congregando a comunidade que ia se estabelecendo ao redor.

Na década de 2010, oficializa-se o Assentamento Sílvia Rodrigues e a necessidade da OSCAL, por meio da Cidade da Fraternidade, prestar serviços para o desenvolvimento social e econômico da região. Diversos projetos começam a ocorrer no sentido de configurar, passo a passo, a assunção institucional do caráter eminentemente educativo da comunidade, por meio do Educandário, por um lado, trabalhando paulatinamente para se tornar um nodo articulador de uma comunidade educadora e do GFE Irmã Veneranda, localizado dentro da Cidade da Fraternidade, dando continuidade à educação na perspectiva da essência constituinte da comunidade: seu caráter espírita-cristão.

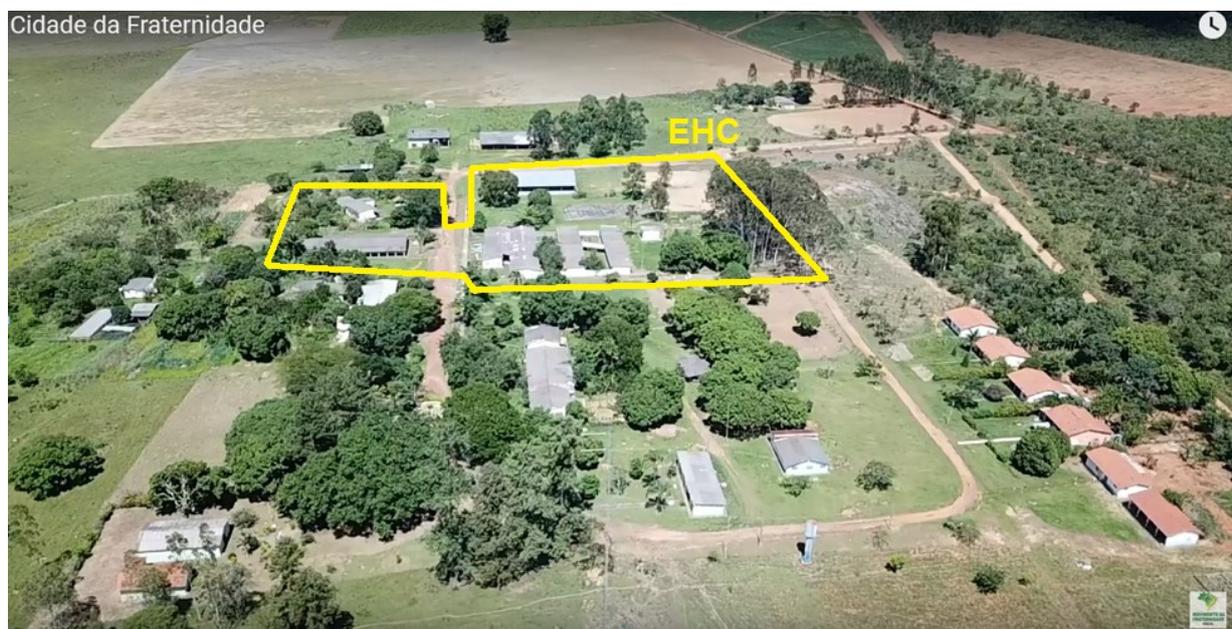
A comunidade localiza-se em meio ao Assentamento Rural Sílvia Rodrigues, 35 km do centro urbano e atendia a cerca de 160 crianças, adolescentes, jovens e adultos de nossa microrregião, que estimávamos ter a população de cerca de 800 pessoas em 2022. A população local trabalha, eminentemente, com serviços rurais em fazendas e chácaras circunvizinhas. Existiam na região muitos diaristas, alguns comercializavam nas feiras, outros trabalhavam na escola, havia aqueles que plantavam soja em seus lotes e nos de outros assentados, existiam diversos pedreiros na região, muitas pessoas fazem serviços domésticos, alguns trabalham com segurança e muitos prestavam serviços temporários na prevenção de incêndios no Parque Nacional, assim como havia poucos moradores que tinham uma renda mais alta, como funcionários públicos e outros aposentados. Porém, o número destes últimos só tenderia a aumentar, uma vez que os lotes do Assentamento estavam sendo divididos em pequenas parcelas e comercializados.

Ainda sobre a diversidade de moradores de nossa região, havia um fluxo razoavelmente intenso de chegadas e saídas de pessoas pensando, sobretudo, na situação de instabilidade vivida no Acampamento Dorcelina Folador. Muitas famílias na região agregavam seus parentes, também, vindo de outras regiões para morar em seus lotes. Havia famílias que moravam na região desde antes da criação da Cidade da Fraternidade, outras vieram para cá por conta da escola e dos trabalhos que oferecia a Cidade da Fraternidade.

Havia aquelas que vieram como acampadas. Outras vieram e continuam vindo para a região pelos mais diversos motivos e uma singularidade unia a todos: a diversidade de origens, histórias, tradições e objetivos de vida dessas 800 pessoas. Outro ponto de união, de alguma forma, era ter o Educandário como a escola deste território.

O EHC contava, com 20 profissionais da educação em 2022. Ofertava desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, até a Educação de Jovens e Adultos, iniciada em agosto de 2017. Em alguns momentos de sua história também conseguiu ofertar a Creche, a depender da configuração financeira da OSCAL, assim como dos convênios com a Prefeitura de Alto Paraíso de Goiás - GO e com o Estado de Goiás.

Imagem 3: A Cidade da Fraternidade



Fonte: Canal do Youtube do Movimento da Fraternidade

Os educandos eram, em sua grande maioria, do Assentamento Sílvia Rodrigues. Em menor parte do Assentamento ESUSA, bem como do Acampamento Dorcelina Folador e fazendas circundantes: Valença, Chiquinha e, os mais distantes, estavam na Balsa do Rio Tocantinzinho - também a 35 km, já na divisa com Niquelândia - GO. A tese de doutorado de Possebon (2021) retratou profundamente a história de nossa escola e, em parte, de nossa comunidade, bem como a Dialética do Educar, suas contradições e superações rumo a uma

educação transformadora, enquanto nosso enfoque foi reeducativo perpassando necessariamente pelo Intercâmbio, algo que não uma necessidade metodológica da outra investigação.

Ademais, vários outros tiveram como campo nossa escola ou comunidade, como a tese em agroecologia do coordenador pedagógico da escola Vera (no prelo); Martinez (2017), que estudou a musicalidade de bebês e tivemos a felicidade de hospedá-la durante a pesquisa; Cardoso (2015) retratou a juventude rural do Assentamento Sílvio Rodrigues; Moreira (2017) estudou, em seu mestrado, as percepções de adolescentes sobre a violência no assentamento rural Sílvio Rodrigues a partir de uma pesquisa realizada no EHC, Possebon (2014), retratou - também em seu trabalho de conclusão da licenciatura em Ciências Sociais - a visita que fizemos em duas escolas transformadoras e que colaborou em nosso grupo de estudos EBA! E a mesma autora publicou também o relato de um trabalho realizado na área de comunicação, envolvendo educomunicação por meio de oficinas de radialismo (POSSEBON, 2012).

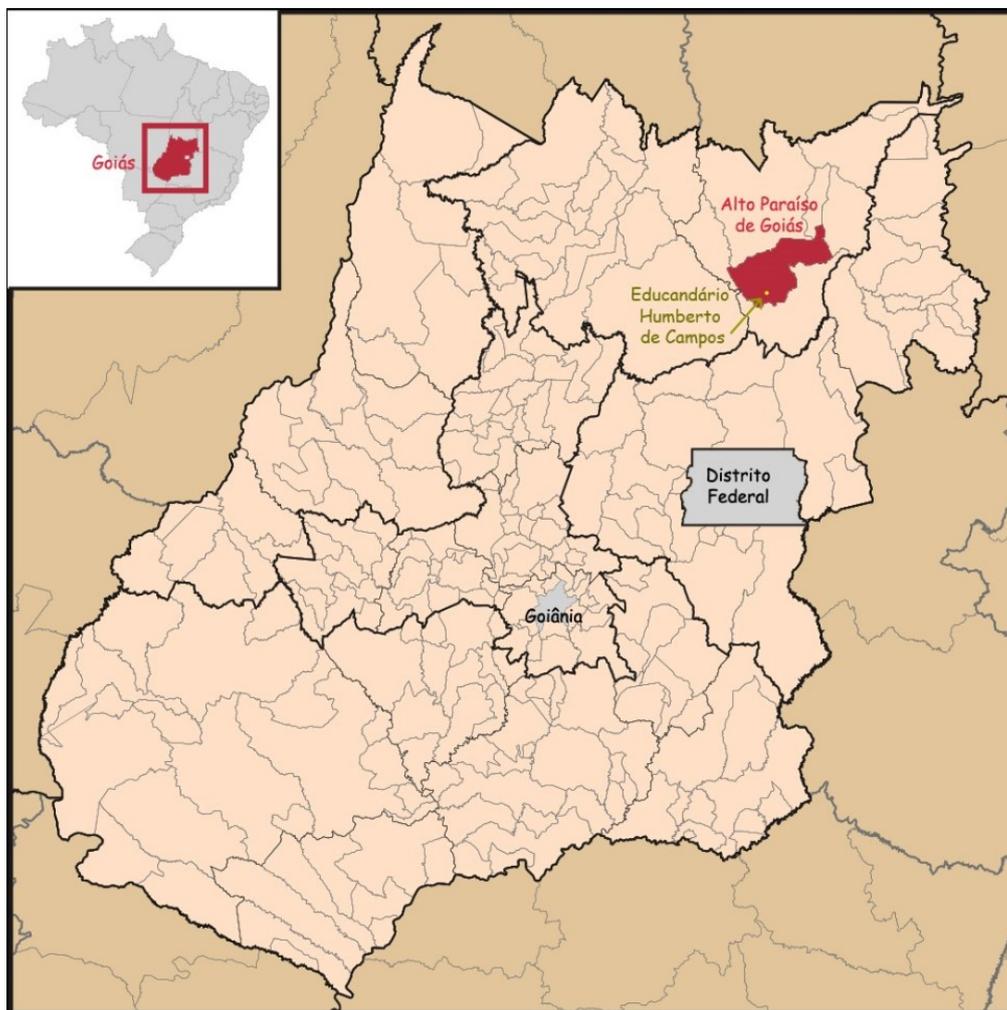
Imagem 4: A microrregião do EHC



Fonte: Elaborado por Possebon (2021), a partir do programa Google Earth.

Enfim, desde sua criação, o EHC tem uma importância enorme na vida da comunidade que se formou no entorno da Cidade da Fraternidade e dentro dela. Realizamos, junto com dois educandos, uma pesquisa, durante a primeira edição de um projeto educativo chamado Olimpíada de Humanidades, desenvolvido pelo IPEARTES em 2017, envolvendo educandos e educadores de todas as décadas que passaram por nossa escola e que, em várias medidas, mostravam muita gratidão e reconhecimento da importância da escola, em diferentes aspectos, para suas vidas.

Imagem 5: Mapa do Estado de Goiás e do Município de Alto Paraíso de Goiás



Fonte: Elaborado por Possebon (2021), a partir do mapa disponível em <<https://asnovidades.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Goias-mapa-municipios.png>> Acesso em 05 jun 2019 às 17h.

3.2. Método e Metodologia / Ferramentas Metodológicas na Teoria Histórico-Cultural

Na Teoria Histórico-Cultural, o método "é o caminho do conhecimento que conduz a compreensão de regularidades científicas em algum campo" (VIGOTSKI, 2018, p.37). Ademais,

Em qualquer área nova a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração de um método. Poderíamos enunciar como tese geral que toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz

inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação (VIGOTSKI, 1995, p.47, tradução do autor).

Nossa pesquisa, como já afirmado anteriormente, investigou o processo de reeducação, conceito advindo da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em meio às vivências dos educadores do EHC ao longo, sobretudo, do processo do Intercâmbio.

Para compreender o processo de reeducação em adultos, partimos também das seguintes especificidades relacionadas às pesquisas pedológicas (VIGOTSKI, 2018, p.55 e 56), para além do discutido no Capítulo 2:

De acordo com elas, a pedologia elabora seu método especial, que é definido, como tentei abordar, por três momentos básicos. Primeiramente, porque é um método global de estudo da criança. Não se deve entender por método de estudo da unidade o estudo multilateral, nem o estudo que exclui a análise, mas sim um tipo específico de análise, mais exatamente, a que se vale do método de decomposição em unidades e não em elementos (...) A segunda especificidade do método pedológico é que ele tem um caráter clínico no sentido de estudo dos processos de desenvolvimento que subjazem aos sintomas em determinadas idades. E a terceira especificidade consiste no fato de que esse método é genético comparativo, estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos, levando-nos, com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra.

Em nosso caso, adaptando-as para nosso contexto de investigação, consideramos:

a) a análise em decomposição do fenômeno, como um todo, em unidades, mais especificamente em vivências – a menor unidade pessoa-meio;

b) os processos de desenvolvimento dos educadores – processos reeducativos – que subjazem às transformações e às aparições de novas formas de educar e pensar o educar;

c) educadores em diferentes etapas de seu desenvolvimento - desde antes do Intercâmbio até o final do processo investigativo, essencialmente, podendo se estender até antes do período que decidiu ingressar na faculdade até o presente - estimando esse período em, pelo menos, quatro anos como um todo.

d) a fala dos educadores, para acessar e compor um quadro geral da consciência e de novos comportamentos dos mesmos, relacionando esses aspectos ao processo reeducativo, suas práxis e reflexões sobre as mesmas. Assim, a fala – a palavra – foi um instrumento metodológico, no campo de vivências, fundamental no desvelar delas e da consciência, pois, segundo Vigotski,

"o principal traço distintivo da palavra é o reflexo generalizado da realidade" (VIGOTSKI, 2007, p.514, tradução do autor). Ademais, Vigotski acrescenta que "a palavra representa na consciência o que (...) é absolutamente impossível para uma só pessoa e possível para duas" (VIGOTSKI, 2007, p.515, tradução dos autores). Por fim, Vigotski completa seu estudo em *Pensamiento y Habla* afirmando que:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma pequena gota de água. A palavra é, para a consciência, o que um mundo pequeno é para um grande, o que uma célula viva para o organismo, o que um átomo para o universo. É o pequeno mundo da consciência. Uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2007, p. 515, tradução dos autores).

Então a palavra, por meio das falas dos educadores, mostrou como eles generalizavam a realidade, desvelou o caráter social de suas falas e refletiu, embrionariamente, o que se passava na consciência de cada um deles.

Na Teoria Histórico-Cultural - lente teórica mestra pela qual analisamos nossas situações investigativas - "no desenvolvimento, surge algo novo (...) mas é importante dizer também que o novo não cai do céu, surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente" (VIGOTSKI, 2018, p.36) e "tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem" (VIGOTSKI, 2009, p.16). O autor defende que a atividade criadora da imaginação como vimos no Capítulo 1, "depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2009, p.22) e, em nossa investigação, partimos da concepção teórica de que cada um de nós tem uma relação singular com o meio, com a vida, de maneira a constituirmos nossa história. Essa relação ocorre por meio da vivência.

Ao encararmos diversos movimentos de expansão, de sairmos de lugares comuns, temos que "(...) a influência do meio no desenvolvimento [...] será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece" (VIGOTSKI, 2018, p.79). A consciência, em uma leitura de Tunes sobre o pensamento de Vigotski, "é a propriedade estrutural do comportamento" (TUNES, 2014, p.68) que, por sua vez, pode transformar o meio, a partir de outro grau de consciência. Ou seja, ao longo de nossas vivências, vamos nos transformando e criando condições de transformar, em um profundo processo de reeducação na relação com o meio, envolvendo pessoas, teorias, experiências e vivências acumuladas pela humanidade, conforme Vigotski nos elucidada:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de é que nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2018, p.90).

Vigotski salienta que o meio é dinâmico e sua compreensão é relativa, no sentido de que "a influência do meio no desenvolvimento (...) será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece" (VIGOTSKI, 2018, p.79).

O autor, como foi ilustrado nos dois primeiros capítulos, diferencia o processo da educação e da reeducação: o primeiro ocorre apenas na criança e adolescentes, enquanto o segundo processo, a reeducação, ocorre em adultos.

Também podemos compreender que o processo de reeducação ocorre através do desenvolvimento de possíveis novas reestruturações das interrelações entre as funções psíquicas superiores que conformam um sistema de consciência dinâmico a partir de uma certa intencionalidade planejada. Esse sistema, previamente formado nos educadores, foi engendrado por um longo período de tempo - ao longo de seus respectivos desenvolvimentos, em um meio, geralmente, onde a educação deu-se, eminentemente, de forma convencional - o que faz qualquer reestruturação ser de alta complexidade. Assim, entendemos que a reeducação ocorre exatamente quando se transforma o sistema de consciência do educador e "além disso, quanto mais diferenciado for o sistema de consciência em que ocorre essa reestruturação, mais complexamente transcorre o processo de reestruturação do sistema antigo em novo" (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

A transformação também é o lugar do novo, assim como o desenvolvimento, é o movimento e a criação que se dão no próprio processo educativo e que 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, criadoras e em ampliação das potencialidades individuais. E só se transformam processos educativos aqui descritos quando os educadores estão, conscientemente, imersos em um permanente processo dialético de reeducação.

Uma vez explicitado uma síntese do método - cujos principais conceitos e questões, aqui discutidas, foram desdobrados nos capítulos 1 e 2 - é importante diferenciar e apresentar a metodologia da pesquisa como "um determinado sistema de procedimentos técnicos que realizam

um ou outro método (VIGOTSKI, 2018, p.56) e lembrarmos, com Vigotski, que "(...) qualquer metodologia permite que assimilamos apenas os sintomas e, depois, interpretando-os chegemos ao diagnóstico do desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra" (VIGOTSKI, 2018, p.56).

Assim, a metodologia desta investigação diz respeito às vivências de educadores, em meio a seus processos reeducativos, que podem ser compreendidos por suas falas refletindo sobre estas vivências.

3.3. As etapas do processo do Intercâmbio Transformador

Explicitamos a seguir como foi engendrado este processo no qual acreditamos que todas essas escolas visitadas poderiam proporcionar vivências importantes para dar mais movimento à transformação rumo à educação que desejamos no EHC.

3.3.1. Preparando as Mochilas e Caindo na Estrada

Por algumas vezes - desde 2013 - Toninho, Lê e eu conversávamos sobre levar nossos colegas para vivenciarem novos processos educativos em outras escolas. Em 2017, cheguei a esboçar e tentar organizar um movimento de irmos todos ao Projeto Âncora, mas o custo de uma Transformação Vivencial para quase 20 educadores, seria sumamente impeditivo, passando de R\$ 50.000, e abortamos essa ida em massa, conseguindo ir apenas quatro de nós.

Então no final do segundo semestre de 2018, nossa escola sediou a primeira CONANE Chapada e um dos convidados era Toninho, quando ainda trabalhava na Ashoka, para falar sobre um livro que tratava de protagonismo no Programa Escolas Transformadoras e, logo após o evento, sentíamos que as condições necessárias para tal empreitada estavam maduras: conseguíamos perceber já uma vontade por grande parte dos colegas; Toninho mantinha bom relacionamento com algumas escolas transformadoras através de seus diretores; sabíamos que poderíamos contar com uma boa teia de pessoas entusiastas do EHC para apoiar as passagens, a logística de estadia e de traslado, bem como percebíamos o momento institucional favorável em todos os níveis.

Então, imaginamos que, nós educadores, deveríamos dar um retorno concreto ao EHC se desejássemos participar do Intercâmbio e, então, fizemos o esboço de uma Carta de Compromisso

para os educadores, elencando as seguintes entregas: 1. Realização de um Diário de campo sobre sua vivência (ANEXO 1); 2. Participação em um Seminário de Partilha do Intercâmbio, apresentando uma síntese da vivência ocorrida em cada escola de até trinta minutos e ofertando uma vivência ao público a partir de alguma experiência na escola visitada. Ademais, a carta (ANEXO 2) apontava o compromisso do educador em uma eventual reelaboração do Projeto Político Pedagógico do EHC, bem como de um maior comprometimento com sua implementação. Ainda pedimos que cada um de nós, educadores, pudesse contribuir, de alguma forma, tanto quanto e se possível, com a sua própria viagem ou a de algum colega, em alguma medida. Assim, a síntese realizada pelos educadores sobre suas vivências, bem como a experiência compartilhada no mesmo, foram aqui compreendidas como ferramentas metodológicas para compreender os processos reeducativos em meio às vivências educadoras transformadoras.

Também criamos um pequeno texto em que explicávamos o Projeto do Intercâmbio aos nossos possíveis doadores. Ao longo de meses, Lê, Toninho e sua companheira Amanda, e eu entramos em contato com nossos potenciais apoiadores para garantir as passagens de avião às escolas nas diferentes cidades (ANEXO 3). Alguns amigos se engajaram na campanha e conseguiram com terceiros as passagens, por milhas, dinheiro ou outras promoções.

Ao longo de meses de intensos contatos, conversas, vivenciamos alguns momentos de apreensão diante de tal magnitude, mas particularmente tinha plena confiança de que conseguiríamos alcançar esta meta de obter as passagens por meio de muita solidariedade para nos apoiar na empreitada, por meio exclusivo da rede de contatos de cada um dos promotores da proposta.

Na semana de preparação pedagógica prévia às atividades discentes do EHC, em 2019, os educadores foram apresentados ao Projeto de Intercâmbio e puderam escolher duas escolas que gostariam de ir para que, em um segundo momento, fosse dado o retorno a eles do que seria possível, tendo em vista nossa meta de sempre formarmos duplas ou trios para cada viagem.

O critério de escolha das escolas, ofertadas aos educadores, obedeceu às seguintes condições: escolas que Toninho tinha uma boa articulação com a direção, por terem uma prática pedagógica transformadora e proximidade, em alguma medida, com o tipo de educação que desejamos para o EHC, bem como, por fim, o aceite da mesma em nos receber. A princípio, todas as escolas aceitaram e ficaram felizes em participar deste projeto. Duas delas, no entanto, não

puderam ser visitadas por questões de força maior alheias a nós: surto de piolhos e a falência de uma companhia aérea que levaria duas educadoras a seu destino.

Cada educador pôde ter acesso às informações sobre cada uma das escolas disponíveis, fazendo duas opções. A equipe organizadora do Projeto de Intercâmbio buscou, o máximo possível, harmonizar essa escolha e a logística global da iniciativa, dando um retorno a cada um deles, na grande maioria das vezes positivo, em relação às suas escolhas.

A partir daí, a articulação entre nós foi intensa para garantir a ida de educadores nos mesmos horários de voo ou, ao menos, em horários mais próximos e, ainda, buscar sincronizar a chegada de alguns com a ida dos próximos, otimizando o processo e desgastando menos os motoristas voluntários. Mesmo contando com tantos doadores distintos, conseguimos alcançar este intento para todas as viagens.

As famílias e os educandos foram avisadas de que não haveria prejuízo aos educandos e haveria ganhos para a escola com este projeto, uma vez que a gestão do EHC organizou, junto aos educadores que viajavam, as atividades para aquela semana e houve uma mobilização geral, bem desgastante, de toda a equipe para cobrir os intercambistas do momento.

Neste sentido, pude perceber muitas impressões sutis no estado de ânimo dos colegas ao conversar com os mesmos por ter organizado, para cada viagem, um grupo de whatsapp com quem iria receber os colegas, além de ter organizado e realizado, como motorista, quase toda a logística de traslado das viagens que passaram pelo aeroporto. Foi um intenso, cansativo e recompensador processo. Houve um grande esforço para tornar todas as viagens o mais seguras e despreocupadas possíveis, para que os colegas pudessem ter uma vivência mais plena.

Durante a semana que eles estavam imersos, na medida do possível, utilizávamos o mesmo grupo criado para organizar a viagem de cada dupla ou trio para irmos conversando pontualmente sobre se estavam bem na experiência, irmos coletando fotos, além de combinarmos o traslado de retorno e de ida do próximo grupo.

Isso se deveu ao fato de organizarmos para que o carro da nossa instituição estivesse disponível para levar e trazer os educadores no trajeto Cidade da Fraternidade - Aeroporto Juscelino Kubitschek, em Brasília - DF durante todo o período do Intercâmbio, do final de março a agosto de 2019, ficando uma semana em cada local.

Nós educadores, saímos daqui com um diário de campo elaborado pela Amanda (ANEXO 1) - que teve também um importantíssimo papel no desenvolvimento do Projeto Intercâmbio - a

fim de fazer um 'raio-x' em diversos aspectos da escola que estávamos visitando, ajudando a organizar nossas experiências para a partilha no Seminário e para uma ideia nova que surgia e que foi apresentada e acolhida pelos educadores: escrevermos um livro de nossas memórias dessas experiências.

Na medida em que os educadores retornavam, ia sempre buscando perceber suas primeiras impressões o mais espontaneamente possível. Na escola, na mesma semana em que retornavam, todos compartilhavam as impressões de chegada nos círculos pedagógicos (no EHC, em 2019, eram dois por semana para os mais diversos fins) e todos foram convidados a apresentar e prestigiar o trabalho do Intercâmbio exposto na IV CONANE Nacional, em junho do mesmo ano (ANEXO 4). Durante a apresentação na IV CONANE, muitas pessoas ficaram entusiasmadas e demonstraram, em alguma medida, que gostariam de fazer / participar de um processo como esse em suas respectivas escolas.

3.3.2. Preparando o Seminário e Refletindo sobre o processo

Ao final de junho de 2019, foi realizado um dia especial com uma Roda de Conversa na Árvore (RCA, 2019), um dia de partilha aprofundada sobre o Intercâmbio, dividido em quatro momentos: iniciou-se com a fala de nossa visitante, diretamente de Bananeiras – PB, a diretora da Escola Nossa Senhora do Carmo, Leila; continuando quando cada trio ou dupla expôs o que vivenciou na escola que acredita poder praticar individual e coletivamente; seguiu-se fazendo um plano de ação para o EHC em 2019/2020 no (ANEXO 5), finalizando com uma troca de presentes, pois era o último dia letivo do semestre.

Em outra etapa marcante deste processo aconteceu- entre os dias 23 e 24 de agosto de 2019 - o Seminário Educador Transformador, (ANEXO 6) onde os educadores do EHC expunham para um público de mais de 100 pessoas - entre elas, educadores de diversas cidades e graduandos em Pedagogia da Universidade de Brasília - suas vivências nas escolas visitadas. Ainda durante os dois dias de Seminário, também foram ofertadas, pelos educadores do EHC, oficinas ligadas a alguma experiência vivenciada na viagem.

Imagem 6: Foto durante o Seminário Educador Transformador



Fonte: Disponível na rede pelo IPEARTES

Como material para as análises das vivências dos educadores em nossas pesquisas, foram realizadas gravações durante todas as intervenções do Dia de Partilha Aprofundada na Roda de Conversa sob as Árvores (RCA, 2019) e do Seminário Educador Transformador (SET, 2019). Ademais, a investigação contou ainda com o que os educadores escreveram, por cada escola visitada, relatando suas experiências no Livro “Educador Transformador - Relatos da experiência de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras” (COSTA et al., 2020) ou (LET, 2020). E, por fim, realizamos Entrevistas na Varanda (2021–2022) dialogando sobre esse processo, envolvendo também diversos outros momentos de suas trajetórias no final de 2021 e complementarmente ao longo de 2022. Houve ainda o aproveitamento do material de uma Entrevista com a educadora Preta para um artigo não publicado (EAR, 2020). Todos participantes e a escola assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso dos participantes, puderam escolher os nomes que gostariam que aparecessem na pesquisa. O tempo de acompanhamento e análise de todo esse processo da pesquisa foi de pouco mais de 4 anos.

3.4. Os educadores e as Escolas Visitadas

Optamos por chamar, para participar de nossa pesquisa, educadores que participaram do Intercâmbio em 2019 e continuaram atuando na escola até 2022, além do que se mostraram solícitos a um intenso diálogo para a realização desta investigação. A seguir, aprofundamos o perfil do processo educativo e início da história adulta dos educadores e breve descrição da escola visitada.. Assim, 7 educadores dos 18 do EHC em 2022 colaboraram com nossa pesquisa..

Eliane

Mineira da pequena Lajinha – MG, teve sua trajetória estudantil marcada pela influência de sua família. Morou até os doze anos em sua cidade natal. Era comum encontrar parentes em todos os cantos. Em relação a seus estudos, iniciou o pré-primário aos cinco anos junto ao seu irmão mais velho que tinha seis anos. Ela não gostou da professora e escolheu não estudar e seu irmão saiu junto da escola naquele momento. Sempre queria estudar com ele, achava-o muito inteligente e o admirava. Era seu parceiro de caminhada. Retornaram à escola no ano seguinte, estudando com uma prima docente escolhida por seu pai, quem garantia que, desta vez, ela iria gostar da professora. Enfim, não era muito doce em relação às outras professoras do primário, que eram mais amorosas, mas dessa vez seguiu em frente.

Não se recordava quando aprendeu a ler, lembrava das palavras na parede, mas não lembrava de ‘bê com a, bá’, de cartilhas ou livros e, sim, de palavras. Sua família passava por dificuldades naquele momento, de modo que não havia livros disponíveis. A diretora era também prima de Eliane e seus pais nunca foram a reuniões escolares. Não era necessário, se fosse preciso, era fácil encontrar os familiares educadores.

Lembrava-se de tirar cinco, em geral, e suas redações geralmente serem pintadas de vermelho ao longo de seus primeiros passos de escolarização. Tinha boa interpretação textual e muitos erros ortográficos, ao mesmo tempo. Em matemática, naquele tempo, também não tinha muito destaque. Começou a gostar de matemática na quinta série e descobrir que tinha facilidade de aprendê-la. Ajudava seu irmão mais velho em Matemática, com quem continuava gostando muito de estudar, e ele a ajudava em Português complementando-se. Foram assim praticamente até o Ensino Médio, mesmo com seu irmão perdendo agudamente sua acuidade visual nos últimos anos.

Na sétima série, já ajudava seus colegas de turma em Matemática. Ela lia uma parte do livro de Matemática sobre algo que nunca tinha visto, conseguia aprender sem um professor e colaborar com colegas. Foi se dedicando a querer aprender cada vez mais.

Já no Espírito Santo, lembrava-se de que, nos dias de prova de Matemática, geralmente ficava com uma cadeira ao seu lado para tirar dúvidas de colegas e ela gostava de ensinar. Seu pai a admirava por isso, a princípio.

Lembrava de um professor de Física que corrigia as provas no quadro e as entregava para que os alunos corrigissem a de seus colegas, ela gostava de fazer isso e virou quase uma assistente informal do professor procurando-o para saber se havia prova para corrigir. Muito requisitada por ele também, aliás.

Em meio ao Fundamental II, mudou-se com a sua família para Vila Velha – ES onde ficou até os dezenove anos, idade com que veio aqui para a Cidade da Fraternidade. Ainda assim, não se via como professora à época. Eliane também gostava de Humanas e chegou a pensar em prestar vestibular de Geografia. Quem sabe até talvez ser psicóloga? Como havia estudado em escola pública, sabia que não havia aprofundado em várias questões da Matemática e julgava não ter condições de passar em um vestibular na área de Exatas.

Após chegar à Cidade da Fraternidade em 1991, uma situação inusitada a levou a começar sua carreira docente: havia necessidade de um grupo de estudantes que haviam completado o Fundamental I continuar seus estudos e na época o EHC funcionava até a quarta série. Formou-se um grupo de voluntários e seu pai a indicou, bem como seu irmão, para serem educadores dessa turma.

Sentiu-se insegura de início, nunca foi disciplinadora e contou com o auxílio de uma professora nesta empreitada. Durante dois anos atuou voluntariamente junto a outros colaboradores também voluntários. Foi se descobrindo aos poucos como professora em um ambiente com uma turma muito desafiadora.

Sua segurança como professora melhorou muito quando entrou na Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) por estar estudando para ser algo que já estava exercendo e por perceber que existiam caminhos diferentes daqueles disciplinadores, muitas vezes preconizados pelos colegas. Então foi encontrando e firmando sua forma de ser professora, potencializando suas características em meio à reeducação na graduação e no exercício docente.

Enquanto professora de Matemática foi desafiador lidar com os traumas dos educandos em relação ao componente curricular e sua estratégia para lidar com eles consistia em tentar trabalhar com alegria a Matemática e conectá-la aos aspectos do dia a dia. Quando passou no concurso da Prefeitura e trabalhava tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II, percebeu que conseguiu estimular o gosto pela Matemática nas crianças menores pelos jogos, pelas brincadeiras, percebendo que isso deu uma aliviada nesses traumas das crianças.

Sempre entendeu a avaliação como algo delicado, não gostando particularmente de ter que ‘medir o conhecimento’, ‘dar nota’, mesmo ‘dar conceito’. Entendia que isso estimula uma competição ou desestimula alguns. No Ensino Fundamental I, tentava contornar inicialmente a questão trabalhando com provas interdisciplinares, buscando tornar o processo um pouco mais leve. Percebeu que não foi tão difícil estar trabalhando e cursando a graduação, ao mesmo tempo, porque conseguiu aplicar várias coisas que estava vendo na faculdade na escola.

Entendia que a proposta dos PCN buscava tornar a proposta pedagógica mais interdisciplinar e humanizadora. Estudou-os aqui na Cidade da Fraternidade, em cursos, bem como na faculdade.

Gostou muito de trabalhar como professora de História e Geografia, durante dois anos, percebendo como fluía um diálogo e tinha a percepção de que os jovens compreendiam mais facilmente esses componentes curriculares. Mais uma vez aí acreditava ser difícil avaliar porque, por vezes, um estudante colocava uma opinião de forma bem simples e outros de forma mais elaborada e isto gerava um desafio para ela.

Quando descobriu a Educação Infantil, realmente se percebeu como professora. Conquistar um sorriso de confiança após muito choro era e ainda é muitíssimo gratificante para ela, bem como descobrir o jeito de cada criança, perceber o desenvolvimento de suas falas naquele espaço, motivar seus interesses e, em suma, poder realizar o trabalho de olhar para elas na sua individualidade sem a cobrança de classificá-las, no sentido avaliativo comparativo, eram fatos muito importantes para Eliane.

Kirley

É brasileira e quando tinha dois ou três anos foi com seus pais e sua irmã para São Paulo-SP. Estudou com sua irmã mais velha no jardim quando eventos marcantes ocorreram ali: sofreu

bullying por conta de aspectos corporais e, nesse período, com cinco anos, seus pais se separaram em um processo doloroso e traumático para todos.

Depois, estudou em outra escola em Itaquaquecetuba-SP. Simples, feita de madeirite e localizada no bairro Piratininga. Tinha muitas memórias boas daquela escola em suas relações com colegas e professores. Sentia-se acolhida e protegida ali, estudando da segunda até a quarta série.

Logo após isso, seus três irmãos foram morar com familiares e apenas ela ficou com a mãe. Foi um período muito desafiador e triste, precisou de apoio terapêutico e sentia que devia cuidar da mãe e unir a família novamente de forma paulatina.

Após um segundo casamento, sua mãe foi trazendo, aos poucos, os filhos novamente e sua família retornou para o Distrito Federal, residindo inicialmente no Gama – DF. Estudava na Classe 9, sentindo-se completamente deslocada e, a partir dali, foi matriculada em diversas escolas devido à instabilidade domiciliar e profissional da família, com vários desafios estruturantes acontecendo na relação familiar.

Quando foram para Luiziana – GO, ficaram mais próximos de sua avó materna que auxiliava nos lances mais aflitivos da família, proporcionando um período ligeiramente mais estável a ela. Estudou lá em uma escola até a oitava série em que considera o melhor período que teve para poder ‘entrar de cabeça’ nos livros. Sua mãe estava em um período mais tranquilo e isso também deu um pouco mais de tranquilidade para Kirley, durante cerca de três anos. Ainda assim, recebia a cobrança de deixar a casa sumamente limpa e cuidar de sua irmã mais velha, à época já apresentando necessidades especiais, para poder ir à escola.

Estudou, quando estava na oitava série, das sete da manhã às dez da noite para entrar em um curso de magistério no Gama – DF, muito concorrido, de forma autônoma o que a marcou profundamente. Sua tia pegava itens do edital, passava para ela e seu primo, que a acompanhou nesses estudos, e à noite perguntava a eles o que tinham aprendido. Foi um momento bastante relevante para Kirley porque sentiu que não precisava necessariamente da orientação de um professor presencial para poder estudar algo. Deste período, lembrava-se de muita coisa que havia estudado. A vontade de querer passar no magistério surgiu desde aquela sua quarta série porque admirava alguns professores da escola de Itaquaquecetuba – SP.

Começou seu Ensino Médio em Luiziana – GO, mas trabalhava muito durante o dia com sua mãe, em várias tentativas empreendedoras – fábrica de doces, temperos, pamonharia,

salgaderia ambulante no setor bancário sul – e os estudos acabaram ficando para trás em meio a tantas demandas. Passaram-se quase cinco anos nestas lutas pela subsistência, trabalhando com toda a família. Neste período, além dos salgados, laborou durante um tempo contratada na Funasa, como agente de saúde, e continuava ajudando sua mãe, além de tentar fazer a EJA à noite, mas era inviável, pois estava exausta. Não foi possível seguir estudando durante vários anos.

Nada fluía consistentemente no campo profissional para a família. Em 2003, surgiu um convite de uma amiga de sua mãe para rumarem à Formosa-GO rumo ao Assentamento Vale da Esperança. A ideia ofertada a sua mãe era juntar todas as economias e conseguir uma terra mais acessível. Assim foi feito, mas a história não era bem daquele jeito e ficaram na casa desta amiga durante um tempo. Ali as coisas não ficaram boas e foram morar na casa de uma senhora que viu a dificuldade da família, acolhendo-os e apoiando-os para se estabelecerem na área urbana. Trabalhou como boia fria durante certo tempo e seu primeiro filho era bem pequeno. Nesta época, conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e recebeu, junto com sua família, o convite para ir morar em um acampamento. Ela e a família aceitaram e seguiram para um acampamento chamado Mario Zanata, em Formosa – GO mesmo, durante pouco tempo.

Depois foram acampar ao lado de uma rodovia em Planaltina – DF, em frente às Águas Emendadas, após o fechamento do acampamento Mario Zanata. Neste local, começou a se envolver mais no MST. Estudou na Escola Nacional Florestan Fernandes um curso sobre a história do Brasil no contexto da luta de classes entre 2004 e 2005. Entendeu o contexto do Brasil nesse processo, desnudando qual classe social pertencia e porque tinha passado por todos processos de negação à educação, negação aos seus sonhos. Por causa da história viu que não era uma coisa isolada, era algo cultural, da sociedade mesmo. Então foi a época que entrou de cabeça no Movimento no setor de Educação para ajudar outras pessoas a compreenderem este mesmo processo de luta e à época já tinha uma boa oratória persuasiva. Fez vários cursos, tornou-se alfabetizadora. Após um tempo, foi informado à sua família que não poderiam ser assentados no assentamento Pípiripau, mas havia um acampamento em Minas Gerais e dois em Goiás, sendo um deles o Sílvio Rodrigues. Kirley foi conhecer os três para poder voltar e relatar ao seu agrupamento as características de cada um. Eram dez famílias e todas iriam juntas para o novo local.

Quando chegou aqui em nossa região, sentiu fortemente que era o local para ela e sua família se assentarem. Ainda assim, relatou, da forma mais descritiva e isenta possível, os três locais a todas as famílias e aquele agrupamento escolheu vir para o acampamento Sílvia Rodrigues em Alto Paraíso de Goiás – GO. Durante seis meses ficou fora do acampamento em Formosa – GO e foi para Cabeceira de Goiás – GO para, depois, retornar ao Sílvia Rodrigues justamente na época em que houve o movimento da terra ser repartida entre os assentados.

De 2007 a 2008, trabalhou como agente de saúde da região. Em 2008, retomou seu estudo da primeira série do Ensino Médio na área urbana de Alto Paraíso de Goiás – GO e teve seu terceiro filho.

E em 2009, com 26 anos, matriculou-se no Educandário e concluiu seus estudos do Ensino Médio em 2010. Aprendeu e amadureceu muito aqui como estudante no Educandário e teve apoio decisivo da direção, à época, quando concluiu que devia desistir pelas altas demandas outras da vida e a diretora Myriam reafirmou que ela tinha muito potencial e não aceitava que ela desistisse de estudar e que ela deveria continuar sua jornada nesse sentido. Isso foi crucial. O fato de futuramente ela ter começado a fazer pedagogia partiu da vontade de dar aula no Educandário, já sentia o vínculo forte com crianças e jovens do assentamento por conhecê-los desde pequenos, quando foi agente de saúde. Sua vontade sempre foi ver essas crianças se desenvolverem e conseguirem algo na vida.

Em agosto de 2011, iniciou Pedagogia à distância, segura de que aprendia bem estudando diretamente a partir da experiência histórica dos livros. Os desafios eram a falta de computador, de modo que dependia de um espaço cedido na varanda da casa da comunitária Stella, aqui na Cidade da Fraternidade, onde se costumava emprestar computadores e internet para este fim. No fim daquele ano, passou dois meses trabalhando em uma pousada em São Jorge, distrito de Alto Paraíso de Goiás – GO. No mesmo dia que findou seu trabalho lá, recebeu o convite da direção do EHC para ser monitora na Creche e retornou para assumir esse trabalho entre os anos de 2012 e quase a totalidade de 2013, quando a Creche foi fechada no EHC e foi para São João D’Aliança – GO trabalhar em um asilo, ao passo que seguia sua faculdade. Já era 2014 e, ao longo do ano, ingressou como atendente no Subway da cidade e, dois meses depois, tornou-se gerente, permanecendo na loja durante quatro anos.

Quanto à contribuição da faculdade no seu processo reeducativo, não percebia que o curso lhe conectasse realmente com a educação como acontece.

A partir do momento em que seu pai de criação faleceu, aos poucos foi tentando ficar mais próxima da mãe e foi retornando ao assentamento. Ganhou uma moto de seu patrão para que pudesse estar mais próxima da família e mantivesse seu trabalho na loja. De São João d'Aliança – GO ao assentamento Sílvio Rodrigues temos cerca de 50km.

No final do segundo semestre de 2016, recebeu o convite para trabalhar no EHC substituindo uma professora no Fundamental I, experiência muito rápida. Tinha tido mais experiência com a Casa da Criança – a Educação Infantil no EHC – até então.

Ao mesmo tempo, sua graduação em História foi iniciada em 2016, após alguns anos de ter começado o curso de Pedagogia. Essa sua segunda graduação foi feita na UAB/UFG e a pedagogia na Uninter. Já gostava de história no tempo da educação básica e o fato de ter estudado na Escola Nacional Florestan Fernandes a história do Brasil foi outro fator decisivo que a conectava a fatos históricos. Em agosto de 2017, passou a atuar na secretaria do EHC, mantendo o trabalho no Subway até o fim de 2017. Continuou na função de secretária até junho de 2018 e assumiu a coordenação pedagógica, do Ensino Fundamental II ao Médio, no segundo semestre do mesmo ano. E, em 2018, percebia já um início da transformação dos professores.

À época do Intercâmbio, em 2019, atuou como uma professora de apoio, trabalhando em uma mistura de tutora do processo da progressão parcial de estudantes, apoiadora pedagógica de outros docentes e tinha uma atuação no papel de vínculos comunitários, uma coordenação do conselho gestor da escola em que fez vários planos e projetos, mas onde sentiu não ter contribuído muito.

Em 2022, atuou como tutora do oitavo e nono anos, ou seja, acompanhava especificamente o desenvolvimento de cada um dos educandos dessas turmas mais de perto e era professora dos componentes curriculares de Humanas e Linguagens.

Jasmin

Natural do Rio de Janeiro – RJ, depois de seu maternal estudou basicamente em uma única escola, extremamente rígida, católica de freiras alemãs até seu ingresso na faculdade: o Instituto de Educação Santo Antônio. Tinha uma relação com ela de muito afeto, mantinha contato com colegas da escola daquela época e muitas boas memórias daquele espaço, apesar da rigidez nas roupas, na fala, na maneira de se comportar. Lembrava-se especialmente de sua professora de

Português e entendia que ali se iniciava seu gosto pela leitura e facilidade na escrita. Sempre teve um bom trânsito em ambientes diferentes ao seu, inclusive na época da escola, de modo que conversava com as pessoas mais quietas, mas também com as mais bagunceiras, com as ‘patricinhas’, com as excluídas.

Essa característica de sua personalidade se mantinha. Tirando tudo de Exatas, sempre teve muita habilidade em aprender. Gostava muito também de Biologia, fazendo um curso técnico, no Ensino Médio, em Patologia Clínica flertando assim com a área da saúde, como seu pai enfermeiro.

Sempre, desde criança, trabalhou com tecidos e costura, em função desta atividade ser uma atividade comum em sua família por parte de sua avó e sua tia avó. Sua mãe sempre costurou e ganhou até um anel de ouro de seu pai, ao findar um curso de costura e isso a constituiu fundamentalmente. Seu pai, da área de enfermagem, também sempre foi muito habilidoso para consertar coisas, fazer reformas, pinturas, o que a marca também sumamente.

Sua primeira graduação iniciou-se aos 16 anos na UFRJ em Belas Artes. Lembrava dos excelentes professores que teve e do ambiente cultural efervescente tendo contato com óperas, blues e jazz. Dois anos depois, foi morar em Florianópolis-SC, ficando lá um tempo e, ao retornar ao Rio de Janeiro – RJ, entrou no curso de Museologia, na UNIRIO no final da década de 80, graduando-se em 1992 e estagiando alguns anos no Museu do Palácio do Catete. Se definia como alguém inquieta, que gostava de mudar de ares de tempos em tempos.

Muitos anos depois, buscava algo que não sabia o que era, estava com João e Francisco bem pequenos, mãe solo, financeiramente tudo bem, mas faltava algo. Com sua loja de patchwork fechada, uma certa reserva pecuniária, pensou fazer um ano sabático e lembrou dos comentários de sua amiga Denise em relação à Cidade da Fraternidade, pesquisou sobre a região da Chapada dos Veadeiros e, assim decidida, chegou aqui nestas terras, com seus dois filhos pequenos, em dezembro de 2009. Sentia que precisava se doar mais e foi requisitado a ela um projeto e uma série de documentos para viabilizar sua mudança à comunidade.

Veio para colaborar como artesã para capacitar as mulheres da região trazendo todo seu material para este fim e, depois de um ano, veio uma proposta para trabalhar no EHC, embora isto não estivesse combinado anteriormente. Não foi possível. Seus filhos eram muito pequenos, quem sabe mais para frente, pensava. Nestes primeiros anos, Jasmin era uma educadora comunitária que

ensinava diversas técnicas artísticas para muitas adolescentes e mulheres da região como uma prática ocupacional que poderia virar uma fonte de renda a quem desejasse.

Mais ambientada e com João e Francisco maiores, ingressou no EHC lecionando geografia e sociologia nos anos de 2011 até metade de 2012, quando teve que sair da comunidade em função de um quadro de saúde de um familiar próximo, que exigiu seus cuidados e foi estendido durante vários anos, retornando e voltando a se fixar, assim, em Santa Catarina. Havia sido sua primeira experiência como professora em uma escola.

Em Santa Catarina, divide suas energias entre os cuidados de saúde intensivos com seu familiar, a reabertura de sua loja de artesanato e diversas atividades correlatas com o SEBRAE que a levariam a um status de artesã nacional, expondo no Centro de Referência do Artesanato Brasileiro – CRAB, em 2018, focalizando, sobretudo, na produção de bolsas e bonecas, com produtos chegando a outros países, inclusive.

Durante a exposição de seus produtos em uma das feiras em Porto Belo-SC, conheceu uma mãe que desejava criar um jardim Waldorf. Na cultura antroposófica, é muito valorizado o fazer com as próprias mãos. Ouviu desta mãe que seu fazer tinha ‘pegada’ Waldorf muito grande e aí começou o caminho que a levaria, em 2014, a mergulhar em estudos mais aprofundados da Pedagogia Waldorf e a colaborar ativamente na criação de uma escola Waldorf nessa mesma cidade, mais além, a partir de 2015 até a sua concretização em 2017.

Havia ouvido falar da Pedagogia Waldorf, pela primeira vez, aqui na Cidade da Fraternidade por meio de duas fraternistas de Belo Horizonte, Thaís e Vivian, que se hospedavam em sua casa na comunidade à época que residiu pela primeira vez. Ambas também já diziam a ela que a Pedagogia Waldorf era a ‘cara’ dela. À época, não se falava sobre este assunto no EHC, mas, após 2017, quando o EHC teve uma coordenadora pedagógica sumamente estudiosa e vivenciadora dos princípios da Pedagogia Waldorf alguns elementos antroposóficos começaram a fazer parte das suas rotinas escolares.

Durante alguns desses anos em Santa Catarina, Jasmin tentou cursar Licenciatura em Artes Visuais, de modo semipresencial, pensando na possibilidade de exercer a docência, mas os cuidados de saúde, novamente, com seu familiar não a permitiram concluir tal intento e teve que se mudar para Joinville – SC em 2017, em função desta ocorrência. Estava exausta, muito estressada, depois de tantos anos de lutas e múltiplas atividades que a demandavam sumamente.

Quando não estava imersa nos trabalhos como cuidadora, também imergiu em uma pesquisa sobre cultura açoriana ligada à sua atividade de artesã, descobrindo histórias de suas origens ancestrais e quando nos contava suas histórias, relatou que a questão da pesquisa esteve em sua vida em vários momentos, com um forte impacto em sua maneira de pensar e fazer a arte, a educação e exercer a docência.

A mesma coisa ocorreu com sua formação Waldorf, também as famílias a queriam como professora, mas a vida seguiria outros rumos que a levariam novamente à Cidade da Fraternidade.

Quando seu familiar estava se recuperando, seu trabalho como artesã estava cada vez mais requisitado e já havia construído um novo ateliê ocorreu que, durante um culto de evangelho no lar, em 2018, muito comum entre espíritas, ela ouviu uma voz como se fosse de alguma pessoa encarnada falando com ela ‘Você vai voltar para a Cidade da Fraternidade’. A princípio, duvidou, mas verificou se havia possibilidade de voltar à comunidade e tudo confluuiu, então retornou à comunidade no início de 2019, era outro recomeço.

Em 2022, Jasmin atuou como educadora de artes e inglês de todo Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Preta

Nascida e criada na região da Cidade da Fraternidade, estudou no Ensino Fundamental I no EHC na década de 80, período que tinha excelentes lembranças de muitas brincadeiras em um ambiente muito gostoso. Por ser muito curiosa, alfabetizou-se junto a seus irmãos em meio às tarefas que eles levavam para casa para realizar. Adorava as aulas de artes e de teatro com o tio Ary. Estudava com uma educadora à época muito rígida, mas sempre achou que o EHC tinha algo diferenciado de uma escola comum, com muitas atividades práticas e artísticas. Quando passou para o quarto ano, só havia ela e mais uma educanda, ficou fora da escola durante algum tempo, período quando começou a trabalhar, ajudar a família e ter seu próprio recurso. Isso fez com que, aos poucos, a motivação de continuar estudando fosse diminuindo. Ainda retornou um tempo para estudar no EHC, depois foi para área urbana de Alto Paraíso de Goiás – GO para, enfim, mudar-se para Brasília – DF. Na capital federal, ficava em geral no máximo 6 meses em uma escola, depois entrava em outra, sempre lutando para conciliar com o trabalho.

Consertava de tudo, característica de quase todos os seus dez irmãos, juntamente com outros que sua mãe criava. Foi uma das liberdades que sua mãe ofertou a ela e seus irmãos, quando dizia ‘o que é pouco não se regra, acaba logo que sossega’. Como sua mãe também sempre dizia que ‘se está inteiro, em algum momento vai quebrar’, então ela deixava todos mexerem em tudo. Inclusive na máquina de costura de sua mãe. Em sua casa, as bicicletas eram desmontadas e montadas e ela e seus irmãos iam revirando todas as coisas disponíveis sem medo.

A educadora também costurava muito bem, fazia instalações / decorações festivas fantásticas, cortava e cuidava de cabelos, consertava aparelhos eletroeletrônicos, enfim, fazia um sem fim de atividades práticas. Era alguém muito determinada e dedicada no que se propunha a fazer. Preta acreditava que, em sala de aula, essas habilidades e essa postura arrojada faziam com que quando um plano não desse certo ela tivesse a habilidade de fazer outra coisa.

Quando retornou à nossa região, reiniciou seus estudos do Ensino Médio no Educandário em 2012. Percebia certa rigidez misturada com a diferenciação de termos no EHC muitas outras formas de atividades ofertadas. Residiu na Cidade da Fraternidade por cerca de doze anos, mudando-se para um lote no Assentamento Sílvio Rodrigues no primeiro semestre de 2022. Trabalhou um ano com uma turma do Fundamental I e a partir de 2014, com um intervalo fora de um ano, era professora no EHC com turmas do Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Uma de suas professoras, a de Língua Portuguesa, com quem morou durante alguns anos na adolescência, foi a sua referência que a levou a ingressar na licenciatura em Letras/Língua Portuguesa já no ano de 2013, em meio ao exercício profissional no próprio EHC. Sua graduação foi à distância, seus estágios realizados em uma perspectiva de educação convencional, que se tornaram sua referência e meta durante algum tempo como atuação docente. A educadora com que realizou seu estágio também havia sido uma referência para Preta como estudante, além de ter sido alguém que a acolheu durante alguns anos na infância.

Sempre ficava muito atenta, já enquanto educadora, quando havia a possibilidade de algum de seus estudantes terem algum tipo de corte ou interrupção em sua caminhada no EHC. Sempre buscava estar próxima, entender e acolher também esse tipo de situação. O EHC, a quem era muito grata de um modo amplo, transformou-se em uma base axiológica também na vida familiar que constrói hoje. Em 2022, Preta atuou como professora do componente curricular Língua Portuguesa para diversas turmas.

Alex

Seus pais são ambos oriundos de Crateús – CE e Tamboril – CE, nasceu em Mauá – SP. Seus progenitores foram para essa cidade a convite de seu tio Jovelino, por parte de pai, logo após casarem-se no Sertão de Crateús, fugindo da pobreza na terra natal. Lá ficou até seus 16 anos, onde consolidou muito do que pensa, sente e faz hoje, a partir do ambiente, das brincadeiras, dos amigos e do ideal de bairrismo. Por um lado, era tímido, retraído e pensativo relativamente às agruras da vida, desde cedo e, por conta disto, de início, não tinha muito ímpeto para brincadeiras. Viveu a década de 80 do século XX, período altamente inflacionário, com uma vida sumamente regrada, a partir do mínimo. No Natal, por exemplo, acabrunhava-se, questionando-se porque não tinha uma mesa farta todo ano, não apenas naquele dia. Tinha entre 10 e 12 anos.

Em geral, via quatro grandes caminhos para um jovem periférico do grande ABC àquela época: seguir carreira no futebol; no samba; no trabalho metalúrgico ou no crime. Foi convidado cedo para um destes mundos por um colega e o convite era justamente para participar de um jogo de futebol, fato ocorrido entre seus sete e oito anos de idade. Acreditou, a partir dali, que poderia ser um jogador de futebol e, quem sabe, com recursos financeiros, trazer benefícios para a comunidade onde morava. Desejava isso desde menino. Jogaria até os trinta e, com bastante dinheiro e benefícios trazidos à comunidade, acreditava que findaria sua vida por ali. Não queria sair de lá.

Em meio a tantos desafios e, por outro lado, àquela época não se precisava de locais organizados para brincar, tinha-se a rua, onde brincava da hora que acordava até a hora de dormir.

Sentiu-se então mais integrado socialmente e, na escola, conseguia ser visto através da prática desta modalidade, uma vez que no mais sempre sentia dificuldade. Em casa, não tinha um apoio neste sentido. Tinha a compreensão de que apoiar naquela época o esporte ou qualquer outro tipo de coisa quando se estava lutando pela sobrevivência era muito difícil porque ele era visto como lazer, algo para ‘vagabundo’ que nunca poderia transformar a vida de alguém.

Participou, entrando em uma partida dentro de um ginásio, durante um ou dois minutos - nos Jogos Estudantis, na quinta série e sentiu que queria isso para sua vida. Pensou rapidamente que se não fosse jogador de futebol, seria professor de educação física, embora acreditava que eram duas opções difíceis de concretizar. Na sexta série, participou dos Jogos dividindo posição com outro estudante. Na sétima série, já era auxiliar técnico do professor e, na oitava série, era o

selecionador da equipe para os Jogos Estudantis em uma escola muito grande. Foi algo muito gratificante esse processo porque lutou muito para obter essa primeira conquista pessoal ao longo de sua história.

Entrou na escola com quase sete anos e meio e sempre teve uma idade superior aos demais de suas turmas, o que não o incomodava muito. Quanto aos educadores, nunca tinha muito atrito, porém nunca gostou da forma como lidavam com a questão de dizerem que eles seriam nada, não iriam para a USP e que não sairiam daquele morro. Achava aquelas falas loucas, principalmente em relação ao fato de que realmente nunca queria sair do bairro mesmo: era muito feliz ali na periferia brincando de carrinho de rolimã, de pega pega e polícia-ladrão.

Ainda jovem, no ano de 1990, tinha um álbum de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol de 1990 realizada na Itália e, a partir deste álbum, conseguiu estudar geografia, história, e aprender a juntar dinheiro. Em outras palavras, sua relação com o álbum de figurinhas mexeu com toda sua vida a ponto de que era zoadado pelas meninas porque só ficava olhando mapas geográficos. Escondia o álbum para que elas não vissem. Tinha receio de alguns colegas falarem que ele gostava de homens. Não sentia capacidade de argumentar, mas era um aprendizado muito grande e ninguém conseguia ver a importância daquele álbum de figurinhas e as informações que ele conseguia aprender por ali.

Chegou no Planalto Central no início da década de 90, a convite da irmã de sua mãe, que estava mais estável, pois trabalhava em um famoso restaurante de elite no Lago Sul. Embora tivesse saído contra sua vontade, sentiu-se muito bem logo ao chegar a Brasília – DF. Pouco após chegar à capital brasileira, em 1993, já com dezessete anos, começou a trabalhar em uma casa noturna em uma área nobre da cidade. Paralelamente, estudava no Centro Educacional do Lago, uma escola pública no Lago Sul, onde havia estudantes parentes de pessoas famosas, pessoas que se tornariam famosas e muitos educandos de outros países, em função do grande número de embaixadas naquela região. Foi um imenso choque cultural em sua trajetória.

Estudar nesta escola foi uma revolução na sua vida. Era conteudista e estudava muito, lia muito. Falava-se corretamente e se cobrava muito isso. Reprovou muito lá, mas entendia isso como uma forma de conhecer mais. Ao mesmo tempo, estudava de manhã e trabalhava a noite toda. Tratou-se de uma revolução em sua vida e assim deixou o futebol em função de seu trabalho noturno em baladas brasilienses e uma vida mais saudável ligada ao esporte por um tempo em sua história. Depois, trabalhou em restaurante, posto de gasolina seguindo uma rotina de trabalho,

vida noturna e descanso. Nesse período, conhecia muitas pessoas e já era muito comunicativo. Em geral, as pessoas em seus trabalhos observavam e comentavam uma característica singular de Alex: sua observação e análise de cenários em profundidade, filosofando sobre certos aspectos da vida.

No ano de 2008, em mais uma transição impactante, muda-se com a família para Alto Paraíso de Goiás – GO para trabalhar com transporte escolar e pensava em estudar mais, mas estava ainda um pouco receoso se seguiria esse caminho. Mais uma vez saiu de um lugar que tinha se afeiçoado, a capital brasileira, para uma nova vida na terra natal de sua esposa Edvânia, ou Preta. Enfim, acharia muito daquilo que buscava desde criança, quando imaginava um lugar com cachoeira e com mata. Sonhava muito com cavalo também. Antes de chegar a um determinado lugar sempre imaginava esse lugar antes. E assim foi mais uma vez. Durante muitos anos, desde que chegou na Cidade da Fraternidade, ofertava oportunidades ligadas ao exercício do futebol para a meninada da região, mesmo muito antes de ser professor no EHC. Certa vez, ao longo do seu período de docência aqui na escola, fez uma palestra sobre um poema do Ferrés (ANEXO 07) chamado “Eu Queria Ter e Ser” que resumia muito isto de estar aqui nessa região do EHC. Sempre foi um sonho de criança. Percebia-se como a pessoa do poema com a única diferença de queria aqui também seus amigos do bairro junto a ele.

Em 2022, atuou como educador do componente curricular Educação Física, sobretudo, e História na EJA.

Carol

Paulistana, cresceu próxima à Vila Penteado - zona norte da megalópole - e esteve matriculada muitos anos, até a sétima série, na EMEF Prof. Antônio Prudente onde gostava de estudar e situava-se próxima a sua casa. Era uma escola muito boa e gostava de participar da Semana de Artes que ocorria anualmente - uma espécie de Feira de Ciências - e de estar na escola, de um modo geral.

Em 2000, muda-se com a família para Itaquera, zona leste paulistana, estudando na EE Mario Reys, onde cursou da oitava série do Ensino Fundamental à segunda série do Ensino Médio. Nesta escola, praticamente não teve aulas de Física. Quando se mudou para Três Lagoas – MS, em 2003, teve um professor de Física na EE Magiano Pinto que não compreendia esta

situação e falava apenas para si mesmo em suas aulas. Ninguém o compreendia e, assim, ela reprovou esta matéria na terceira série do Ensino Médio. Quando refez toda a terceira série, no ano seguinte, avisou esse fato ao seu novo professor que sempre buscou, então, retomar algumas bases anteriores da Física. Assim, conseguiu compreender algo dessa disciplina para, então, finalizar seu Ensino Médio.

Entre 2005 e 2009, Carol fez cursinho pré-vestibular e não sabia o que queria fazer profissionalmente. Chegou a prestar vestibular para Nutrição em Cuiabá – MT e acabou não passando. Fez ainda um curso técnico em meio ambiente no Colégio Impacto, durante os anos de 2007 e 2008 em Três Lagoas – MS, e chegou a cogitar fazer algo nesta linha, mas ainda não tinha certeza. Já sabia que não queria nada com a área de engenharia, por outro lado. Quando decidiu embarcar para a área biológica, ainda demorou algum tempo para ingressar no ensino superior, no curso de Ciências Biológicas. Gostava de Biologia Marinha - que inclusive tem um curso específico nesta área - mas optou por seguir rumo à Biologia, em geral, por conta de ter mais oportunidades de trabalho e, inclusive, deixar aberta a oportunidade de focar nesta área marinha futuramente. Nessa época não conseguia pagar a faculdade e tentou ingressar na Unesp sem sucesso, sendo a prova da segunda fase exatamente na mesma época em que passava por uma situação bem delicada.

Em termos profissionais, trabalhou, inicialmente, em uma loja de celulares, depois como recepcionista em uma empresa de produção de plásticos. Após este vínculo, labutou como arrecadadora de fundos para a APAE: em parceria com a companhia de água local, passava nas casas explicando o trabalho da associação e, se houvesse a anuência do consumidor de água, sua contribuição seria debitada junto a sua conta de água e remetida à APAE.

Voltou novamente a sua terra natal e, de 2009 a 2012, trabalhou como recepcionista em uma agência de propaganda e marketing, fazendo muito mais tarefas do que sua função precípua. Em 2013, quando começou a cursar Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo, trabalhava como recepcionista em uma empresa de presentes e artigos para decoração.

Quando saiu desta empresa, fez seu estágio obrigatório não remunerado, no segundo semestre de 2014 e, depois, em outubro de 2014, ingressou em um estágio remunerado trabalhando com o cadastramento da sexagem de aves no Laboratório de Genética Animal na empresa Linkgen Biotecnologia. Ao longo de todo ano de 2016, teve sua carteira assinada para

esta mesma função e, em 2017, passou o ano buscando trabalho sem conseguir, aproveitando para dedicar-se mais aos estudos.

Paralelamente à sua trajetória acadêmica e profissional, quando foi morar em Três Lagoas – MS, no final de 2002, conheceu o Grupo de Fraternidade Espírita José Xavier, o qual está conectado ao Movimento da Fraternidade e, assim, conheceu a Cidade da Fraternidade há 17 anos, também através da participação em Comemofras, vindo para cá em todos esses eventos entre 2005 e 2009.

Dentro desse período, durante um feriado ocorrido em outubro de 2008, Carol veio para a Cidade da Fraternidade - no bojo de uma Caravana chamada Semear, com o intuito de conhecer um pouco mais a região e participar de atividades organizadas pela Caravana no EHC - e ficou encantada. Assim surgiu a ideia de morar aqui ao longo do ano de 2009, com mais dois jovens, o que não veio a ocorrer à época.

Voltou a morar em São Paulo-SP em 2009. Depois disso, veio aqui para a Cidade da Fraternidade novamente em Comemofras, nos anos de 2011 e em 2013, e veio morar definitivamente em 2018, após cinco anos. Sentia falta de vir para cá nesse período.

Algum tempo depois, ingressou no bacharelado em Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo e, logo no início do curso, ao bacharelado foi acrescentada a possibilidade de se cursar a licenciatura, sem ônus nenhum. Este Centro Universitário tinha um grande foco na área da saúde, então o curso de Biologia da São Camilo também tinha um flerte maior com essa área. Carol percebeu que não se sintonizava com esta ênfase. Gostava mais de zoologia e fisiologia vegetal.

Assim, foi incentivada e aceitou a cursar tanto o bacharelado quanto à licenciatura, muito embora no meio do curso tenha pensado em desistir algumas vezes. Embora sua paixão fosse mais voltada para a biologia marinha, um de seus professores dizia que era bom fazer a licenciatura, pois como bacharéis, talvez, não teriam trabalho na área de biologia e, como professores, sempre poderiam trabalhar ensinando algo que, no mínimo, eles gostassem. E sabemos que em nosso país é sempre alta a demanda por professores. Seu trabalho de conclusão de curso a aturdiu bastante com o tema versando sobre o ensino de ciências para crianças disléxicas.

Antes de chegar aqui, teve experiência, em uma escola pública chamada Maria Montessori na Vila Mariana, São Paulo-SP, ao lado de sua casa, a partir de um estágio de dois meses em aulas de Ciências, em 2014, e, mesmo nesta situação, criou laços de amizade com os estudantes.

Durante este período, o professor que supervisionava seu estágio faltou, certa vez, e ela ficou sozinha com uma turma de sexto ano e, em outros breves momentos, com uma turma de sétimo ano também. Ela chegou a acompanhar, durante uma semana, outra professora da escola que estava com turmas mais complicadas de oitavo e nono anos. Costumava fazer seus estágios à tarde quando havia apenas duas turmas de Ensino Médio com quase 50 estudantes cada. Nestas turmas, o professor regente nunca a deixava só. Esta experiência, embora rápida, haveria de deixar algumas marcas importantes em sua trajetória.

Nos trouxe também que, três anos depois de ter feito seu estágio em 2017, ainda mantinha laços, em rede social, com uma das estudantes daquela escola que lhe dizia ter sido uma ótima professora. Isso a ajudou a compreender, em parte, o potencial que tinha, pois ela ficou se perguntando se era capaz mesmo.

Em 2017, estava para se formar, não estava conseguindo trabalho à época e encontrou-se, mais uma vez, com um grupo de jovens que desejavam vir morar na Cidade da Fraternidade em uma reunião de organização da Comemofra em Diadema – SP. Ainda não tinha sido daquela vez, porém, que as coisas se acertaram para sua vinda. Logo no início do ano seguinte, ela recebeu, de um destes jovens, a notícia do processo seletivo do IPEARTES, contratando educadores em Alto Paraíso de Goiás – GO. Assim, Carol veio no início de 2018 fazer a seleção no IPEARTES – realizando uma aula para avaliação de uma banca, após a qual foi contratada - e ficou para participar, mais uma vez, da Comemofra.

Carol afirmou que a Comemofra a ajudou muito em dois processos ao longo da sua chegada no EHC e na comunidade Cidade da Fraternidade: o primeiro processo foi o de sentir-se acolhida mais calorosamente pela comunidade porque já havia estabelecido laços de amizade, em especial com comunitários da mesma região de Três Lagoas – MS que atualmente residem aqui e que havia conhecido ao longo das Comemofras. Um segundo processo foi o de, em alguns momentos, por ser reconhecida como alguém que havia atuado como educadora nas atividades da infância e da adolescência da Comemofra, isso ter facilitado, em alguma medida, as relações como educadora na escola.

Em 2022, atuou como educadora dos componentes curriculares Ciências da Natureza no Ensino Fundamental II e Biologia no Ensino Médio.

Adriana

Nasceu em São Bernardo do Campo – SP e um ano e meio depois foi com a família para Itabuna – BA, onde foi registrada. Durante alguns anos, sua família e ela passaram por Pernambuco, Paraíba e depois foram para Nortelândia – MT, quando ela tinha cinco anos, estabelecendo-se depois em Pirapora – MG, logo após os seis anos.

Sempre teve uma boa relação com as escolas que estudou, todas convencionais, mas sempre lhe chamou a atenção positivamente as aulas como um todo e, em especial Artes, Educação Física e gincanas até o final do que hoje chamamos de Ensino Fundamental II, em uma escola particular de freiras com bolsa. Tinha professores que a ajudaram muito em seu olhar de como aprender as coisas.

No Ensino Médio, em uma escola pública, envolveu-se com o grêmio estudantil no meio da 1ª série e com a rádio escolar organizada por ele. Havia Feira de Artes e de Ciências que lhe marcaram muito neste período, havia também ali muito estímulo ao mundo dos esportes, à participação em Olimpíadas e Jogos Estudantis. Sempre gostou muito de estudar e assistir aulas.

A princípio, em termos de reeducação no ensino superior, Pedagogia não era o que Adriana vislumbrava e, sim, Ciências Sociais focalizada em Ciência Política na PUC de Belo Horizonte – MG, onde teve a oportunidade de estudar durante dois anos. No entanto, por questões financeiras e cuidados com seu filho, teve que trancar o curso e retornar ao interior de Minas Gerais, onde não havia Ciências Sociais por perto. Adriana, porém, queria continuar estudando e a opção foi fazer uma universidade pública em Pirapora – MG e duas opções: Pedagogia e Geografia.

Por eliminação, não quis Geografia e foi cursar, em 2006, Pedagogia de maneira bem intensa e, logo no primeiro semestre, percebeu muitas coisas que gostava no curso. Sentiu-se bem estimulada por participar de eventos do mundo universitário. A Geografia oferecia o Congresso dos Povos do Cerrado bianualmente intercalado com a Semana da Educação, ofertada pela Pedagogia. Adriana participou da organização dos dois eventos, durante três anos. Ajudou a criar o diretório acadêmico de ambos os cursos, o que a estimulava muito participar da vida social,

cultural e política da universidade. Assim, foi se descobrindo educadora e Pedagogia estava lhe ajudando bastante com seu filho. Fez estágios não remunerados durante todo ano de 2007 e, em 2008. Após estagiar remuneradamente, foi contratada para assumir uma turma de Educação Infantil.

Em 2009, usando seus conhecimentos de Ciências Sociais, prestou e passou em um processo seletivo de uma escola particular que trabalhava com Filosofia e Sociologia - do sexto ano até o Ensino Médio, onde labutou até o fim de 2010. Paralelamente, assumiu em 2010 disciplinas de humanidades em uma turma de EJA de uma escola pública no período noturno. No fim deste ano, decidiu retornar à Belo Horizonte – MG, onde foi selecionada meses depois para trabalhar na coordenação pedagógica de uma escola de cursos livres e profissionalizantes entre 2011 até o fim de 2012.

Em 2013 e grande parte de 2014, trabalhou em duas ONGs com projetos de educação popular atuando na região do Vale do Jequitinhonha envolvendo grupos de mulheres camponesas empreendedoras. Em uma ONG, atuava como fotógrafa que capacitava as mulheres com oficinas de produção de vídeos, fotografias e divulgação do negócio, além de realizar a assessoria de comunicação do projeto. Ao mesmo tempo, na outra ONG atuava como técnica, no sentido de promoção de educação e saúde sexual da mulher camponesa, ambas atuações realizadas em períodos de viagens que realizava ao Jequitinhonha.

Em 2015 e 2016, não renovou seus contratos, precisando deixar tantas viagens por conta de questões pessoais. Em seus trabalhos extras relacionados ao teatro, conheceu a coordenadora pedagógica de uma escola particular que utilizava o sistema apostilado do Positivo e ela a convidou para uma vaga na supervisão pedagógica em um turno e para uma outra vaga como professora do Fundamental I no outro turno (em 2015 como professora de alfabetização e, em 2016, no quarto ano). Lembrava que também se fazia nesta escola Feira de Ciências e Gincanas. Em 2017, fez trabalhos autônomos e criou um curso de mentoria para professores e em 2018 atuou na coordenação pedagógica de uma creche, chegando aqui no Educandário em 2019 para assumir a coordenação pedagógica do Fundamental II e Ensino Médio. Em 2020, assumiu a coordenação pedagógica de toda escola e, a partir de 2021, assumiu a direção do Educandário Humberto de Campos e a coordenação do seu Conselho Gestor, onde também esteve ao longo do ano de 2022.

A seguir, a partir do olhar dos nossos educadores em seus relatos no Livro Educador Transformador (COSTA et al., 2020) ou (LET, 2020) ou do Intercâmbio, foram descritas as escolas por eles visitadas:

Excerto do Relato de Eliane e colegas sobre a Escola Gabriel Prestes

Uma escola onde o brincar é entendido como principal linguagem da infância, que nos alegra só de sabermos que reconhecem que criança tem linguagem. Um espaço de resistência, insiste em ocupar um pequeno lote em um lugar de especulação imobiliária entre terrenos de escolas particulares e altos prédios. Que resiste ao afirmar, ao colocar na e para a cidade que as crianças estão ali, que o espaço é também delas e que elas precisam ser escutadas. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Gabriel Prestes está localizada no centro de São Paulo - entre a Consolação e a Avenida Paulista, atendendo crianças de 4, 5 e 6 anos. São 220 alunos divididos em 2 turnos, matutino e vespertino. A construção em que funciona a escola é histórica, e ainda se pode ler os dizeres no prédio principal, da época em que foi construída: "Parque Infantil Gabriel Prestes". Os 14 docentes trabalham em duplas, de forma cooperativa: são sempre dois professores por turma, de maneira que enquanto um está em sala, o outro está participando de momentos pedagógicos individuais ou em pequenos grupos. Além disso, o horário diário é organizado para garantir que haja, a cada dia, 1h30 de estudos do educador dentro da jornada de trabalho (Eliane, Heitor e Telma, p. 85-86).

Excerto do Relato de Kirley sobre a Escola Luiza Mahim

A Escola Comunitária Luiza Mahim nasce da necessidade real das mulheres moradoras do bairro Uruguai, em Salvador (BA), de ter acesso a uma educação para suas/seus filhas/filhos desde a creche numa perspectiva antirracista e antipatriarcal. Assim, mulheres e mães, moradoras da região dos Alagados, na Península de Itapagipe, decidem criar um espaço educativo com suas próprias mãos e propõem uma defesa de educação a partir de três elementos: a educação em gênero, raça e pertencimento social." (p.64) Atendendo a 289 crianças entre educação infantil (dos 3 aos 5 anos) e o primeiro ano do ensino fundamental, a escola funciona em dois turnos, com seis turmas de manhã e seis a tarde. A equipe docente é formada por 14 professoras, além de arte-educadores da Rede Reprotai (Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe), que oferecem oficinas de arte-educação semanalmente, além de atividades diversas como cineclube, capoeira, valorização dos cabelos afros, culinária africana e baiana e tertúlias literárias, a partir de lendas africanas e indígenas (Beatriz e Kirley, p.65).

Excerto do Relato de Jasmin sobre a Escola Vila Verde

Existe uma escola no cerrado goiano que transmite alegria, paz, empatia, solidariedade, que ressalta a relação equilibrada com a natureza. Em 2010, algumas famílias desejaram muito essa nova escola e se uniram para que esse sonho crescesse e florescesse. Essa escola é uma pequena Vila Verde, pertinho

do parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, em Alto Paraíso de Goiás. Em 2014, a escola foi assumida pelo Instituto Caminho do Meio. Quase setenta alunos/semestres de educação infantil e fundamental I partilham desde a alimentação do corpo (que é vegetariana) aos projetos e as alegrias do bem viver - alimentação da alma. Lá tudo se entrelaça: disciplinas, professores, famílias, projetos de turma e projetos pessoais. (Elaine, Elenice, **Jasmin**, Roseny, p.113-114).

Excerto do Relato de Preta sobre o Cieja Campo Limpo

O CIEJA Campo Limpo está localizado na zona sul de São Paulo, no Capão Redondo, comunidade marginalizada, porém mantém seus portões abertos para todos, e serve suas refeições para todos da comunidade com prato de vidro, garfo e faca. Os doze valores base da escola estão estampados nas paredes: Alegria, Amor, Bem Estar, Respeito, Responsabilidade, Confiança, Cuidado, Ensinar, Aprender, Transformação, Liberdade e Acolhimento. Logo na entrada, somos recebidos com a frase “Que bom que você está aqui”, que expressa o acolhimento, princípio fundamental do CIEJA com toda a comunidade. A escola é aberta para todos que buscam um pouco de acolhimento - mesmo os que não têm relação direta com a escola. Moradores de rua, trabalhadores de sua proximidade e alunos que fazem dos jardins do CIEJA um local de descanso até chegar o momento de entrar nas aulas. A escola surgiu com a proposta de atender alunos excluídos da educação, e influenciada pela educação popular, acolhe um público bastante diverso: adultos, jovens e alunos de inclusão, com idade entre 15 e 75 anos. Diego, o atual diretor, é um jovem da comunidade e dá continuidade a esse lindo trabalho, que conta com apenas 38 funcionários. O prédio é um casarão todo cheio de arbustos, um ambiente encantador, não tem a estrutura de uma escola convencional, como também sua pedagogia não é convencional. Além das salas de aulas há seis laboratórios, sendo um deles laboratório culinário. Quando foi inaugurada, em 1998, a escola funcionava como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), em que o aluno estudava por um sistema apostilado a fim de realizar as avaliações periódicas. Hoje, muitas mudanças são implementadas. A carga horária é flexível para os alunos, funcionando em 6 períodos entre 7h e 22h, com duração de 2 horas e 15 minutos cada período. De segunda à quinta-feira, os alunos podem ir lá a qualquer momento e as sextas-feiras são para planejamento coletivo dos educadores. A escola trabalha com roteiros de pesquisa através de temas norteadores escolhidos pelos próprios alunos no início do semestre e a partir de uma assembleia. As aulas são inter disciplinares, com duração de um mês para cada área de conhecimento, sendo que os educadores trabalham em duplas. Todos os dias há uma frase inspiradora que ajuda a nortear os estudos. Não se trabalha com livros didáticos e a escola não faz parte das avaliações externas; as turmas não são seriadas, mas divididas em módulos. Todas as salas dispõem suas carteiras em roda, para que ninguém dê as costas para o outro, e os banheiros não são separados por gênero, pelo respeito à diversidade. Todos os assuntos são decididos coletivamente com os estudantes, incluindo o uso dos espaços. Um dos espaços criados coletivamente é o Espaço do Nada, criado para quando os alunos quiserem refletir ou até mesmo socializar. Durante todos os dias, o CIEJA tem uma rotatividade de mais ou menos 2000 pessoas. Só os alunos matriculados no

momento da visita eram 1756 (...) A escola tem grandes projetos, entre eles o Café Terapêutico, promovido pelo professor Billy. O Café Terapêutico é realizado aos sábados com os pais dos alunos para conversar, planejar, ouvir as famílias e a comunidade em relação ao que esperam da escola. Com toda sua inovação, o CIEJA Campo Limpo já ganhou diversos prêmios: o segundo lugar das edições de 2012 e 2013 do Prêmio Construindo a Nação (Instituto da Cidadania Brasil), o Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal em 2019 (e menção honrosa em 2013), primeiro lugar do Prêmio Educação em Direitos Humanos na cidade de São Paulo em 2014, e menção honrosa do Prêmio Darcy Ribeiro de Educação (da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados), em 2015. Além disso, é reconhecido como uma Escola Transformadora no programa da Ashoka e Instituto Alana (p.82-85).

Excerto do Relato de Alex sobre a Escola PROEM

Estudantes que já passaram por várias instituições de ensino e não se adaptaram a nenhuma delas e que carregam o peso da defasagem escolar. Eles chegam à escola em meio a um processo de exclusão, estigmatizados por serem jovens em situação de pobreza, em conflito com a lei ou com envolvimento com drogas e violência. Ser aluno do PROEM é sentir o fardo do preconceito. É passar pelas residências das super quadras do Plano Piloto (DF) para chegar à escola sob os olhares desconfiados dos moradores que ali residem. Uma escola de natureza especial de Ensino Fundamental que atende estudantes do 3º ao 9º anos em período integral. Localizada na quadra 910 da Asa Sul, bairro nobre de Brasília, vizinha ao Parque da Cidade, sendo a primeira escola de tempo integral da cidade, funcionando desde 1981. Possui uma ótima estrutura física e conta, hoje, com 38 profissionais que atendem em média 92 alunos numa organização em ciclos (Alex, Flávia e Núbia, p.119-110).

Excerto do Relato de Carol sobre a Escola Alan Pinho Tabosa

Tudo começou em 1994, naquela época a comunidade do Cipó sofria com um contexto histórico de exclusão social, pobreza e descaso público. Vários jovens não conseguiam terminar os seus estudos devido à dura realidade e migravam para zona urbana a procura de condições melhores de vida. O professor Manoel Andrade Neto, da UFC (Universidade Federal do Ceará), natural da região, ao ver essa situação, começou a apoiar os jovens da comunidade para que terminassem os estudos e almejassem um futuro promissor. Sete jovens adotaram a ideia e começaram a se reunir diariamente na antiga casa de fazer farinha, que se tornou, além de sede de encontros, moradia para os jovens que iam de longe para estudar. Os jovens tinham um método de ensino no qual cada um ficava responsável por estudar uma parte do conteúdo e ensinar seus colegas. Nos finais de semana, o professor Andrade se reunia com esses jovens, tirava-lhes as dúvidas, passava-lhes informações sobre a universidade e estimulava-os para que prosseguissem com os estudos. Após dois anos de estudo, um dos sete jovens ingressou na universidade pública obtendo o primeiro lugar. No ano seguinte, mais um jovem ingressou na universidade, motivando aqueles que continuavam na proposta. A partir daí, mais jovens se engajaram no PRECE e mais jovens ingressaram na universidade. Os que ingressavam na universidade retornavam para auxiliar os demais como forma de agradecimento. O PRECE ganhou visibilidade e reconhecimento na UFC (Universidade Federal do Ceará), com o

ingresso massivo de seus estudantes e se tornou um programa da Universidade, tendo como um de seus objetivos aumentar a taxa de conclusão nos cursos de graduação. Em 2011, a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), tendo conhecimento dos resultados positivos do PRECE a partir da UFC, resolveu estimular o uso da metodologia da aprendizagem cooperativa na rede estadual de educação. Assim, foi implantada essa metodologia de aprendizagem na Alan Pinho Tabosa. A escola oferece ensino médio integrado a cursos profissionalizantes, em tempo integral (**Carolina**, Joyce e Ivonete, p. 103-104).

Excerto do Relato de Adriana sobre a Escola Nossa Senhora do Carmo

Abraços e sorrisos nos esperavam desde o primeiro instante em que adentramos o pátio da Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada na cidade de Bananeiras (PB). Assim, ao longo da semana, percebemos que o acolhimento era como um pilar nas relações tecidas naquele ambiente: de alguns educandos que nenhuma outra escola “queria”; dos sonhos e inquietações - transformados em temas de estudo - mediante projetos e pesquisas; do acolhimento paciente e tranquilo diante dos conflitos e a impressionante calma e paciência ante desafios de manutenção material da escola. (p.49-50) São 280 educandos, moradores de 14 comunidades rurais e 2 áreas urbanas. Muitas famílias vivem da agricultura familiar e não são vinculadas a movimentos sociais (**Adriana**, Alessandra e Edson, p. 59).

Por fim, finalizamos este capítulo de nossa tese, apresentando uma tabela síntese desta pesquisa, do ponto de vista do método e da metodologia, ou seja, que apresenta o caminho percorrido e que nos levou aos resultados, discussões e análises das vivências dos educadores neste processo reeducativo em um contexto de educação transformadora.

Tabela 1: Síntese do Método e Metodologia / Ferramentas Metodológicas deste Processo Investigativo

| |
|--|
| O MÉTODO |
| . A Teoria Histórico-Cultural |
| A METODOLOGIA |
| <p style="text-align: center;">. As vivências dos educadores, a partir dos instrumentos:</p> <p>-Gravações do Dia de Partilha na Roda sob a Árvore (RCA, 2019) e do Seminário Educador Transformador (SET, 2019);</p> <p>-Relatos contidos no Livro Educador Transformador (LET, 2020);</p> <p>-A fala dos educadores, em Entrevistas na Varanda (EVA, 2021-2022) e para a realização de um artigo não publicado (EAR, 2020), refletindo sobre suas vivências;</p> |

Fonte: Autoral

CAPÍTULO 4. AS VIVÊNCIAS REEDUCATIVAS

Iniciamos o capítulo final deste trabalho enunciando novamente nossa tese defendida de que é preciso que educadores saiam do lugar comum, das crenças de como a educação acontece em um determinado contexto e se movimentem por outras experiências educativas, por meio de um processo de reeducação, como possibilidade para a criação do novo, que leva à transformação da educação.

Em nossa introdução, descrevemos nossa jornada a partir da negação da educação convencional à busca pelo novo; no primeiro capítulo, apresentamos Vigotski, suas bases epistemológicas e tecemos reflexões sobre educação, o ato de educar e a transformação; no segundo capítulo, apresentamos um panorama do processo reeducativo geral e em educadores dentro de um contexto de educação transformadora; no terceiro capítulo, mostramos o contexto de investigação, o método e a metodologia desta caminhada de pesquisa; neste último capítulo apresentamos os resultados, as análises, uma discussão sintetizadora das vivências dos educadores participantes da pesquisa e nossas considerações finais.

A centralidade desta tese esteve focada no movimento, na caminhada, a partir do lugar comum que educadores podiam se encontrar (o campo onde os educadores organizavam suas propostas educativas, suas maneiras de pensar a educação e, em geral, suas histórias educativas vividas até a adolescência) para outro lugar e, em meio ao processo de transformação da educação no EHC, se criou esse Projeto de Intercâmbio para que o grupo de educadores da escola viajasse todo o Brasil em busca de outros contextos com uma educação transformadora.

Então esse grupo experienciou outras formas de pensar a educação, em uma perspectiva transformadora. Em outras palavras, tivemos a seguir o início desta movimentação com a história de cada professor lançando luz na sociogênese de aspectos fundantes de suas personalidades – e de cada caráter – que exerceram e exercem papel preponderante em suas atuações profissionais como educadores.

Tivemos ainda o registro das falas orais e escritas durante o Projeto de Intercâmbio incluindo também a época do auge pandêmico, abarcando o retorno presencial e nossos resultados puderam captar aquilo que surgiu de novo em termos de pensar uma educação transformadora a partir do parâmetro educação transformadora ao longo desse período.

A reeducação de educadores em nosso trabalho também foi captada nessa movimentação a partir de uma maneira de atuar na educação indo para outra maneira de atuar na educação de uma forma intencionalmente planejada, o que exigiu uma reorganização interfuncional profunda de cada educador.

Isso ocorreu também quando nossos participantes lembraram suas histórias porque recorreram à memória ressignificando-a, emocionaram-se novamente em alguns momentos lembrando alguns processos vivenciados, usaram sua atenção para selecionar aspectos da história e, algumas vezes ao longo dos relatos, emergiam desafios pedagógicos a serem ainda solucionados pelo pensamento rumo a uma educação transformadora, de uma forma intencionalmente organizada.

Conseguimos ainda entender, durante as entrevistas, processos relativos a comportamentos que os educadores costumavam ter, ou a comportamentos que gostariam de ter, mas que ainda não tinham em uma direção ao exercício de uma educação transformadora e esse procedimento, por si mesmo, foi também um potente processo reeducativo.

Dessa forma, esse procedimento englobou completamente o que foi vivenciado no processo do Intercâmbio, mas também pôde ir além, envolvendo outras instâncias da vida. Ademais, ao ouvirmos as histórias dos educadores nessas entrevistas, buscamos compreender ao final da pesquisa o que os educadores entendiam como papel do educador, quais eram suas perspectivas de educação - e a eventual relação disto com o processo do Intercâmbio - bem como buscamos elucidar como o educador vivenciava o movimento de transformação da educação no EHC.

Enfim, os conceitos aqui trabalhados doravante nas costuras das vivências estiveram, em nossa análise, em função do entendimento de como este movimento ocorreu com os educadores para defendermos nossa tese. Importante ressaltar que quando falamos de transformar a educação, não estamos falando em transformar prioritariamente o universo da educação, as políticas educacionais e, sim, transformar a princípio a educação no EHC.

4.1.Resultados e Análises

Para apresentar os resultados como descritos, a seguir, foram esmiuçados: as falas dos educadores no Dia de Partilha na Roda de Conversa sob as Árvores, que aparecerá com a

indicação (RCA, 2019) após as mesmas; os textos escritos pelos educadores no Livro Educador Transformador que aparecerão com a indicação (LET, 2020) porque foram uma referência a uma ferramenta metodológica dentro do processo analítico; as falas no Seminário Educador Transformador (SEM, 2019); as falas durante a Entrevista na Varanda e outros desdobramentos a partir dela (EVA, 2021-2022) e adicionalmente um material para um Artigo não publicado que Preta já havia nos fornecido a partir de suas vivências no Intercâmbio, quando fizemos uma Entrevista para um Artigo (EAR, 2020).

Nas Entrevistas, realizadas a princípio na Varanda de nossa casa, aprofundamos o conhecimento da história de cada educador, seguimos um roteiro (APÊNDICE A) e percebemos a necessidade de realizar muitas complementações via aplicativo de mensagens ao longo do primeiro semestre de 2022, sobretudo, pois a medida que íamos transcrevendo, enxergávamos outras perguntas no que fomos sempre prontamente atendidos pelos educadores.

Assim pudemos compreender certos pontos que ainda não haviam sido abordados ou aprofundar mais em alguma fala na entrevista que nos parecia melhor esmiuçar ou ainda checar alguma informação. Todos educadores puderam ler um texto inicial produzido destas conversas em que me indicaram eventuais incorreções e me retornaram com pareceres pontuais.

Ao cabo deste longo processo, assim que Patrícia me aprovava o texto da análise de cada educador, enviava para o mesmo fazendo o convite para uma última leitura e, se possível, um retorno. Em geral, com os retornos percebemos que conseguimos alcançar não apenas suas experiências, mas uma análise que lhes fez sentido de suas vivências. Entendemos, dessa maneira, que conseguimos, de fato, também proporcionar um processo reeducativo a partir de toda a metodologia empregada nesse esforço investigativo.

Quanto a cada um dos textos citados do Livro Educador Transformador, tomamos o cuidado de saber quais partes foram escritas pelo educador participante de nossa pesquisa. Para tanto, conversamos com as duplas ou trios que viajaram juntos ou com parcela do conselho editorial do Livro. Ou ainda com os próprios educadores entrevistados e parte da equipe que organizou o Seminário, descobrindo que o conteúdo lá apresentado foi basicamente o texto na íntegra ou o texto base para a construção do Livro Educador Transformador.

Ou seja, naqueles momentos de organização dos resultados da pesquisa, meu olhar esteve focado nas crenças, nos espaços, nos tipos de movimentação, nas novas experiências, na criação

do novo - de novas maneiras de olhar e agir no mundo - e como isso era organizado em termos de processo educativo transformador.

É importante frisar novamente que conseguimos compreender o processo reeducativo com os professores inspirados no que Vigotski realizou em pesquisas pedológicas (VIGOTSKI, 2018, p.55 e 56), adaptando aquele método ao nosso contexto, de modo que procedemos com um método global de estudo do professor que se valeu do método de decomposição em unidades do fenômeno: as vivências dos educadores como a nossa menor unidade pessoa-meio; além disso, adaptamos o caráter clínico do método pedológico, de modo que os processos do desenvolvimento dos professores foram inferidos a partir daquilo que estava subjacente aos sintomas – a aparência – para chegarmos à essência dos processos de desenvolvimento reeducativos e à transformação na educação do EHC. Para tanto, ainda na terceira especificidade do método pedológico de ser genético comparativo, ou seja, investigamos o desenvolvimento dos educadores em seus processos educativos, de uma forma geral, e reeducativos, em especial no processo educacional do EHC e, mais especificamente ainda, no processo do Intercâmbio, comparando-os entre si quando pertinente, durante pelo menos quatro anos por meio da fala dos educadores, compondo um panorama da consciência e de seus novos comportamentos. Esse caminho nos desvelou as regularidades científicas que estávamos almejando (VIGOTSKI, 2018, p.37) para avaliar as vivências reeducativas dos educadores e nos permitiu compreender suas personalidades pelo acesso que tivemos a um conglomerado razoavelmente robusto de relações sociais deles em meio à cultura.

Então tivemos acesso a um processo único de observar a vida de cada personalidade orientada para as exigências da existência social (VIGOTSKI, 2005, p.7 e 8) de modo que tivemos também acesso a seus caracteres – o cunho social da personalidade (VIGOTSKI, 2005, p.4) ao longo do tempo – pois que traçamos suas histórias em unidade como um processo biográfico dialético em movimento em um plano único de vida. Tudo isso entremeado pela participação da experiência anterior no atual comportamento em unidade, ou seja, como um todo vinculado (VIGOTSKI, 2001, p.151).

Retomamos a seguir uma síntese das personalidades e caracteres docentes que participaram de nossa pesquisa antes de embarcarmos no processo analítico e sintético:

Tabela 2: Os educadores e os Contextos Visitados

| Educadores | Graduação | Tempo no EHC (em 2022) | Atuação no EHC (em 2022) | Escolas Visitadas e Localidades (em 2019) |
|------------|----------------------|------------------------|------------------------------|---|
| 1. Eliane | Pedagoga | ~ 30 anos | Educação infantil | Escola Gabriel Prestes (São Paulo – SP) |
| 2. Kirley | Pedagogia e História | ~ 6 anos | Tutora do 8 e 9º anos | Escola Luiza Mahin (Salvador – BA) |
| 3. Jasmin | Museóloga | ~ 6 anos | Artes / Inglês | Escola Vila Verde (Alto Paraíso de Goiás – GO) |
| 4. Edvânia | Letras | ~ 6 anos | Língua Portuguesa | CIEJA Campo Limpo (São Paulo – SP) |
| 5. Alex | Educação Física | ~ 6 anos | Educação Física / História | PROEM (Brasília – DF) |
| 6. Carol | Bióloga | ~ 5 anos | Ciências Naturais / Biologia | Escola Alan Pinho Tabosa (Pentecoste – CE) |
| 7. Adriana | Pedagoga | ~ 4 anos | Direção | Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras – PB) |

Fonte: Autoral

4.1.1. Eliane

Era uma profissional que estava sempre se atualizando diante de contextos e desafios variados que a vida e a profissão foram apresentando ao longo dos anos. Desde criança, em seu processo educativo, quando fazia parceria com seu irmão e colaborava com colegas em matemática, apreciava estudar no coletivo, estar ao lado de outras pessoas. Já atuou, em seu processo reeducativo docente, em diversas funções desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental com todos componentes curriculares, com exceção dos de linguagens. Era alguém muito versátil, estava sempre estudando e se atualizando e ama matemática que aprendia inclusive sozinha já há partir da sétima série e ensinava a seus colegas. No Ensino Médio, tornou-se uma assistente informal na correção de provas para seu professor de Física, além de continuar colaborando com seus colegas em Matemática. Grande reeducação ocorreu em sua vida quando iniciou sua docência voluntariamente no EHC, por indicação de seu pai, no início da década de noventa e foi se descobrindo professora. Seu processo reeducativo na graduação em Pedagogia na UEG a auxiliou sobejamente em sua segurança no exercício da docência. Lecionou esse componente curricular durante longos anos no EHC quando buscava criar um ambiente de alegria para que os educandos lidassem com os traumas no aprendizado da Matemática. Foi especificamente na Educação Infantil que se encontrou como educadora, conquistando sorrisos após muitos choros iniciais, investigando a personalidade de cada criança e não tendo obrigação de ter que classificá-las em um sentido supostamente avaliativo. Adora criar situações instigantes para elas, com quem exerce um olhar muito carinhoso e cuidadoso.

Desde 1992, tem vivenciado muitas mudanças profissionais no EHC, em reeducações impostas pelo contexto profissional, e está sempre em busca de algo mais. Participou conosco do Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo – EBA!, lá pelos idos de 2013 em diante, e entende que, desde que atua no EHC, sempre houve uma oferta de cursos reeducativos e educadores que buscavam atuar com algo mais e que o movimento atual para uma Educação Transformadora no EHC é uma institucionalização desse processo antes intermitente ou não sistêmico, gerando uma cobrança na atuação docente para que todos educadores caminhem rumo a uma educação mais humanizada, freireanamente falando, ou mais transformadora nos termos dessa investigação e do PPP do EHC.

Assim, Eliane, do ponto de vista reeducativo docente, sempre teve seu campo de crenças e visões sobre a educação em movimento, ou seja em reestruturações permanentes rumo ao sentido de educação transformadora caracterizada nessa investigação, de modo que, quando esse processo efervesceu na instituição, foi algo que ela acolheu imediatamente.

Doravante, temos a análise do impacto de outras experiências educativas transformadoras, especificamente que ocorreram durante e após o Intercâmbio, nesse processo reeducativo profundo que já vinha ocorrendo ao longo de vários anos, partindo de suas memórias, observando como usou sua vontade e onde focalizou sua atenção nesse longo processo, registrando a aparição e o impacto de suas emoções nessa jornada e onde empregou seu pensamento para resolver seus desafios. Ou seja, a partir desses parâmetros funcionais psicológicos que tornam a vivência singular e ainda tendo como base um plano único de vida, poderemos alcançar o novo em termos reeducativo, processo que será semelhantemente utilizado com os outros educadores.

Pouco após ter retornado de sua viagem, Eliane comentou que a escola visitada “tinha uma clientela, digamos assim, bem variada: filhos de artistas, filhos de ex-ministros a crianças de ocupação de prédios de São Paulo, imigrantes tem bastante também. Então é uma riqueza cultural bem variada (...)” (RCA, 2019) e este é também mais um traço da personalidade de Eliane, que valoriza muito a pluralidade de ideias e de modos de existir. Ademais, na escola nos relatou que havia “pais que têm dificuldade de compreender e gostariam que fosse diferente (...) então as famílias matriculam a criança e muitas vezes gostariam que fosse um pouco diferente (...) mas eu acredito até que muitos procuram a escola porque ela tem esse nome de escola transformadora” (EVA, 2021-2022).

O perfil socioeconômico das famílias atendidas é muito diversificado, o que constitui um dos traços mais peculiares da escola. Vai desde moradores de ocupações urbanas, trabalhadores do centro, refugiados, imigrantes, até famílias da classe média. Famílias da classe média alta matriculam seus filhos na escola pública porque veem que o projeto político pedagógico da escola é incrível. A diversificada origem cultural das famílias - que também é um traço da cidade de São Paulo - é valorizada pela instituição, que convida os alunos, todos os anos, a entrevistarem seus familiares, assim como a compartilharem suas origens na Festa da Cultura Popular (LET, 2020, p.88).

O ambiente visitado por Eliane era composto por uma rica amálgama social de diversas experiências dos familiares juntas, valorizadas e fortalecidas pela escola na Festa da Cultura Popular. Em relação ao EHC, a tendência de diversificação das origens familiares em nosso

território, embora seja lenta, será uma constante devido à venda de parcelas de terras em pequenos módulos rurais que vem ocorrendo.

Ter tido acesso a essa experiência, ter estado em um espaço educativo com essa potência, ampliou a possibilidade da atividade criadora e imaginativa docente de Eliane (VIGOTSKI, 2009, p.22) que sempre está em função da riqueza e diversidade desse acesso.

Como funcionária pública municipal, expôs também nesta oportunidade um dos motivos pelos quais escolheu visitar a Gabriel Prestes: “É uma escola municipal e este foi um dos motivos que a gente escolheu por ser uma escola pública” (RCA, 2019). Ela gostaria de conhecer um contexto de Educação Infantil em que nem todos os pais estivessem de acordo com a construção de uma forma transformadora de fazer a educação, tal como nós no EHC, diferentemente de como ocorre em escolas comunitárias criadas, desde o início, com este objetivo.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, sabemos que as experiências com o meio tornam-se atividades psicológicas que regulam o comportamento da personalidade. Ou seja, a forma como ocorre a colaboração de uma criança com o ambiente torna-se uma função psicológica superior individual da conduta dela, engendrando sua capacidade e sua atividade psicológica (VYGOTSKI, 1997a, p. 139). Por isso em uma educação transformadora é preciso organizar o ambiente social educativo em detalhes:

A escola é um todo pensado como espaço de autonomia, um espaço muito vivo em que há tempo e possibilidade para o movimento. O espaço físico externo é estimulante, pensado para a autonomia: o pátio foi adaptado para simular as ruas de uma cidade, e há alguns triciclos disponíveis, que devem obedecer regras similares às regras de trânsito da cidade. No horário do recreio, as crianças utilizam os triciclos e, mesmo estes sendo em menor número do que o de alunos por turma, não há necessidade dos adultos medirem o acesso aos mesmos. O respeito pelas crianças é percebido em todos os detalhes: o acesso aos bebedouros, a altura dos móveis, o acesso aos brinquedos, as pilastras protegidas com material almofadado (LET, 2020, p.90 e 91).

Essa experiência durante o Intercâmbio emocionou Eliane e dialogou com uma vontade enorme dela – que há muitos anos, antes mesmo dessa pesquisa começar, já vínhamos conversando – de uma profunda adequação do espaço da Educação Infantil do EHC, a Casa da Criança, rumo a esses parâmetros. Isso era um desafio enorme pelos custos e pela quantidade de outras demandas de infraestrutura que tínhamos em nossa comunidade Cidade da Fraternidade. Mas era uma necessidade a ser contemplada e que ela ainda se impactava ao lembrar como

experienciou lá “ao chegar (...) ver aquela escola toda fisicamente pronta para criança, me emocionou, me encantou, sabe? Cada pilastra envolvida em espuma para que não acontecesse acidentes (...)” (EVA, 2021-2022).

Mas cuidar e organizar o ambiente educativo ia muito além da organização dos espaços físicos, histórico-culturalmente e para Eliane, era também cuidar das relações, de modo que ao “ver o brincar livre na hora dos intervalos ou nas atividades físicas (...) é muito interessante como as crianças se resolviam, existia uma autonomia dentro daquele ambiente (...) para que os acidentes fossem os menores possíveis (...)” (EVA, 2021-2022) e, ao mesmo tempo, para que o ambiente educativo pudesse propiciar o máximo, sobretudo, do exercício de relações entre as crianças; entre as crianças e os equipamentos instalados na escola; e entre as crianças e o conjunto de relações e normativas estabelecidas no ambiente pelos educadores, embora os mesmos não estivessem necessariamente presentes, por exemplo, nas horas de intervalo.

Sua atenção e emoção também ficaram aguçadas com a forma pela qual as crianças eram ouvidas e a maneira como ocorriam as rodas de conversa durante o Intercâmbio de sorte que

A importância do círculo, da conversa, da criança trabalhar a oralidade e é uma experiência que eu trouxe. Agora é uma das coisas que eu busco trabalhar bem, mesmo que na rotina - de repente hoje tem um evento e aí não deu para trabalhar a roda. Mas a gente fazia o plano do dia de uma forma diferente, eu trouxe a roda para a gente programar, eles aprenderem a colocar na fala este projeto para depois ir para o desenho, porque criança primeiro fala para depois ela trabalhar com as mãos. Então isso fluiu melhor e funcionou melhor (...) crianças muito tímidas estão conseguindo se expressar e eu estou buscando trabalhar com eles o tempo: você é que vai administrar o tempo da sua fala, você conseguiu, expressou tudo que você quis falar (lógico, com outra linguagem) (RCA,2019).

E isso fez com que ela reorganizasse a forma pela qual trabalhava a escuta das crianças no EHC e o modo como organizava o ambiente educativo em diferentes estratégias criadas para as crianças aprenderem seus turnos de fala, respeitando os turnos de falas alheios. De certa forma, essa escuta já ocorria em sua prática mas ganhou mais proeminência após essa experiência “quando a gente foi a esta escola, a gente viu a importância da roda porque as crianças lá tem a oralidade, uma segurança na fala, muito legal, muito interessante. Lá são 25 crianças no Jardim I e 30 no Jardim II” (RCA, 2019) mas é evidente que as falas tinham suas interrupções também, comentava Eliane, pois a atenção tem um caráter rítmico, aumenta e diminui, gerando uma movimentação, de modo geral, em uma certa situação (VIGOTSKI, 2001, p. 130).

As rodas de conversa são outro aspecto fundamental - espaços de formação de uma cultura de escuta da criança. Ocorrem, no mínimo, uma vez por dia em cada turma, com o tempo que for necessário para todos serem escutados. No período de implementação da metodologia, realizavam-se no mínimo duas rodas por turno, para garantir a criação deste hábito de fala e de escuta tanto das educadoras quanto das crianças. A prioridade da escola é escutar a criança, reconhecer suas opiniões, e assim que chegamos, fomos impactados, pois fomos recepcionados por uma criança de maneira totalmente espontânea. Ela nos mostrou um pouco do espaço e nos levou até a coordenação pedagógica. A prática da escuta é, para a gestão, a principal responsável pelo baixo índice de conflitos entre as crianças – mesmo com um grande número de crianças ao mesmo tempo no recreio. Quase não se vêem conflitos, e a maioria dos que surgem são gerenciados pelas próprias crianças (LET, 2020, p. 89 e 90).

Esse relato de sua fala escrita ressalta ainda mais como a escuta foi um fator importante na experiência do Intercâmbio fomentando a organização de um ambiente educativo mais potencializador do desenvolvimento das crianças, sobretudo no que concerne à sua autonomia. Ademais,

Hoje eu vejo como é importante a criança aprender a falar, a se expressar, a se ouvir. Porque a criança que fala, ela se ouve também e, quando ela se ouve, ela aprende muita coisa. Coisas como a alfabetização, a criança que lê, primeiro ela tem que falar a palavra para que ela possa ler a palavra, ela tem que se escutar para que ela aprenda os fonemas das palavras. E isso marcou assim, você estar desenvolvendo, cada vez mais, técnicas para desenvolver a expressividade da criança e ela aprender a se ouvir, a ouvir o colega, mas se ouvir primeiro. E o quanto isso é importante, a gente está exercitando muito isso na Educação Infantil para que quando ela chegue na alfabetização, ela não tenha dificuldade (EVA, 2021-2022).

Ou seja, após o Intercâmbio houve uma transformação no sentido de que esse movimento de escuta de Eliane ganhou um caráter mais sistemático e, com isso, passos foram mais aprofundados no sentido de valorizar a experiência de cada criança do EHC, identificando melhor os objetivos individuais necessários para a educação de cada um (VIGOTSKI, 2001, p. 285). Efervescia a vontade de, cada vez mais, valorizar os

saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (...) Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p.30)?

Desse modo, a escuta é também forma de aprender a partir de quais situações importantes à experiência social das crianças pode se coadunar o currículo, fomentar o interesse e, no caso das crianças, estimular os benefícios do uso da fala oral em si, que foi sendo cada vez mais estimulada, de sorte que, por meio dela, as crianças se enraizavam cada vez mais no meio social (VIGOTSKI, 2021, p.104) conseguindo partir de aspectos gerais e estáveis dos significados das palavras para aspectos variáveis e o sentido em conjunto da fala oral (VIGOTSKI, 2007, p.496). Tal fato também gerou um meio social educativo mais estimulador ao desenvolvimento dos educandos da Casa da Criança do EHC e ao exercício de uma educação transformadora nos moldes dessa pesquisa.

Paradoxalmente, ainda assim, entende que era um certo desafio manter a implementação, aqui no EHC, dessa escuta sistematizada vivenciada no Intercâmbio e, em parte, implantada na rotina da Casa da Criança como uma forma de avaliação diária quando nos traz que

uma das coisas que a gente vivenciou lá que foi muito interessante foi a questão da avaliação, escuta da criança, o que ela gostou na escola, do dia e tudo. A gente tentou trazer este momento de escuta da criança e a gente observa que as crianças gostam, mas algumas vezes enjoa. Então a gente tenta variar um pouco e trazer outras formas de fazer essa avaliação, seja com carinhas, com desenhos. Mas é muito importante este momento de ouvir. Então criar estes momentos de escuta da criança, de uma forma espontânea, é um desafio para que elas não enjoem da rotina. A gente nota que, muitas vezes, as crianças gostam muito, muitas vezes querem levar para casa, mas as famílias, muitas vezes, acabam enjoando também junto. As crianças demoram um pouquinho, tem crianças que realmente gostam muito, outras não valorizam muito (EVA, 2021-2022).

Há dois aspectos aqui importantes quando identificamos a criação de Eliane na escuta utilizando desenhos e outras estratégias para poder variar a forma como a escuta ocorria por entender que nem todas suas crianças mantinham seu interesse, enquanto algumas sim, durante as rodas de escuta e avaliação. E foi importante esse cuidado, por parte de Eliane, que olhou seu próprio contexto e harmonizou a linha do interesse infantil com as tarefas obrigatórias da rotina (VIGOTSKI, 2001, p. 131), pois aprender realmente só é possível baseando-se apenas no genuíno interesse orientado conforme um tema em estudo e desvinculado de influências estranhas a esse tema de interesse como prêmios e castigos, ou pelo medo ou desejo de agradar, entre outros (VIGOTSKI, 2001, p. 132).

Outro aspecto concerne à menção de que famílias do EHC, ao se depararem com esta forma dialógica de trabalho que os pequenos educandos querem transportar para casa, acabam se

cansando e não valorizando essa eminente forma de desenvolvimento de seus filhos por diversos motivos e aqui há uma primeira chance de grafarmos nossa assunção de que é necessário reeducar nossa comunidade escolar juntamente com a educação das crianças em processos alicerçados nos princípios do PPP do EHC e nas bases transformadoras apresentadas nessa investigação. Uma longa e contraditória história a percorrer, que retornamos ainda mais vezes ao longo desse capítulo.

Ainda no que concerne à escuta que também pressupõe um espaço para a fala – em um período dentro da pandemia que havia sido alocada na alfabetização, em mais uma das suas tantas mudanças profissionais – Eliane estimulou a fala oral e as crianças “não colocaram as ideias no papel, eles fizeram alguns vídeos. E ficou interessante, eles explicam muito bem (...) eles têm um cuidado no falar” (EVA, 2021-2022) sobre seus projetos. Ela ficou satisfeita de ver o desenvolvimento da fala nas crianças explicando seus projetos com desenvoltura.

Então ia se configurando fortemente a dimensão das possibilidades de organização do ambiente social como um espaço para autonomia (VIGOTSKI, 2001, p.76) e uma intensa forma de se realizar isso com crianças e adolescentes era mediante a realização de projetos, pois “quando você cobra da criança, vamos construir um projeto? Você coloca a criança para organizar, sistematizar a coisa, para organizar todo este pensamento, toda esta emoção que ela tem dentro dela” (RCA, 2019) o que requer uma sensibilidade de “estar lendo as crianças, daquilo que elas têm por interesse, você estar puxando os conteúdos dentro daquilo ali, então você tem que ser uma pessoa bem interdisciplinar, você tem que ter uma abordagem, um conhecimento bem diversificado para estar incentivando a criança dentro dos projetos dela” (EVA, 2021-2022). Sua versatilidade e história docente de ter trabalhado com o ensino de tantos componentes curriculares e principalmente sempre estar aberta ao novo, de ter passado por tantas mudanças ao longo de sua trajetória reeducativa docente a fez sentir-se plenamente criadora no sentido de poder orientar, organizar e estimular projetos com segurança, além do que, nesses casos, foi também pressuposto partir de uma escuta, do interesse e de uma diversidade de experiências propostas e resgatadas da realidade do cotidiano dos pequenos educandos, de modo que, durante a pandemia, entendeu que um professor, cuja compreensão do trabalho por projetos fosse sólida, não teria tido tanta dificuldade de abordar as crianças:

Mas você vê que, quando você trabalha por projetos, trabalha em uma educação mais humanizada, onde vê que a escola não é só um prédio, a escola está em

qualquer lugar (...) você pode estar em casa e transformar sua casa em uma escola, ou ela sempre foi uma escola e você nunca observou. Então você pode estar explorando isso. Eu acho que facilitou para quem realmente entendeu uma escola de projeto. Não teve dificuldade com as crianças, pelo menos, teoricamente, lógico que é desafiador (...) como que a criança e a família está vivenciando a pandemia. Mas, pelo menos, você consegue abrir um pouquinho mais o seu olhar, que você não está restrito a um ambiente, a uma escola fechada, é uma escola aberta” (EVA, 2021).

Desse modo, em especial durante a pandemia, as atividades tinham sempre uma característica diferente para “abordar vários detalhes que poderia ter lá no quintal, poderia ser interessante para a criança, poderia enriquecer para não ficar toda a semana a mesma coisa” (EVA, 2021-2022). E nos traz também reflexões entre os contrastes do trabalho remoto na pandemia em relação ao presencial:

Eu acho que mudou muito este papel do professor no sentido de, antes, você, quando está na sala de aula, você cria um ambiente de estímulos. A parte física da escola, os cantinhos que existiam, a abordagem que você fazia era uma abordagem mais coletiva e, com a pandemia, mudou porque agora você busca uma coisa mais individual. Mesmo que você lance um desafio no grupo, ou que você passe uma atividade na apostila que seja para todos, mas a forma que a criança vai expressar tudo aquilo, vai estar exercitando, é diferente. Cada família tem um jeito de trabalhar, cada criança também, então você tem que estar voltada para valorizar estes momentos das crianças, requer um exercício bem diferente do que é dentro da sala de aula, por mais que você identifica e quer motivar uma determinada atividade com a criança, mesmo que seja individualizada, você está mais próxima. Essa proximidade física ajuda muito e, querendo ou não, você motivando uma criança, acaba motivando a outra também. Eu acho que a gente acaba se cobrando mais para estar sempre atento e estar motivando o crescimento da criança, agora é mais desgastante para o professor (EVA, 2021-2022).

A situação pandêmica docente e discente foi completamente anômala, cheia de nuances que não foram necessariamente objetivos de nossa pesquisa, mas que se interpuseram de modo impositivo e contraditório em nosso campo. Ao mesmo tempo distantes, mas por outro lado muito conectados. Isso quando era possível ter um celular dotado de internet no meio do cerrado. Distantes fisicamente e muitas vezes próximos pelas necessidades da coletividade: como cestas básicas e informação. No final, o processo muitas vezes mais aproximava educadores, educandos e familiares do que distanciava, ao menos em nossa comunidade, com raríssimas exceções em que foram estabelecidos então contatos presenciais indispensáveis.

Nesse sentido, Eliane refletia sobre o caráter de estímulo mais individual durante o paroxismo pandêmico e coletivo no processo presencial, ainda que ressaltava o fato de

presencialmente haver um cuidado com a individualidade, mas que a orientação e a subsequente ação de uma criança se emaranhava com a motivação de outras que acompanhavam. Já no processo não presencial pandêmico, tudo dependia muito da recepção e ação de cada família e de cada educando e tudo isso exigia uma ação mais intensa docente em algum aspecto não usual anteriormente e, portanto, certamente algum grau de reestruturação reeducativa para esse contexto.

Eliane, no que concerne à organização de ambientes mais especificamente, nos disse que se tratando de “construir esse conhecimento com autonomia, você tem que preparar muito o ambiente para a criança. Você tem que estar estudando a turma para você estar criando sempre um jogo, uma história para que você multiplique este interesse da criança” (EVA, 2021-2022), ou seja, crença em plena consonância com o que discutimos analiticamente até esse ponto.

Era muito versátil no sentido de rapidamente reelaborar uma proposta previamente planejada em função das demandas e das descobertas apresentadas por uma criança, mas inferimos com segurança que também o era na vida e na profissão docente e estava em constante processo reeducativo com muita profundidade.

Em mais um contexto de mudança, ao longo da experiência docente, ela aceitou o desafio de sair da Educação Infantil, onde gostava muito de trabalhar e sentia-se confortável para atuar na alfabetização, 1º ano, pois o número de crianças na Educação Infantil havia diminuído substancialmente e “um dos maiores desafios, que me causou uma certa emoção, foi pegar a alfabetização em plena pandemia porque eu sai realmente da minha zona de conforto que era a Educação Infantil” (EVA, 2021-2022) o que foi um choque, “foi doloroso, no início eu fiquei receosa, mas, graças a Deus, a gente tem apoio e vai atrás. Eu tinha feito um curso antes também com o pessoal do Cristiano” (EVA, 2021-2022) do Instituto Ser Integral, parceiro do EHC há pelo menos cinco anos apoiando o trabalho docente, em especial em termos de letramento e numeramento.

Inclusive nesse tempo em que atuou como alfabetizadora, criou muitos jogos de alfabetização e de matemática a partir desse curso reeducativo que fez com o Instituto Ser Integral. Tinha o desafio de propor adaptações, a partir de materiais que as crianças tinham em casa, e sempre estava olhando outras ideias na internet, refletindo sobre isso: “você não para, você está fazendo uma coisa dentro de casa, de repente você para e vai anotar tudo isso porque as ideias vêm” (EVA, 2021-2022).

Enfim, quando teve que assumir o primeiro ano do Fundamental I na pandemia, percebeu que suas sementes da Educação Infantil haviam sido bem plantadas e não haviam ficado experiências dispersas, muito embora as crianças tendiam a não se lembrar exatamente de como eram suas atividades, mas exibiam traços daquilo que ela havia determinado como objetivos de aprendizagem em seus comportamentos.

Uma das vivências que mais foram impactantes durante a viagem de Intercâmbio foi, de certa forma, observar a ocupação do território pela comunidade escolar da escola visitada que

propõe excursões regularmente pelo centro de São Paulo, permitindo aos pequenos estudantes que usufruam dos numerosos aparelhos culturais da cidade. Esta atitude é não somente pedagógica, mas também política. Acompanhamos as crianças em um passeio ao Memorial do Circo, tema do projeto de uma das turmas. As crianças usaram o ônibus circular comum, não andavam em fila indiana, nem houve qualquer outra “artificialidade” - como expressou a gestão - para disciplinar o percurso: apenas foi solicitado às crianças que formassem duplas para permanecer juntas e cuidar uma da outra. Eram 24 crianças pequenas no centro de São Paulo acompanhadas somente de duas professoras, duas mães e nós - que apenas observamos, sem interferir. Educadores e gestão chamam a atenção da sociedade para esta reflexão em torno dos territórios de diferentes formas, entre elas fazendo estênceis no chão do centro da cidade com a mensagem de que crianças também circulam no local. Se trata de dar visibilidade à infância, incluí-la com a segurança e o conforto necessários no cotidiano urbano. Há também um reconhecimento do território, que inclui visitas coletivas às casas dos estudantes (LET, 2020, p.88 e 89).

Essa foi a experiência que lhe chamou mais a atenção no Intercâmbio e nos acrescentou que “o passeio no centro de São Paulo foi emocionante, foi uma vivência muito legal (...) faz parte da rotina a criança passar e [dizer] ‘ali que eu moro’. A importância que eles têm de estar perto de casa também (...) esse caminhar foi uma lição para a gente” (EVA, 2021-2022). E uma vivência pode ter uma importância no desenvolvimento reeducativo da personalidade docente e sempre está relacionada ao que está no meio, por fora, e como o professor vivencia o que está no meio (VIGOTSKI, 2018, p.78) e para uma vivência há uma experiência associada e toda a variedade do comportamento docente deve também surgir dela (VIGOTSKI, 2001, p. 144). Logo no retorno do Intercâmbio, ela nos relatou que

A gente lembrou esta atividade que a professora Telma gostava muito e a gente começou a fazer isso com mais frequência, mensal primeiramente, mas a gente quer ampliar para que a gente valorize, para a criança sentir que realmente pertence a um lugar, que tem uma cultura, que tem uma história que eles fazem parte e é importante trabalhar desde a infância com isso. Então a gente já teve um

passeio que a gente fez no Alto Paraíso e foi muito lindo também e a gente já está programando outros passeios (nas casas) para que esta atividade seja retomada e tenha este cuidado de trabalhar esta segurança da criança, dela estar em um ambiente educador, seja aqui na escola, seja na comunidade e seja no município (...) (RCA,2019).

Havia, aqui no EHC, uma experiência embrionária neste sentido que seria catalisada pela experiência do Intercâmbio, ganhando novas nuances: “a gente também, de certa forma, já trabalhava com as visitas, não com tanta frequência como a escola de São Paulo, mas a gente fazia. Então a gente tornou isso uma rotina, ao menos duas vezes no bimestre” (EVA, 2021-2022) e essa atividade consistia em visitar o espaço da Cidade da Fraternidade observando inúmeros aspectos da natureza e cuidando, em especial, de uma árvore que produz um tipo de castanha chamada Manguba onde se canta para ela e se celebra inclusive seu aniversário de plantio. E aí foi realmente se fortalecendo a ideia de “ir além aqui deste território, de conhecer as casas das crianças” (EVA, 2021-2022) e emergiu a vontade de implementar mais elementos pedagógicos relacionados a “essa questão do território, deste trabalho que era feito lá na escola, as visitas nos espaços, nas casas das crianças, em toda a comunidade que envolvia ali a escola em São Paulo” (EVA, 2021-2022).

Aí com a pandemia, como fazer estas visitas se a turma não está junto? Então a gente transformou, digamos assim, as aulas neste projeto que é essa coisa da beleza, da riqueza que existe na natureza, em cada quintal, os vídeos que as crianças postaram a gente buscava estar valorizando o território e o olhar da criança para tudo que envolvia a casa dela, esta transformação da casa numa escola e voltar para este olhar mesmo mais humanizado para a experiência que as crianças vivenciaram mesmo de aprendizagem em casa e isso foi na Casa da Criança ano passado (2020). Este ano (2021), a gente deu uma certa continuidade, apesar de estar focado na alfabetização, mas não deixamos de trabalhar projetos onde as crianças também tivessem esse olhar, mas de uma forma mais [focada em] o que a criança pode estar trabalhando, o que ela pode estar ensinando para os outros colegas. O que ela dá conta de fazer dentro deste ambiente familiar que ela pode estar ensinando para os coleguinhas. Então, é uma mistura do que eles tem dentro da própria casa e faz parte deste território, mas também trabalhando este momento de ouvir a criança, de sentir como que ela aprende as coisas. Então acho que isso é um pouco daquilo que a gente já trabalhava e aprimorou um pouco com a visita e a gente tentou enriquecer mais isto (EVA, 2021-2022).

E quanto mais amplas forem as experiências da criança, ou seja, quanto mais ela viu, ouviu e vivenciou algo, mais intensa vai ser sua atividade de imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.

23) e há muitas experiências e vivências possíveis e muito interessantes espalhadas em nosso território.

Percebemos, ainda mais, a importância das crianças estarem no território, valorizarem o ambiente em que vivem, os saberes presentes nos lares da vizinhança, visitarem as casas umas das outras e também irem para a cidade. E que, sim, uma escola de uma grande cidade tem a contribuir com uma escola na zona rural de um pequeno município porque crianças são crianças e a análise vai muito além do local e suas influências, pois trata-se de compreender que não sonhamos sozinhos e que as crianças podem e devem ter espaços para serem elas mesmas (LET, 2020, p.92).

Esteve sempre em movimento desde quando estudava em parceria com seu irmão, quando ensinava seus colegas ao longo da Educação Básica, nos diversos momentos em que era assistente informal do professor de Física, quando topou o desafio de ser professora voluntária de uma turma muito desafiadora, nas oportunidades em que sempre encarava as oportunidades reeducativas de cursos docentes com uma perspectiva psicológica de crescimento como quando fez sua especialização focalizada nas séries iniciais e educação infantil estudando Fröebel e Paulo Freire. Quando estudava entusiasmadamente conosco no EBA! e quando, mais recentemente, embora o cansaço físico dessa longa estrada educativa e reeducativa docente e muitos desafios ao longo do ano de 2022, aceitou participar da Rede Semilleros (Rede Brasileira de Semilleros de Investigação, um Projeto de Extensão da FE/UnB) com mais duas educadoras: Lelê, minha companheira e Lara, egressa do EHC e iniciando Pedagogia.

Antes do Intercâmbio, tinha já como meta educativa transformadora, tal como delineamos nesse trabalho, conquistar um sorriso, ao longo do tempo e de seu trabalho, após muitas vezes receber nossos debutantes infantis do EHC com muito choro; ir aprendendo o jeito de cada criança; ajudar no desenvolvimento de suas falas; motivar seus interesses e acolher suas individualidades sem o peso e as amarras de qualquer processo supostamente avaliativo de caráter comparativo. Enfim, para ela

Participar de uma ideia que você acredita, eu acredito na escola transformadora, eu acredito em uma escola humanizada, eu acredito em uma escola onde a criança tenha um universo para você explorar, respeitar e aproveitar para que a aprendizagem aconteça a qualquer momento, a qualquer lugar (...) (EVA, 2021-2022).

Um processo educativo transformador, para Eliane, “não está em porque é algo novo, porque são ideias, muitas vezes, antigas que já foram testadas e comprovadas em outras escolas,

até em séculos passados. Mas é transformadora porque busca, realmente, não ficar parada (...)” (EVA, 2021-2022) ou, em outras palavras, deve estar em movimento e percebe que se tornou institucional o que viu educadores realizando ao longo do tempo no EHC, mas que agora é um compromisso coletivo em que todos educadores podem ser cobrados para tanto pela instituição (RCA, 2019). Como antiga moradora da comunidade e nossa educadora decana do EHC, unia os objetivos de ambas as instâncias, sintetizando:

O objetivo da Cidade da Fraternidade é esse, é a criança, essa criança que existe dentro da gente, então não é à toa que o nome é Cidade da Fraternidade, que a gente quer construir realmente uma comunidade educadora que não está só neste espaço que está aqui próximo à escola. Todos estes que chegaram após, vamos construir juntos (RCA, 2019).

4.1.2. Kirley

Com cerca de 14 anos, ao estudar para entrar em um curso de magistério no Gama – DF, acreditava que era possível estudar autonomamente o que quisesse. Seu desejo de ser professora teve sua gênese a partir das suas experiências quando estudou em uma escola simples e acolhedora de Itaquaquetuba – SP e ainda era muito criança. Era graduada em Pedagogia, curso escolhido pensando em ser professora no EHC e também em História, que amava desde a época da sua educação básica, passando pelo curso que fez sobre História do Brasil no contexto de luta de classes na Escola Nacional Florestan Fernandes do MST, movimento em que atuou junto ao setor de educação e foi alfabetizadora. Entendia que suas graduações não a ajudaram efetivamente em seu fazer docente, no entanto. Fez parte da primeira turma que completou o Ensino Médio no EHC em 2010 e lembrou carinhosamente que teve um apoio decisivo da direção, à época com Myriam Pontes, para concluir essa etapa, quando estava decidida a desistir de estudar, certa vez. Como profissional da educação no EHC, atuou na Creche; no Ensino Fundamental I; na Secretaria; na Coordenação Pedagógica quando relatou começar enxergar as primeiras transformações no corpo docente; atuou ainda na Tutoria de Progressões Parciais; no Apoio Pedagógico; nos Vínculos Comunitários do Conselho Gestor e, finalmente, como professora regente.

Era uma pessoa fácil de relacionar, positiva, disposta e uma das responsáveis pela reforma e reorganização da biblioteca do EHC entre os anos de 2018 e 2019. Costumava reinventar-se a cada dia e sua resiliência sempre foi algo beirando o descomunal, diante dos desafios e das constantes mudanças ao longo de seu plano de vida. Teve que lidar com muitas reviravoltas em sua história quando, por exemplo, houve a separação de sua família e sentiu-se, desde então, como o arrimo da casa. Foi aí que surgiu o seu primeiro forte exercício de empatia, marca singular de seu comportamento. Em 2022, atuava como tutora do oitavo e nono anos, de forma interdisciplinar e comentava conosco que os projetos de turma das séries que era tutora estavam indo muito bem, o oitavo ano com o tema gravidez na adolescência e o nono ano com sementes crioulas.

Antes de trabalhar na época de efervescência de transição de transformação dos processos educativos no EHC, o campo onde se situavam suas crenças em educação estava em uma perspectiva mais convencional, muito embora sua experiência profunda reeducacional no setor de

educação do MST e algumas outras condições já haviam sido engendradas em sua personalidade como um terreno muito fértil para a possibilidade de acreditar e atuar decisivamente em uma educação realmente transformadora. Desvelando essas condições, entendemos que, em seu desenvolvimento educativo ao longo da vida, aquele processo de cuidado com a família fez com que essa vivência lhe gerasse uma intensa empatia vinculada a se sentir um arrimo familiar, o que não foi pouca coisa, axiologicamente falando. Outra condição nesse sentido foi a assunção de que poderia estudar autonomamente. Já na esfera reeducativa muitas foram as suas reestruturações ao longo de uma vida com muito trabalho e luta, de modo que sua altíssima resiliência foi sendo ainda mais reeducada para lidar com tantas mudanças e desafios.

Mais especificamente desde a atuação do IPEARTES na escola em 2017, foi agregado muito à percepção de educação que Kirley tinha “e aí me fez pensar muito na minha maneira do ser educador (...) minha metamorfose já começou aí” (EVA, 2021-2022). Isso trouxe “elo da vida com a escola” (EVA, 2021-2022) seja no teatro, com momentos belíssimos, “foi muita conexão dos estudantes com a vida, com o território, foi muita conexão de tudo” (EVA, 2021-2022) e ela percebia que na educação “a minha semente já veio modificada (...) ela já foi irrigada com outras coisas ali que vai fazer ela crescer de forma diferente” (EVA, 2021-2022).

A partir daqui, focalizamos analiticamente em suas vivências antes, durante e após o Intercâmbio mirando suas memórias; onde aplicou sua vontade e atenção; ficamos atentos às suas emoções e como empenhou seu pensamento diante das problemáticas pedagógicas, entreando o novo, do ponto de vista reeducativo, emaranhado também nas suas criações docentes baseadas em uma educação transformadora.

Em 2018, no segundo semestre, ocorreu mais um momento intenso no EHC, com Lelê assumindo a direção da escola, quando tínhamos: estudos sobre o PPP; muitas rodas para refletir sobre a prática docente; diversas resoluções para abordar os aspectos docentes de outra maneira; muitas ocorrências desafiadoras e reflexões sobre a educação em si nessa transição. Tudo isso emergiu e era palco para alguns entrechoques algumas vezes entre educadores e em relação a algumas famílias. No início desse semestre, uma vivência crucial para Kirley ocorreu quando aceitou a coordenação pedagógica,

como uma espécie de parceria para fazer dar certo, porque, até então, naquele momento, eu já acreditava no projeto (...) naquele momento, em 2018, mesmo com todo aquele turbilhão, com aquelas reuniões dando errado, aquela coisa, eu já tinha comprado a ideia (...) eu defendo a todo custo e eu aprofundo mesmo

para poder tentar fazer o melhor e aí foi isso, foi na época que a gente já estava com aquela questão da construção do PPP e já dialogando sobre como ia ser as coisas e sonhando, né (EVA, 2021-2022)?

Esse foi um momento em que houve um movimento para se experienciar outras maneiras de organização e vivência da educação, a partir das bases do PPP do EHC, onde se priorizava que os educadores pudessem ter tempo garantido em sua jornada para buscar conhecimentos nesse sentido, fosse no estudo propriamente dos princípios, dos dispositivos e dos valores do PPP do EHC ou fosse na discussão de problemáticas pedagógicas cotidianas, muitas explicitadas por meio dessa transição.

A gente sonhava junto com um modelo de escola mais humana (...) conectar a vida com a escola, sabe? E aí, depois, a gente ficou tentando ajustar e, vamos juntos, errou, vamos tentar de outro jeito. Vamos fazer assim, assim pode ser que dê certo e, assim, foi. A gente foi tentando construir tudo. Eu vejo o segundo semestre de 2018 como a semente que foi plantada. Uma semente que está nascendo, brotando dentro de mim (...) eu sinto essa semente dentro de mim como aquela árvore mais alta que cresce lá na Amazônia. Ela começou pequenininha, mas ela está crescendo e eu não sei até onde ela vai chegar. Eu sinto nesse sentido porque, é isso, não importa o lugar que eu esteja, aonde eu esteja atuando ou qual contexto. Essa semente já está aqui e eu não consigo mais fazer diferente (EVA, 2021-2022).

Quase quatro anos após esse período intenso, também chamado de período mais radical como veremos a partir da análise das vivências de Adriana, Kirley explicitava o mote de toda aquela movimentação na busca de uma escola humanizada e conectada com a vida, disposta a tentar e errar para então concluir que considerava esse período como uma semente indestrutível crescendo dentro de si para levar onde for. Havia uma demanda para tudo isso, a partir do meio social educativo, por uma reorganização intensa de cada educador, de modo que esse período engendrou um potente processo reeducativo para professores em termos de uma educação transformadora.

Entendia que o PPP da escola foi construído coletivamente, mas poderia ter sido feito ainda mais próximo à comunidade e

eu vi que realmente a gente tem uma identidade inicial, é uma base (...) o PPP é movimento e aí, se a gente conseguir mais na frente, fazer com que estas pessoas comecem a pensar (...) esta geração que está saindo aí a gente consiga fazer com que eles realmente consigam fazer algo participando do processo – eles como escritores da própria história – eles vão, sabe, ter uma posição diferente. Eles vão começar a participar, eles vão fazer com que, por exemplo: ah! Isto aqui foi

construído de forma coletiva e, realmente, todos nós concordamos com isso, sabe? Mas eu entendi que é um processo bem longo (EVA, 2021-2022)

Deve-se levar em consideração também o entendimento consolidado da mantenedora do EHC de que é necessário continuarmos no caminho para um processo educativo efetivamente transformador. No diálogo com as famílias do EHC sobre o PPP, existia ali um processo contraditório pela sua valorização, ainda muitas vezes, apenas do que seria uma educação convencional. Então, em algum momento, será vital uma reeducação comunitária nesse sentido, acolhendo, escutando, bem como também esmiuçando as intencionalidades do PPP à época, pacientemente, de maneira a ressignificar memórias, acolher e transformar emoções, desafiar o raciocínio geral em busca de resolver desafios da realidade educacional, de forma comunitária.

Para isso, seria importante sensibilizar de forma clara a comunidade constantemente com resultados individuais e sistêmicos baseados nas novas práxis em contraposição às convencionais e mais coesão da equipe, portanto, se fazendo necessária.

No Intercâmbio, Kirley visitou a Escola Luiza Mahim, em Salvador – BA e estar naquele meio social foi estar imersa em um conjunto de relações humanas daquele local, em termos das experiências daquelas pessoas, o que foi algo com uma incrível flexibilidade (VIGOTSKI, 2001, p.79). Quando Kirley disse que não tinha experiência regente nesse processo transformador e se perguntou “como é que você vai mostrar algo que você não vivenciou” (EVA, 2021-2022), poderíamos reescrever isso da seguinte forma: como vou educar, em uma proposta transformadora, se não vivenciar uma experiência educativa – um conjunto de relações humanas educacionais historicamente contextualizadas – baseada nesses aspectos transformadores?

A Escola Comunitária Luiza Mahim nasce da necessidade real das mulheres moradoras do bairro Uruguai, em Salvador (BA), de ter acesso a uma educação para suas/seus filhas/filhos desde a creche numa perspectiva antirracista e antipatriarcal. Assim, mulheres e mães, moradoras da região dos Alagados, na Península de Itapagipe, decidem criar um espaço educativo com suas próprias mãos e propõem uma defesa de educação a partir de três elementos: a educação em gênero, raça e pertencimento social. Inspiradas pelo espírito guerreiro de Luiza Mahim, essas mulheres - de comunidades remanescentes das palafitas - fundaram a escola da comunidade, integrando uma rede de projetos da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, criada em 1989 (LET, 2020, p. 66).

Na perspectiva pedagógica, a escola desenvolve projetos de trabalho que circulam a partir de três princípios, como explica a coordenadora Luciene: “Nós aqui, trabalhamos pedagogia de projetos: a turma escolhe um projeto que

envolva a questão de gênero, raça ou pertencimento à comunidade e criamos juntos as problemáticas, a partir do tema e as ações (LET, 2020, p. 67 e 68).

Kirley teve acesso pela experiência pessoal no Intercâmbio a uma síntese de experiências pessoais / sociais / históricas (VIGOTSKI, 2009, p. 25) muito potentes que se transformaram em uma vivência intensa em sua relação com aquele meio do bairro Uruguaí, em Salvador – BA. Nessa sua vivência, sua atenção se focalizou sobretudo no alto pertencimento das pessoas em relação a sua própria comunidade, cuja identidade da mesma baseava-se na educação – por meio de projetos – em gênero, raça e pertencimento social tendo como arcabouço a sua luta antirracista e antipatriarcal.

Durante seus diálogos com as mulheres que coordenavam a escola Luiza Mahin, Kirley identificava-se com suas histórias de luta. Emocionou-se com suas falas repletas de pertencimento e amor pela comunidade e sua população, sentindo-se imediatamente mais esperançosa e mais resiliente (EVA, 2021-2022). “A escola trazia a versão negra em toda a sua pedagogia. Trazia identidade. Até com os bebês” (EVA, 2021-2022) e, a partir da assunção daquela identidade, observou como “a luta pelo direito à igualdade era algo contínuo e que todos fazem parte desta busca, já que todos se beneficiarão da conquista” (EVA, 2021-2022). Enxergamos, em seu plano de vida, que essa experiência de luta tinha uma explícita relação com sua vivência (VIGOTSKI, 2006, p. 382) de militância no setor de educação do MST, no sentido de trabalhar contra um projeto hegemônico de mundo excludente, uma vez que tudo lá era “um espaço de luta, resistência e transformação social tanto para crianças quanto para os/as educadores e as famílias” (LET, p. 66, 2020). Ademais, a Escola Comunitária Luiza Mahin dialogava também com o que se pretendia no EHC, enquanto comunidade educadora, na medida em que ela

vai além dos muros, com o banco comunitário, abrigos de acolhimento, acompanhamento da família e várias redes de apoio à juventude trazendo cultura, pertencimento e orgulho. Nesse intercâmbio, eu aprendi o verdadeiro significado da palavra liberdade, aguicei meu senso político e me sinto preparada para resistir (...) (SEM, 2019).

Assim, ao retornar do Intercâmbio, compreendeu que ocorria um desafio em nossa comunidade relacionado à questão da existência de uma identidade coletiva ao trazer que “gostaria de acrescentar que precisamos definir uma identidade.” (EVA, 2021-2022) “Pois como podemos pertencer a um lugar sem nos reconhecer” (EVA, 2021-2022)? Suas impressões iniciais,

durante a EVA (2021-2022) indicavam que não acreditava ser possível chegar a uma identidade coletiva no EHC e na nossa comunidade.

Em meio ao nosso diálogo, partilhei com Kirley que essas suas perguntas eram uma agonia e objetos de muitas reflexões de anos, partilhando com ela a visão de que há uma multiplicidade de identidades diversas em nosso território, dentro do Movimento da Fraternidade. Essa diversidade é o nosso elo, bem como o território e nossas contradições e possibilidades de superações diante dessa pluralidade. Nesse sentido, compartilhei ainda que os valores do EHC (Afetividade, Solidariedade, Empatia, Respeito, Responsabilidade e Honestidade) dialogavam com esta multiplicidade de identidades e eram um excelente arcabouço axiológico para um projeto educativo. Percebia que existia então um campo para explorarmos essas perspectivas, pois Kirley acolheu essa partilha, acalmou um pouco suas justas inquietações e ficou pensativa.

Ato contínuo, conversamos que o trabalho pedagógico por meio de projetos – sejam individuais, sejam em uma turma – contemplava e amalgamava essa multiplicidade de identidades em nosso território, algo que uma educação convencional não tem condições de fazer. O trabalho pedagógico por projetos, no caso do EHC, parte das problemáticas da comunidade, dos princípios do PPP e estava em busca de retornar transformações para a comunidade. A educação convencional, porque homogeneizadora no sentido de ofertar bancariamente instrução, nunca poderia contemplar as necessidades individuais de um modo sistêmico dentro da diversidade de nossa comunidade.

Assim, o processo reeducativo em curso era profundo dentro dela: “Eu estou conseguindo definir quem eu quero ser, como profissional, como educadora” (EVA, 2021-2022) e pudemos observar claramente como Kirley estava utilizando a sua vontade como força motriz de reestruturação de seu emaranhado interfuncional entre memória, atenção, emoção e pensamento, entre outras funções psíquicas superiores.

Acredita que é relevante fazermos Intercâmbios focalizados nas necessidades de cada educador, pois “quando você faz uma imersão ao contexto, ao assunto e quando você chega lá para poder vivenciar, você não vai na vivência como uma ideia de contemplação (...) na realidade quando você já vai olhando e imaginando aspectos daquela vivência que pode adaptar à sua realidade” (EVA, 2021-2022). Essa proposta de darmos continuidade à atividade do intercâmbio seria uma forma de materializar o cuidado, o empoderamento do educador como parte da proposta educativa, ao ampliar suas possibilidades reeducativas docentes, ao mesmo tempo que

potencializa seus saberes partindo de seus desafios (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.13). Portanto, a possibilidade de continuarmos a organizar novos Intercâmbios é um aprofundamento das condições contextuais, por parte dos professores, do processo de transição para o exercício de uma educação transformadora no EHC que, no início de 2019, já contava com a vontade de grande parte dos colegas para participarem.

Mostrou-se também engajada na reconfiguração de suas práticas pedagógicas quando afirmou que “o desejo de fazer diferente ainda está latente em mim e anseia com urgência a sua prática” (EVA, 2021-2022) e que, coletivamente, “a pedagogia da escola já nos deixa abertos a fazer essa diferença pedagógica e eu acredito que o intercâmbio veio para nos mostrar que fazer uma educação diferente é algo possível” (EVA, 2021-2022).

Em 2019, o que mais ela percebia que fluía fazer era orientar os educandos uma maneira ampla, na progressão parcial, quando

foi um outro momento que eu comecei, que a gente vinha com aquela coisa: vamos tentar pegar o estudante e fazer com que ele se interesse através dos sonhos dele, através das vontades dele e eu me esforcei ao máximo para conseguir fazer cada projeto de progressão parcial ser uma realização dos sonhos dos estudantes no sentido deles estarem conectando essa coisa do estudar ao que eles viviam (EVA, 2021-2022).

Nesse processo da progressão parcial, os projetos orientados por Kirley e a maneira como ela envolvia ativamente os estudantes na produção e execução dos mesmos era um processo social orientado com a produção de projetos pedagógicos individuais em que se fazia clara a relação do que se estudava alicerçada em uma clara perspectiva de futuro (VIGOTSKI, 2005, p. 8) que fomentava o estudo de um certo tema, do modo mais autônomo possível, buscando que o educando pesquisasse com mais profundidade fatos novos, buscando suas devidas generalizações e conclusões (VIGOTSKI, 2001, p.103). Para tanto, Kirley contava com a contribuição de outros educadores para ajudá-la na construção desses projetos da progressão parcial. Sentia que os educandos gostavam deste processo e foi elogiada pela SEDUC-GO pela execução deste trabalho, por ter sido algo efetivo, o que raramente acontecia nas progressões. Essa ação já vinha se

conectando com o PPP da escola. Para mim, eu acredito que, nesse sentido, foi uma das primeiras ações, assim, no Ensino Fundamental II que começou a conversar com o PPP da escola (...) é uma coisa do meu jeito mesmo, eu sou da prática. Eu vejo a teoria, estudo a teoria, mas, tipo, se for para passar a teoria para alguém, para mim, é difícil. Eu vou conseguir passar a teoria através das minhas práticas. E aí é isso que eu sinto assim (...) só que ainda eu sentia muita

falta de ferramentas, ainda assim eu sentia falta de ferramentas (EVA, 2021-2022).

O engendramento dos projetos junto com os estudantes foi um potente ato criador, conectando-os com a vida de cada estudante (VIGOTSKI, 2001, p.301) e colaborando para que os conhecimentos trabalhados conformassem mais e novos vínculos verdadeiros com a vida. Trabalhos desse jaez exigem como pressuposto completa reestruturação no sistema de comportamento dos educadores.

Logo no início de 2020, enfrentou muitos desafios para articular seus anseios com as dificuldades da realidade, sendo tutora de uma turma com um perfil desafiador. Começava sua experiência de regência em uma turma do Ensino Fundamental II.

Eu estava sofrendo demais porque assim: a gente vem cheio de sonhos e expectativas e aquela coisa e aí quando chega na realidade, você tenta colocar tudo isso de uma vez e aí vem aquele choque. Eu estava passando por esse processo de choque mesmo (...) saí chorando da sala de aula com aluno porque eu sempre senti muito. Assim, no sentido de olhar para pessoa e querer ajudar ela no máximo. Então eu cheguei com essa de mãe mesmo, de abraçar, de fazer a coisa acontecer. E aí, no começo, eu sofri muito. Sofri muito mesmo porque eu senti que, na hora da prática, eu não estava conseguindo fazer com que as coisas fluíssem da forma como eu planejei e aí eu tive muito medo e aí fiquei na dúvida (...) de tentar entender o que eu estava fazendo (EVA, 2021-2022).

Esse processo desafiador exerceu um choque, mas ao mesmo tempo foi um convite incisivo para ela trabalhar suas emoções e expectativas. Enfim, foi um chamado de reeducação diante da realidade para buscar entender como agir naquele contexto. À época teve muito suporte de colegas e do corpo gestor do EHC com Lê na direção e Adriana na coordenação pedagógica nesse sentido. Assim, lidar com as contradições e com eventuais erros do processo educativo, sobretudo do transformador, no sentido de buscar superações era um fator importante (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.14), mas apenas factível na medida em que ocorresse esse suporte para que se pudesse lidar coletivamente e, não apenas solitariamente, com os desafios pedagógicos.

Mesmo diante desse cenário, ainda sim, estava com muitos sonhos. O Intercâmbio havia sido em 2019, mas com a chegada da pandemia, em março de 2020, surgiu a necessidade de lidar com processos eletrônicos, com os quais tinha dificuldade e com a distância em si. Novas e intensas mudanças se impuseram e, nesse sentido, nos trouxe que

eu tentei me manter próxima aos alunos, mesmo a gente estando distante, através de ligação, de mensagem. No final [do período de ensino remoto] da pandemia, através de visitas também que eu comecei a fazer. E aí foi isso, eu tentei fazer, continuar dentro da ideia do sentimento que eu tinha ainda do intercâmbio de fazer uma educação diferente (EVA, 2021-2022).

Às vezes ficava até onze horas da noite “conversando com menino e ele falando para mim o que estava passando e o que estava sentindo e como ele via a ansiedade de acabar tudo aquilo. Eles falavam para mim sabe? Nossa, eu passei muitas horas no telefone esses dois anos de pandemia” (EVA, 2021-2022) Em 2022, Kirley estava satisfeita, recebia muitas demandas de estudantes pelo celular com dúvidas, de modo que brincava não ter saído do período à distância da pandemia. Ela havia conseguido atingir uma alta fluidez na comunicação, incluindo a virtual, com os educandos com os quais trabalhava, por mais desafiador que fosse lidar com tal fato.

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 e com o mundo (POSSEBON, 2021, p.169).

Na relação com aquela mesma turma desafiadora de 2020, ainda como tutora, dois anos depois, Kirley iniciou também o ano com muitas ocorrências turbulentas nesse ambiente e sabia que não era uma questão apenas cognitiva, mas era muita mais emocional. Pediu ajuda a outra educadora do EHC, Lelê, com mais experiência em conduzir círculos de paz e que também já estava colaborando neste processo desde 2020, enquanto gestora do EHC.

Lelê nos ajudou descrevendo como funciona o círculo de paz: era uma metodologia que reunia algumas práticas de culturas indígenas, comunicação não-violenta, com influências das práticas da justiça restaurativa, utilizada para a melhoria de relações interpessoais ou de grupos. Ela podia ser usada para gerir e curar, de maneira profunda, um conflito já instaurado. Nesses círculos, cada um podia falar, ser ouvido e eram feitos combinados. Eles também eram usados de forma preventiva, evitando violências, ajudando um grupo a se comunicar e se compreender melhor. Havia uma terceira possibilidade, o uso dos círculos como uma forma de celebração, de cultivo da paz, da alegria e da harmonia. Ocorria com apenas duas ou três pessoas ou em grupos bem grandes. Começava com uma abertura, sempre há um bastão da palavra falando apenas quem

estava com o objeto, havia um objeto no centro da roda, passava pelos combinados daquele grupo, havia um momento para perguntas e respostas no sentido de fomentar as partilhas entre os partícipes da roda para depois encaminhar para um fechamento. Como o nome diz, sempre era, de fato, feito em forma circular por se acreditar no poder de se olhar e não expressar hierarquias basicamente.

Relatou que os educandos pediram isso para ela explicitamente no início das aulas: “Um dia a gente sentou e foi conversar e eles falaram assim: professora, a gente está precisando dialogar, a gente quer conversar e a gente precisa de terapia” (EVA, 2021-2022)

Tinham sido realizados com essa turma vários círculos de paz e, com um diálogo muito sincero, expunha suas dores e suas fragilidades, percebendo que isso os deixou à vontade para começar a fazer o mesmo com ela. Era um exercício, sobretudo, de honestidade, afetividade e empatia, valores do EHC. Importante ressaltar que, como colega de trabalho em diversas situações, pude observar como Kirley realmente era uma pessoa muito empática e aí relembramos que a gênese disto ocorreu quando era pequena e presenciou a separação de seus irmãos. Agora, o engendramento deste valor em seu caráter, “só veio a ganhar sentido quando a gente começou a trabalhar aqui na escola, porque uma coisa é você ter empatia por um ente que você já ama, outra coisa é você começar a exercitar empatia por pessoas que você não conhece ou por problemas que você poderia dizer: ah, eu não tenho nada a ver com isto” (EVA, 2021-2022). Era uma ainda tênue iniciativa que se tornaria uma poderosa fonte de um olhar mais empático dos educandos para com ela: “Então, a partir daquele momento que eu mostrei que eu era frágil também, eu abri para eles o espaço deles também mostrarem para mim as fragilidades deles” (EVA, 2021-2022). Assim, em um viés da práxis, a questão emocional vinha tornando-se um núcleo de trabalho no EHC, ao refletir na prática a questão das emoções como parte da rede ampla do comportamento dos educandos, vinculando-as a todas as outras reações deles em uma busca para que não se expressassem de forma desorganizadora (VIGOTSKI, 2001, p.122).

E esse trabalho aqui relatado estava relacionado a um todo que vinha sendo buscado há anos com cursos, estudos, rodas de comunicação não-violenta e, mais especificamente, um curso aprofundado sobre educação emocional presencial ofertado em setembro de 2019. Esse curso foi pensado inicialmente durante um almoço no aeroporto com os professores Fabrício e Elisa Possebon da UFPB, tios de Alessandra, em nossa passagem por João Pessoa – PB, após a semana de Intercâmbio em Bananeiras – PB. Em 2022, no primeiro semestre, estava sendo ofertado um

curso à distância de Educação Emocional com esses mesmos professores da UFPB e alguns educadores do EHC estavam participando.

Em meio a esse processo, durante uma das suas atividades regulares como professora regente em 2022, Kirley versava sobre o conceito de emoção, certa vez, e os educandos começaram a falar de suas emoções e choravam. Foram respeitosos, empáticos e solidários uns com os outros “porque eles viravam um para o outro e falavam assim: Ô, por favor, faz silêncio, respeita, ela está falando. Ô, por favor, vamos escutar a fulana. Então, eles estavam puxando a roda sem eu ter dito para eles como fazer, mas isso é reflexo das rodas que a gente fez anteriormente” (EVA, 2021-2022).

Nessa roda, começaram a abordar seus sentimentos “de uma forma muito profunda, meio que se entregar” (EVA, 2021-2022). Percebeu que, pelo menos metade da turma precisava muito de escuta, funcionando como um espaço para a educação das emoções que, em verdade, é sempre uma reeducação das emoções (VIGOTSKI, 2001, p.120). Nesse momento, Kirley aproveitou esse espaço, essa abertura para trabalhar as emoções como uma forma de organizar o meio educativo (VIGOTSKI, 2001, p.120). Embora utilizado muito mais especificamente para adultos, ocasionalmente Vigotski utilizou o termo reeducação para crianças e adolescentes nesse caso das emoções.

Pouco tempo depois, um ponto de virada profundo em sua relação com a turma e com a vivência de uma educação cada vez mais transformadora foi quando propôs uma dinâmica que incitava a confiança para sua turma. Essa dinâmica havia sido vivenciada por Kirley, em abril de 2022, durante um encontro de educadores chamados a pensar organização da próxima Conane Nacional, ocorrido em Pirenópolis – GO.

A atividade consistia em que eles deveriam se apoiar, uns nos outros, de forma que conseguissem uma posição de equilíbrio em roda. Houve vários incômodos e a dinâmica não fluía bem e Kirley interrompeu a proposta. Uma educanda, seguida por outros, começou a questionar o motivo pelo qual nada dava certo com a turma, sentindo-se frustrada e expressando esse desapontamento em função de muitos que não colaboravam reiteradamente. Isso foi o estopim para que vários se manifestassem. Não achavam isso justo. Kirley então disse: “Estabelecemos o problema, qual é o problema? A gente não consegue avançar porque a metade da turma não deixa” (EVA, 2021-2022).

a educação não significa apenas seguir as tendências naturais do organismo, nem a luta estéril contra essas inclinações. A linha da educação científica passou entre esses dois extremos, porém hoje eles devem ser combinados em um todo unificado. A educação só será viável através das tendências naturais da criança; em todas as suas tendências, o ponto de partida da educação sempre devem ser essas inclinações. Mas ela confirmará sua própria impotência se considerar que esse é o único objetivo e sentido de sua missão. A rigor, a educação intervém ativamente nessas inclinações naturais da criança, as faz colidir entre si, as agrupa à vontade, apóia algumas delas, estimula umas às custas das outras e, dessa maneira, canaliza o processo espontâneo das inclinações infantis pelo canal organizador e formador do meio educativo social” (VIGOTSKI, 2001, p. 131 e 132).

Tinham encontrado o problema e ela instigou a turma, dialogando:

“E a solução? O que a gente vai fazer? Aí eles começaram a jogar várias coisas. Dá advertência. Expulsa. Faz isso, faz aquilo e tal. E aí, depois, alguém sugeriu: Ah! E os níveis de autonomia? A gente não trabalhou os níveis de autonomia? Isso tem que servir para alguma coisa. Aí eu falei assim: Tá! Os níveis de autonomia, o que vocês entendem por níveis de autonomia? (...) E se a gente separasse a turma por níveis de autonomia? (...) Como é que vocês vêem isso, como é que seria feito isso?” (EVA, 2021-2022)

Nesse momento, Kirley deixou que o processo fosse transcorrendo de maneira que eles se auto-educassem (VIGOTSKI, 2001, p. 296) e fossem aprendendo a andar, a cair e a sofrer a dor dos machucados. Permitia que escolhessem a direção, enfim, se posicionassem quanto aos aspectos da educação da classe que lhes afligiam (VIGOTSKI, 2001, p. 298).

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olga Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. 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*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. 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).

Vários eram os estudantes se manifestando, sugerindo, opinando, até que questionaram sobre os roteiros de aprendizagem que eram feitos, quando da época remota da pandemia, em que cada um estudava de forma individual.

E Kirley escutava e organizava o ambiente para que todos pudessem se escutar, se expressar e organizar suas falas, pensamentos e emoções em um processo auto-educativo. Assim, continuava, então, o diálogo: (Em relação aos níveis de autonomia) “Lembro. E a gente não pode fazer assim? Você avalia pelos níveis de autonomia, a gente separa a turma e quem estiver no nível de desenvolvimento vai para os roteiros (...) Então tá, é isso que vocês querem? Chama o João lá para mim” (EVA, 2021-2022) da coordenação pedagógica. Naqueles momento, os educandos resolveram um problema complexo coletivamente, formando novas combinações entre vínculos na memória concernentes a aspectos que já constavam no PPP da escola e que já vinham sendo vivenciado em outros momentos de modo esparso.

Kirley estava exultante internamente, era tudo que sempre quis que acontecesse desde que mergulhou no PPP do EHC, mas transparecia tranquilidade exterior na condução com os educandos nesse instante. Buscou, então, interessar ainda mais, antes de encaminhar qualquer coisa; preparou a ação de escuta e de fala organizada, mas não a forçou; preparou a expectativa do novo, sem encaminhar o novo por si mesma. Focalizou a atividade psicológica da turma para a expectativa da atividade iminente de um modo magistral (VIGOTSKI, 2001, p. 132).

A coordenação chegou, questionou o que estava ocorrendo e ela pediu que eles explicassem a João. Era abril de 2022. Assim, foi feito. Fizeram um processo de autoavaliação e avaliação de todos os colegas em relação a que nível de autonomia cada um estaria. Todos educandos, Kirley e professores opinaram e se chegou à divisão entre iniciação e desenvolvimento, dez educandos em cada nível de autonomia. Ela se apoiou no PPP da escola (ANEXO 09) inserindo trechos dele nos documentos distribuídos aos educandos para procederem com essa divisão.

Quem estava no desenvolvimento pôde, em grupo, escolher onde queriam estudar para realizar os roteiros. Kirley trabalhou sua tutoria em meio aos seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Com outros educadores, a turma se juntava novamente, bem como em atividades especiais que demandassem isso. No mais, os educandos passaram a realizar os roteiros semanais – padrão para todos à época – mas a forma e o

local onde eles realizavam variava em função do nível de autonomia. Iniciação na sala com Kirley e desenvolvimento na biblioteca, por exemplo.

Todos os roteiros eram analisados e os retornos eram feitos individualmente em todos os detalhes, de forma e conteúdo, compondo o seu modo de avaliação. Inclusive orientava alguns estudos particulares dependendo das demandas de cada um: “roteiro é apenas uma forma deles conseguirem se organizar, deles conseguirem seguir um cronograma, deles se planejarem, quando eu pensei nos níveis de autonomia e no roteiro de aprendizagem foi neste sentido. Foi no sentido de ensinar eles a se conhecer e a se organizar” (EVA, 2021-2022). Um adendo: acreditava que, durante as atividades remotas, os educandos desenvolveram mais responsabilidade e autonomia na pesquisa e na prática de estudar com roteiros, o que também foi certo arcabouço para essa experiência.

Tal fato é vital no sentido de uma educação transformadora, uma vez que a atenção determina a sequência das ações subsequentes dos educandos regulando o tempo, a força e a forma de movimentos discentes posteriores (VIGOTSKI, 2001, p. 133).

Quer ser lembrada pelos educandos como alguém que realmente os entendia e os tenha ajudado no sentido de colaborar profundamente com a ampliação do curso do desenvolvimento deles.

Me demanda muito porque eu não quero fazer igual, eu quero tentar fazer algo que realmente vá trazer benefícios para a vida desses alunos. Certo? Eu estou lá, estou como professora trabalhando conteúdos, trabalhando tudo que tem que ser trabalhado, mas a minha concepção de ser humano e a minha concepção de educadora que não quer fazer a mesma coisa – que a vida continue do mesmo jeito – é no sentido de estar buscando alternativas que realmente vá trazer significado para vida deles (EVA, 2021-2022).

Voltando um pouco no tempo até o início desse ano, queremos ainda retomar seu estado de ânimo ao começar o período letivo: estava esperançosa – embora o grande desgaste ocorrido no período de auge pandêmico – no sentido de começar a praticar vários processos anelados há anos. Logo no primeiro bimestre, deparou-se com vários questionamentos ao PPP da escola por parte de alguns colegas que só tinham olhos para ver quaisquer transformações apenas pelos métodos convencionais. Ficou bem estremecida, pensou em debater, mas se recolheu. Refletiu que, pela sua própria ação, poderia ir transformando a situação. Estimulou esses colegas a olhar as necessidades de cada um dos educandos e assim foi criado, durante um tempo, um projeto individual de reforço escolar no contra turno ao longo do ano de 2022. “Eu acho que é bom, eu

acho que a gente precisou dar este passo para trás, para dar continuidade depois” (EVA, 2021-2022).

E, em meio a este processo, conforme mostrou Possebom (2021), inevitavelmente será preciso encarar a complexa luta com mais as diversas forças heterogêneas e será preciso lidar com as contradições de cada educador e de cada contexto educativo rumo ao novo. Tal esforço demandará muita perseverança, diálogo, entendimento sobre o contexto onde esta luta se trava, bem como uma imensa disposição de superação das próprias e alheias dificuldades (POSSEBOM, 2021, p.83).

Colocando em perspectiva o ano de 2022 até onde pudemos acompanhar, o saldo foi muito positivo no sentido de que Kirley reverteu esse processo de desânimo com resultados factíveis de transformação na educação do EHC, na esfera que lhe correspondia como demonstramos acima.

Segundo ela, “o maior desafio foi sempre comigo mesma. Lidar com as oscilações emocionais, diante das expectativas foi o que sempre me perturbou” (EVA, 2021-2022).

A partir do exposto e analisado até aqui, temos que o convite intenso da vida para Kirley se reinventar era quase ininterrupto e mais especificamente no que concerne ao processo de transformação do EHC, no ano de 2022, até onde pudemos acompanhar, Kirley vivenciou com os educandos do nono ano esse processo profundo de emergência e organização do espaço educativo para o exercício da autonomia que gostaríamos de tecer uma síntese ao cabo dessa análise. Concentrando-nos em seu processo reeducativo durante estes quase cinco anos mergulhada nos processos pedagógicos do EHC em transição para uma educação transformadora, podemos dizer que ela encarnou o fato da sua reeducação precisar também ser viva, dinâmica e jungida ao processo criador, acolhendo e transformando as inúmeras dificuldades cotidianas e galhardamente superando-as, engendrando novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2001, p.303).

Para isso, foi primordial, ofertar experiências a Kirley dando as ferramentas que ela necessitava, um campo de atuação autônomo em um embate dialético entre as necessidades e inclinações dos educandos e de seus colegas. Usou recursos de sua retentiva para mobilizar o máximo de sua capacidade empática, em meio a grandes estremecimentos em suas emoções. Houve um grande trabalho para poder acalmar tantos choques emocionais dentro e ao redor dela, em especial, em 2022, dentro do campo profissional e também no aspecto amplo da vida. Ela precisou focalizar sua atenção no que era essencial para conseguir avançar diante de tantos

percalços. Para vencer os desafios, mobilizou sumamente o pensamento, de modo que seu processo reeducativo se deu em alto grau.

Enfim, se o educando, para Vigotski, deve se auto-educar (VIGOTSKI, 2001, p.296) de maneira que possa aprender a andar por si, a cair e lidar com os machucados e a escolher a direção, o que poderemos dizer a respeito da educadora Kirley nesse sentido? Em um processo reeducativo transformador como entendemos que ela passou, foi necessária a organização do ambiente escolar para que ela também lidasse com um profundo processo de assunção de uma autonomia responsável para tanto. Dessa maneira, o processo reeducativo, assim como o processo educativo, também precisou ser vivo e dinâmico, vinculado à criação – como já pudemos assinalar – lidando com as tensões cotidianas e superando-as, engendrando novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2001, p.303).

4.1.3. Jasmin

Era educadora, artista, museóloga, morou entre 2009 e 2012 na Cidade da Fraternidade quando também trabalhou no EHC e retornou no início de 2019, voltando à equipe do Educandário. Atuou um tempo no Fundamental I e com aulas de Artes e Inglês no Fundamental II e Ensino Médio. Carismática, costumava encantar seus educandos com sua forma de ser e estar no mundo. Já fez cursos e admirava a Pedagogia Waldorf. Adorava animais de estimação e era envolvida com a causa de cuidados de animais. Costureira de mão cheia, fazia muitas coisas práticas como seus pais. Mostrava-se muito disponível para novas aprendizagens, desde o engendrar de seu processo educativo e prosseguimento ativamente em seu processo reeducativo, seja nas graduações, na disponibilidade a estar aberta a aprender em diversos campos da vida. Essas aprendizagens estavam nos campos mais amplos das relações com as pessoas em diferentes contextos, na forma de realização de pesquisas e estudos em diversas áreas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Escrevia e recitava seus textos de modo muito cativante e sua visita à escola Vila Verde, em Alto Paraíso de Goiás – GO, foi impactante. Enfim, era uma buscadora inquieta e muito solidária. De modo que, Jasmin tinha sua sociogênese ligada a um lugar comum em que as transformações eram a constante e, em verdade, isso fez com que ela já tivesse o gérmen muito vigoroso em consonância com a proposta de educação transformadora do EHC. Nesse sentido, não sabia se daria aula em outro lugar, pois trabalhar aqui no EHC tinha uma questão espiritual, mas sentia uma estagnação (...)

então, eu tenho necessidade de buscar outras coisas, ou eu vou voltar para minha formação Waldorf, ou eu vou fazer mestrado, porque eu preciso. Ou até aprofundar mesmo nestas pesquisas em relação à cultura popular, que aí liga museologia, liga empreendedorismo, porque trabalhando com esta experiência que eu tenho de artesanato tem tudo a ver com empreendedorismo rural, então não é uma coisa isolada, está tudo conectado (EVA, 2021-2022).

Sempre estava em busca de mais e, de fato, sua prática docente carregada de afeto, arte e incentivo ao conhecimento, desde sua primeira passagem pelo EHC deixou marcas sobre as quais podemos inferir que Jasmin considerava os educandos como seres de potência ao passo que ela se colocava como uma cultivadora da vida de modo criador e colaborativo.

Tratamos, a seguir, de alguns aspectos de sua vivência no Intercâmbio e pós Intercâmbio. Refletimos e explicitamos o impacto desse processo a partir de suas memórias, de onde pudemos enxergar como ela empregou sua vontade e atenção, bem como foi possível observar a emergência de suas emoções nesse sentido e, enfim, como utilizou seu pensamento diante dos desafios postos, o que tornava sua vivência algo único e nos ajudou a olhar flutuações reeducativas nesse sentido.

Começamos pela percepção de Jasmin sobre o ambiente e o contexto da escola Vila Verde:

Existe uma escola no cerrado goiano que transmite alegria, paz, empatia, solidariedade, que ressalta a relação equilibrada com a natureza. Em 2010, algumas famílias desejaram muito essa nova escola e se uniram para que esse sonho crescesse e florescesse. Essa escola é uma pequena Vila Verde, pertinho do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, em Alto Paraíso de Goiás. Em 2014, a escola foi assumida pelo Instituto Caminho do Meio. Quase setenta alunos/sementes de educação infantil e fundamental I partilham desde a alimentação do corpo (que é vegetariana) aos projetos e as alegrias do bem viver – alimentação da alma. Lá tudo se entrelaça: disciplinas, professores, famílias, projetos de turma e projetos pessoais (LET, 2020, p.115 e 116).

Jasmin tinha sua atenção focada na harmonia entre os valores da Escola Vila Verde, o ambiente e o entrelaçamento dos aspectos gerais daquele contexto, o que nos confirmou alguns anos depois: “os educadores e a gestão tinham uma afinidade muito grande, eu senti isso. Parecia que estava todo mundo ali, empenhados, com o mesmo propósito. Isso eu consegui sentir neste pouco tempo que eu estive lá” (EVA, 2021-2022) e, nesse aspecto, surgia uma inquietação de sua parte e de outros educadores quando se pensava tal afinidade no contexto da comunidade educadora do EHC.

Aqui, em nosso caso, ficava muito evidente que estávamos em um processo de transformação, mas o nível de heterogeneidade entre atores do processo era maior e mais desafiador, o que exigiria muitas reflexões, estratégias, perseverança e articulação para se consubstanciar, de modo mais robusto e dinamicamente perene, um ambiente desse tipo. Tratava-

se, diferentemente, de uma escola e de uma comunidade muito mais antiga e que não havia sido criada já com uma intencionalidade explicitamente transformadora explícita logo de início.

Mas voltando à sua vivência no Intercâmbio “ah, sim, o Intercâmbio foi maravilhoso porque é diferente a gente ler um livro e estar na escola vendo como funciona, como é a dinâmica do cotidiano, conversar com os professores. Isso, realmente, abre muitas possibilidades” (EVA, 2021-2022) ou, em outras palavras, aumenta as possibilidades de criação, no caso docente.

A gente vê práticas que podem ser adaptadas aqui para nossa realidade. Claro que não tem uma fórmula fechada, mas a gente já pode adaptar aqui para o Educandário (...) tivemos duas manhãs de pesquisa, vamos dizer assim, mas, também depende muito do seu querer. Para mim, cada vez, fica muito mais claro, depende muito do querer de qualquer pessoa, do aluno, da escola e do próprio educador porque mesmo em duas manhãs, eu consegui perceber porque eu estava aberta para poder aprender. Eu acho que é isso que faz a diferença, você estar aberto para poder captar, ouvir, perceber, ter olhos sensíveis para poder perceber a dinâmica (EVA, 2021-2022).

A educadora enfatizou a centralidade da vontade e da disponibilidade para aprender dentro de um processo como esse que, em nossa investigação, denominamos reeducativo e concordamos com a intensidade de suas afirmativas, destacando essa função psíquica superior como a força decisiva na reconfiguração de um sistema interfuncional existente em adultos.

E isso nos levou a enxergar explicitamente a intensidade de seu longo e intenso processo de reestruturação ao longo da vida quando, por meio de seus estudos da Pedagogia Waldorff, nos disse que “eu sempre estou buscando (...) a escola, ela te faz movimentar se você tiver vontade de se movimentar, depende de você buscar coisas (...) tanto que no livro eu coloco isso lá, que Rudolf Steiner fala da autoeducação constante do professor, de qualquer pessoa” (EVA, 2021-2022). “Que nos lembremos sempre da nossa responsabilidade e da nossa autoeducação diária como jardineiros/tutores.” (LET, 2020, p. 119) e podemos afirmar que sua citação de autoeducação de Steiner, quando colocada em relação a um meio, é uma vivência reeducativa nos termos dessa pesquisa.

Jasmin também relatou algo que lhe foi muito interessante na RCA (2019) quando presenciou no Intercâmbio um projeto onde 14 alunos tinham ido passar um feriado de 3 dias no Vão do Moleque, com uma parceria junto a uma empresa de turismo pela dificuldade no acesso, para conhecer e colaborar com esta comunidade em Cavalcante – GO. Relatava que na referida escola as crianças não tinham caderno e escreviam na areia e “então eles fizeram este projeto de

levar material, levar alimento, levar roupa, brinquedos” (RCA, 2019) o que nos fez lembrar de que as transformações a partir de uma educação convencional deviam estar dirigidas para problemas da vida e voltadas para sua transformação para que não ocorressem vínculos falsos (VIGOTSKI, 2001, p.150).

Jasmin, sempre inquieta e buscadora de novas vivências, observou em seu Intercâmbio justamente a importância dos educandos poderem ampliar suas experiências. Em sua intervenção na RCA (2019) nos trazia isso entremeando sua fala com um poema de Fernando Pessoa:

Eu achei muito interessante este projeto deles fazerem um projeto com as crianças para eles fazerem um projeto deles fora daquele núcleo. E aí queria pedir licença para vocês, como a gente trabalha com arte, não tem como dissociar – a arte permeia tudo, a gente sabe disso, né? – eu queria pedir licença para falar uma poesia pequena do Fernando Pessoa porque eu acho que tem muito a ver com nossa aldeia aqui, com essa proposta de comunidade educadora e com essa ida das crianças para uma outra comunidade que é muito diferente da deles, muito diferente mesmo. ‘Da minha aldeia, vejo o quanto da terra posso ver do universo. Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura. Nas cidades, a vida é mais pequena que aqui na minha casa, em cima deste outeiro. Nas cidades, as grandes casas fecham as vistas (...) escondem o horizonte e empurram nosso olhar para longe de todo o céu. Tornam-nos pequenos, porque tiram o que os nossos olhos nos podem dar e tornam-nos pobres porque nossa única riqueza é ver’, Fernando Pessoa (RCA, 2019).

Quando duplicamos a experiência (VIGOTSKI, 2001, p.63) vemos aquilo que é ainda resultado apenas na mente, mas nos permite, em verdade, ver aquilo que está mais além como na poesia declamada por Jasmin naquela roda RCA (2019). Esse processo poeticamente explicitado anteriormente faz parte, de fato, de sermos seres de possibilidades e anos depois, em 2021, Jasmin continuava com a mesma perspectiva quando nos traz que “na Escola Vila Verde, eles costumam fazer este intercâmbio entre alunos e eles vão e ficam na escola, dormem, conhecem a comunidade, eu acho que isso seria muito interessante para nós” (EVA, 2021-2022).

Quase quatro anos depois, em 2022, ao colaborar com a organização do projeto educativo do EHC “Resgatando as Delícias Culinárias da Cidade da Fraternidade e Região”, no contexto da V Olimpíada de Humanidades: “Da cerradania a goianidade: o viver-cerrado”, promovida pelo IPEARTES, viu esse desejo se materializar na apresentação da equipe do EHC durante o Festival de Humanidades que tradicionalmente marcava o fim das edições das Olimpíadas de Humanidades. Esse Festival foi realizado na Aldeia Multiétnica de Alto Paraíso de Goiás – GO,

reunindo jovens dos seis municípios da Área de Preservação Ambiental do Pouso Alto ao longo de vários dias com diversas atividades culturais.

Sentiu-se muito gratificada por participar desse projeto porque usou seus conhecimentos de pesquisa e também como artesã, organizando o espaço educativo junto aos educandos com a reutilização de materiais: garrafas de água sanitária para fazer vasos; coadores de papel para poder cobrir esses frascos; a flor do margaridão seco para fazer flores com tecido; garrafas para fazer jarrinhos. Praticavam o reuso têxtil de jeans e chita nos aventais para uso e sorteio de dois deles no Festival de Humanidades com toda uma preocupação em torno da cerradania, entendendo que a educação transformadora passava pelas questões ambientais e conscientização. Para trabalhar a gentileza com os educandos, as guardiãs anfitriãs recebiam, sempre uma plantinha dentro de uma lata de leite em pó com decupagem reutilizada e um coração de papelão onde estava escrita a palavra gratidão.

Além do resgate das receitas, também eram rememoradas uma parte da vida delas e da ancestralidade envolvida no ato de cozinhar. Foi pontuado durante a culminância, a insegurança alimentar que o Brasil atravessava. O livro foi todo escrito à mão e continha as ilustrações feitas em aquarela. Ele estava, no fim de 2022, artesanalmente quase pronto e o IPEARTES tinha muita vontade de materializá-lo fisicamente. Algumas educandas ficaram nas férias aprendendo essa técnica da aquarela que não era fácil. Tiveram uma atenção forte e venceram esse desafio. Por conta das eleições, tudo que entregariam em novembro tiveram que antecipar para entregar em agosto. O livro digital facilitaria sairia de qualquer forma, mas Jasmin estava esperançosa de ter também o livro físico porque considerava que facilitaria a ler, ainda mais por ser um livro de receitas. Ficaram ainda com vontade de fazer um volume dois para contemplar várias pessoas que ficaram fora do primeiro.

De volta ao seu intercâmbio, focalizou na questão do ensino individualizado (VIGOTSKI, 2001, p.285) em relação com o todo que aparecia nessa escola na fala escrita e na RCA (2019):

Outra questão também que nós achamos importante, em relação a dificuldades de aprendizagem: se tem um aluno com dificuldade de aprendizagem, eles fazem uma união de forças, então todos os professores vão sentar para ver ‘o que a gente pode fazer para esse aluno?’ ‘Qual é a dificuldade dele?’ ‘Vamos todos ver aqui como ajudar este aluno’ (RCA, 2019)

As dificuldades de aprendizagem são compartilhadas entre os dedicados jardineiros/tutores, que se encontram semanalmente e também um sábado por mês. Não existe política específica de inclusão, já que o ensino é individualizado.

Cada aluno/mente, um universo, com todas as belezas, complexidades e desafios, são avaliados qualitativamente considerando todas suas relações na Vila (LET, 2020, p.117)

Outra faceta desse mesmo aspecto que lhe chamou a atenção era a busca docente coletiva de potencializar o apoio a cada educando em múltiplos aspectos relacionais, que denotava um alto grau de sensibilidade no olhar e somava-se a conversas que tivemos nos últimos anos em que essa mirada era plenamente aplicada aos educandos do EHC, dentro de suas possibilidades.

Ainda em relação ao que lhe chamou a atenção no Intercâmbio, nos contou que “foi uma aluna bem pequena, do Fundamental I, eu não vou lembrar a série agora, que ela estava fazendo justamente a avaliação do professor. Então foi muito interessante porque, desde pequenos, eles estão sendo estimulados a ter um pensamento crítico” (EVA, 2021-2022) e tal fato foi também registrado em sua fala escrita

Lá o aluno/mente é permanentemente avaliado e o tutor também: todos fazem uma autoavaliação descritiva sobre as relações estabelecidas, entre funcionários, professores e alunos. Fazem parte do conteúdo valores e comportamento que são tão importantes quanto fórmulas químicas (...) E parece estranho os tutores serem avaliados? Pois lá na Vila nós vivenciamos isso: um professor sendo avaliado amorosamente independente da idade do aluno/mente (LET, 2020, p. 117).

Emergiu aqui em nossa pesquisa um aspecto ainda não referenciado explicitamente dentro do processo de uma educação transformadora: a avaliação coletiva de todos e de cada participante consigo como um fomento do pensamento crítico. Era evidente que no exercício da escuta, das rodas, da individualização da educação com uma tutoria sistemática muito desse processo vai ocorrendo, mas organizá-lo de forma explícita era importante para uma melhor consolidação dessa forma educativa. A avaliação estava baseada nas relações das pessoas com o meio educativo, ou seja, a vivência de um educando em relação a fórmulas químicas e a vivência dele em relação axiológica e comportamental em todas as situações naquele meio, tudo era avaliado em paridade como processos de igual importância.

E nesse contexto, concluímos que a avaliação, como uma vivência analítica e sintética, a respeito de outras vivências, deveria também ter um caráter emocional (VIGOTSKI, 2001, p.149) que reforçava o que era recordado, tornando o processo realmente avaliativo no sentido de guiar e proporcionar reflexões para os caminhos de desenvolvimento educacionais de educandos, ou indicações de reestruturações reeducacionais dos demais adultos participantes da comunidade educadora. Enfim, nos conhecemos na medida em que conhecemos os outros (VIGOTSKI, 2001,

p.172) e, em uma educação transformadora, entendemos que realmente a avaliação não tinha um caráter classificatório/comparativo e sim de corroboração no desenvolvimento.

E era justamente nesse sentido de perspectiva mais global em consonância com uma educação transformadora tal qual delineamos aqui nessa pesquisa e com a que era propugnada pelo EHC, ainda, que nos afirmava:

Para mim, o papel do educador vai além do conteúdo, muito além, ele passa pelo acolhimento, ele passa pela percepção de até descobrir, antes até da família, muitas vezes, um comportamento diferente daquele aluno. Ou ele está muito triste, muito agitado, porque, muitas vezes, o aluno demonstra alguma alteração dentro da sala de aula, muito antes dos pais perceberem. De acolhimento mesmo, de conversa, ir além da pesquisa, além de ser um pesquisador, eu acho que o professor educador, ele primeiro precisa acolher o aluno, não importa se é do Fundamental I, Fundamental II, ou da EJA, é estar aberto para que este aluno possa ter confiança nele (EVA, 2021-2022).

Como afirmamos logo no início, o desenvolvimento educativo e reeducativo da personalidade de Jasmin já a levava para um lugar de exercício, em alguma medida, de uma educação com traços transformadores como delineado nesse trabalho, mas era possível inferir que o ambiente efervescente de transformação da educação no EHC, em seu segundo retorno, e o Intercâmbio vieram apenas a corroborar e ofertar um ambiente propício para que suas concepções pedagógicas pudessem verter em práticas sem grandes conflitos internos e amarras institucionais:

Bom, participar deste movimento de educação transformadora dentro do Educandário para mim tem sido muito tranquilo porque eu já fazia, já tinha práticas, dentro de sala de aula, diferenciadas que saíam um pouco do contexto rígido de ensino, então, para mim, tem sido muito tranquilo. Não tenho nenhum problema, muito pelo contrário, está sendo ótimo (EVA, 2021-2022).

Ao chegar do Intercâmbio em 2019, nos trouxe ainda que o projeto de cada educando da Vila Verde era apresentado para todos os alunos e abrangia os mais diversos temas, desde vírus no computador a alimentos industrializados.

O mais bacana foi que a gente chegou bem no dia do projeto individual. Eles, lá, trabalham com projeto individual a partir do sexto ano. Antes eles não têm isso, só projeto de turma e foi muito interessante que nós vimos as apresentações. E eles tem um domínio da fala, uma segurança para expor qualquer tema. Gente, eu fiquei encantada (...) Mas agora, respondendo a estas perguntas que foram dadas para gente agora de manhã sobre: o que nós vivenciamos na escola que acreditamos que podemos praticar individualmente? Nós listamos alguns itens.

Dentro das propostas individuais: avaliação individual oral, nós vimos isso, presenciamos isso (...) Foi muito bonito, foi emocionante, eu chorei (...) Outra proposta individual é a prática de gratidão diária (...) é uma entidade budista que é mantenedora, a escola é laica, porém há essa prática da gratidão (...) (RCA, 2019).

Dissecando essa pequena partilha, inicialmente seu destaque se concentrou na questão, novamente, da individualidade dos objetivos da educação (VIGOTSKI, 2001, p. 285), no caso em forma de projetos individuais ou mesmo projetos de turma para os educandos menores. Perpassava também a questão da segurança na fala oral das crianças que igualmente para os educandos era uma forma de utilizar palavras com sentido, desvelando o mundo da consciência (VIGOTSKI, 2007, p.515). Unindo dois aspectos anteriores que analisamos aqui, a avaliação e a oralidade, ela citava a possibilidade da avaliação oral em que se emocionou porque a proposta era consonante com o que expusemos aqui, a intencionalidade do avaliar era para o ser mais, para orientar o desenvolvimento e não o contrário. Ao cabo deste trecho, tínhamos aqui o que lhe chamou a atenção como uma proposta de exercício da gratidão exercitando empatia e afetividade, componentes axiológicos do EHC. Portanto, vimos aqui mais alguns lampejos do novo emergirem e foi quando ela na RCA (2019) apontava a proposta de compartilhar a finalização dos projetos de turma que já ocorriam no EHC à época entre as crianças do Fundamental na coletiva, espaço de alimentação e eventos do EHC e da comunidade Cidade da Fraternidade.

Por fim, no capítulo dos desafios da transformação do EHC, Jasmin traz na RCA (2019) quando lhe foi pedido uma proposta de ação individual e coletiva com os passos, um prazo viável e o porquê daquela ação estar relacionada com a proposta pedagógica do EHC que era importante “trazer a família para a escola que a gente acha que é urgente, trazer a família para participar o máximo possível. Passos para que se efetivem: fazer convites para oficinas de arte, culinária, etc. trocas de saberes entre os familiares (...)” RCA (2019) e a justificativa era porque faz parte do PPP da escola. Pouco mais de dois anos depois nos trouxe ainda sobre esse tema e ainda em contraste com havia visto na Vila Verde que

dentro das práticas artísticas, o que eles me contaram é que tem ações com os pais, com a comunidade, por exemplo, para ensinar a bordar, para ensinar uma receita, uma culinária – ah, mas isso acontece aqui na nossa escola, acontece de maneira pontual. Eu não vejo, ainda não vejo, essa participação das famílias em relação aos projetos aqui do Educandário – então acho que isso é ainda um desafio isso, ter uma participação maior dos pais, da família aqui nos projetos. Eu acho que tem um chamado. Comigo mesmo já aconteceu, quando eu dei aula para o quarto ano, chamar uma mãe e ela vir fazer pão com a gente, acontece

mas é raro. Ainda não acontece de maneira espontânea. Eu acho que os pais ainda não tem aquela mentalidade de saber que a escola é um processo tão vivo que precisa da participação. Eu acho que é um desafio grande ainda, até porque o nosso público é totalmente diferente da escola que eu visitei (EVA, 2021-2022).

No que concerne à família no EHC, temos uma situação bem complexa. Partindo do estado de coisas, em 2022, temos uma comunidade escolar com uma concepção bem convencional, em geral, de educação. Muitas vezes ao longo desse processo de transformação nos questionamos sobre se era correto buscar algo que a comunidade não entendia. Em geral, as famílias costumavam vir à escola nos dias de finalização do semestre, entrega de boletins e para uma conversa com o coordenador ou tutor de turma. Eventualmente, em uma atividade ou em algum projeto, alguns pais apareciam e se envolviam pontualmente. Houve muito questionamento das famílias em relação a esse processo de transição, estratégias de comunicação deficitárias desde o início, a partir de 2016, e também uma séria questão de compreensão, aceitação ou crença mesmo nesse processo por parte das famílias, com algumas exceções.

Em 2018 e 2019, na efervescência do processo de transição algumas mães participaram de um curso de alfabetização e houve uma ótima integração e um entendimento em relação ao PPP da escola. Tinha sido feito, nos últimos anos e em especial no paroxismo pandêmico um esforço para aproximar a família aos princípios e processos da escola com algum grau de êxito. Ainda assim, havia um caminho intenso a ser percorrido. Dado esse breve contexto, eis que estava caracterizado esse processo contraditório, complexo e uma luta intensa em meio a forças heterogêneas (VIGOTSKI, 2001, p.79) na percepção da educadora sobre o processo de transição para uma educação transformadora no EHC. Em uma única escola em um raio de 35 km era possível praticar uma educação transformadora em harmonia com todas as famílias? Aqui retomamos a necessidade de se questionar tal ponto e, em caso de uma resposta positiva, buscar continuar com o espírito de luta e de superação das próprias dificuldades compreendendo os desafios do coletivo (POSSEBON, 2021, p.80). Esse questionamento me vinha perseguindo há anos como educador e nesse trabalho também como pesquisador. Por mais complexo e desafiador, só havia o caminho de educação e reeducação da comunidade nas bases do projeto do EHC, o que poderia levar anos. As famílias já estavam no território, tinham concepções muito diversas da vida, e assim seria necessária a contínua busca de conexão e entendimentos em comum, de procurar mostrar às famílias melhorias nos educandos e eventuais transformações na própria comunidade oriundas de atividades/projetos vindos do EHC como os que vinham

ocorrendo em diversas edições das Olimpíadas de Humanidades em nosso território. E ainda assim, entender que nunca se iria agradar a todos que viviam na nossa extensa região. Nesse sentido, as reflexões de Jasmin sobre a transformação da educação no EHC, relativamente ao coletivo de educadores, também perpassaram essa questão da família na Vila Verde também e corroborou com essa análise:

No coletivo, eu já vejo mudanças, porque é diferente, a história da Vila Verde começou com um desejo de famílias que queriam construir uma escola. Muito parecida com a formação de uma escola ou de um jardim Waldorf porque parte primeiro do desejo da família. Claro que tem escolas que já estão prontas, você entra e já matricula seu filho, mas mesmo quando você entra em uma escola assim, os pais já vão para aquela escola sabendo de como que é o PPP, sabendo de toda a proposta, sabendo qual é a forma de educar aquela criança, então já vão por afinidade. É totalmente diferente aqui. Estou falando aqui porque é a nossa realidade, então a equipe ainda não tem essa afinidade, porém eu acho que, com o passar do tempo, vão ficar os educadores que tem essa visão diferente, que querem realmente educar para o mundo, educar a criança de uma maneira global, não só conteudista, mas, de 2019 para cá, eu já vejo, distante, mesmo com a pandemia no meio, eu vejo que já é uma equipe com muito mais afinidade do que era quando nós começamos o projeto da escola transformadora (EVA, 2021-2022).

Jasmin, que podemos inferir, aspirava à criação na vida e levava essa aspiração à Pedagogia, enxergava a necessidade de uma busca constante – em meio a tensões, desafios, pesquisas e aprendizagens – de superações em sua vida e na maneira como visualizava seu processo pedagógico, bem como no modo pelo qual enxerga o processo coletivo do EHC rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2001, p. 303) e, por isso, sente que o ambiente reeducativo do EHC precisaria ser mais dinâmico, com os educadores estando em busca de se alimentar de ideias e partilhá-las coletivamente, o que tornaria o ambiente menos cansativo. Em síntese, em meio a ambientes diversos, a diversas habilidades artísticas e empreendedoras, a um acolhimento e cuidado com o outro e com os educandos, uma busca infrene pela pesquisa, criação e o novo, finalizamos com essa fala de Jasmin que englobou esses aspectos: “companheirismo, respeito e olhar mais amoroso para com seus semelhantes e essas sementes estão aprendendo a ser solidárias. É essa transformação que desejamos verdadeiramente para a nossa comunidade, para nossa escola, para nossas vidas” (LET, 2020, p. 119).

4.1.4 Preta

Nasceu na região da Cidade da Fraternidade, estudou quando pequena no EHC e seu desenvolvimento educativo inicialmente esteve marcado pela arte no Educandário e pela experimentação livre em sua casa. Nesse período, lhe marcou muito a necessidade de ter que parar de estudar e o começo da vida profissional. Grande parte de seu processo reeducativo ocorreu em meio a diversos trabalhos e suas tentativas de continuar estudando, em diferentes escolas, quando já residia em Brasília – DF, até que retornou à região da Cidade da Fraternidade e completou a educação básica também no EHC. Era licenciada em Letras/Língua Portuguesa. Trabalhou um ano com uma turma do Fundamental I e, a partir de 2014, exceto por um período entre 2016 e 2018, era professora no Educandário com turmas do Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Morou na Cidade da Fraternidade cerca de 11 anos e depois mudou-se para o Assentamento Sílvia Rodrigues. Pessoa determinada e dedicada no que se propõe a fazer, tinha muitas habilidades artísticas e manuais. Em relação ao exercício do processo educativo, seu lugar comum de crenças partiu de uma referência mais convencional. Preta havia feito seu estágio de graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa com uma educadora com esse perfil, mas depois dentro do exercício docente foi reestruturando suas crenças educacionais a partir do contato com outros educadores. Começou a pensar que não poderia ser tão rígida e foi lembrando também da referência de sua mãe em seu processo educativo, alguém muito acolhedora, carinhosa e respeitosa que sempre considerou além do nosso tempo. Assim, antes do Intercâmbio, estava nesta caminhada de fazer alguns questionamentos nesse sentido. Como docente, sempre estava muito atenta a estudantes que saíam da escola de modo brusco por qualquer motivo, na busca de apoiá-los no que fosse possível, fato que se ligava diretamente com o ocorrido em seu desenvolvimento educativo na época em que era criança e precisou parar de estudar no EHC.

No que concerne ao processo reeducativo ocorrido no Intercâmbio e após o mesmo, resgatamos suas memórias, observamos onde focalizava sua atenção e sua vontade, bem como identificamos suas emoções e a forma pela qual lidou com as diversas problemáticas pedagógicas, a partir da qual inferimos como utilizou seu pensamento.

Não mostrava interesse, a princípio, em conhecer outra escola, mas a experiência de ter participado desse processo acabou sendo muito especial. Depois dessa vivência profunda, como

mostramos a seguir, entendeu que foi preciso vivenciar a prática de uma educação transformadora para entender que era possível realizá-la. Enfim,

(...) uma grande viagem não planejada caiu de paraquedas em nossas vidas no decorrer do segundo bimestre de 2019, a partir de uma proposta feita pelo Educandário Humberto de Campos. Havia escolhido uma escola mais próxima de nossa localidade para visitar, mas em maio recebi a proposta de conhecer o Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Campo Limpo, por conta da minha paixão pela Educação de Jovens e Adultos. Pois bem! Lá fui eu, não muito entusiasmada, mas quando cheguei à casa da ex diretora da escola, Eda Luiz, em menos de meia hora já estava familiarizada. Percebi que ela era a mulher mais fantástica que conheci, com seus 75 anos de idade, 51 anos de profissão e muito entusiasmo de continuar com uma educação acolhedora além dos muros da escola. Seu lema é o acolhimento e a integração do ser no meio social, independentemente de sua história (LET, 2020, p.81 e 82).

Para além da escola CIEJA Campo Limpo, Preta visitou junto à Dona Eda espaços e projetos educativos tais como: um Cemitério com Biblioteca Comunitária; uma Casa do Caminho que acolhia e dava suporte a famílias com pacientes ao lado de um Hospital com uma educadora responsável e espaços de aprendizagem, o que a emocionou; um Sarau na Cooperifa, conhecendo Mano Brown, Ferrés e Sergio Vaz, o que também mexeu com suas emoções; uma Entrevista de Dona Eda na sede da Volkswagen para uma revista; um Projeto em Vargem Grande que unia famílias para pintar com tintas naturais, muros e auxiliar vizinhos a estabelecer vínculos comunitários. Nessa última experiência, ouviu o relato dos vizinhos que se tornaram multiplicadoras destas ideias, também emocionada.

Essas experiências a que Preta teve acesso poderiam colaborar sumamente com a proposta do EHC de se fortalecer, cada vez mais, como um nodo pulsante que amalgamava os processos educativos em nossa comunidade educadora pela versatilidade e profundidade das mesmas em diversas situações sociais educadoras. Para que isso ocorresse, era necessário transformar as relações de diversas formas para que o EHC fortalecesse mais seu papel de agregação comunitária e de transformação da própria comunidade a qual estava a serviço:

Compreende-se que para tal mudança, é necessário que se busquem outros espaços, novos contextos, formas de livre organização que acontecem verdadeiramente no transcórre da vida e das relações. 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. 143).

Esse processo anteriormente explicitado exigiu uma intensa e constante reorganização interfuncional nos educadores do EHC para que ocorresse um intenso processo reeducativo subjacente a partir do qual Preta teve ótimas experiências que poderiam emergir como criações pedagógicas comunitárias assim que houvesse campo para tanto, de modo que “o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia” (VIGOTSKI, 2001, p.301).

No que concerne à experiência de Preta na escola CIEJA, em si, foi algo em que ela viu um espaço aberto constantemente para a comunidade em que os medos comuns de uma periferia de grande cidade pareciam não estarem presentes.

O CIEJA fica de portões abertos para toda a comunidade, todo mundo na hora do almoço, das refeições, vai fazer refeição lá, todos podem entrar e sair a hora que querem, e eu achei tudo muito bonito, mas a hora que cheguei aqui eu percebi que a nossa coletiva também é aberta para nossa comunidade, as pessoas chegam aqui e também almoçam com a gente, os comunitários, os pais de alunos, os moradores, então não tá diferente, como eu achei aquilo bonito e não tinha percebido ainda essa prática da nossa escola (RCA, 2019)

Foi preciso sair e visitar outra escola, ter outra experiência para que Preta pudesse focalizar sua atenção para algo que já ocorria no EHC. Todos os dias os educandos também eram recepcionados por um grupo de voluntários da comunidade que preparavam seu café da manhã. Este momento de bom dia e abraços calorosos fazia parte da rotina do EHC há muitos anos. Na hora do lanche/almoço, não somente o refeitório já era aberto para a comunidade, como sempre que desejassem ex-estudantes participavam de atividades escolares e “ninguém questiona, o espaço aqui é de todos, a escola está aberta e isso é muito bonito” (EAR, 2020). Assim, por meio da alteração no filtro da atenção, Preta transformou imediata e intensamente a maneira como percebia o meio, sem nenhuma alteração dele (VIGOTSKI, 2001, p.139). Ato contínuo, também verificou uma diferença notável para ela: no CIEJA se utilizavam talheres de metal e pratos de vidro. Imediatamente sugeriu isso à gestão do EHC, ainda em São Paulo – SP: “eu só mandei uma fotografia dizendo: aqui pode, as pessoas usam garfo e prato de vidro (...) Eu fiquei até emocionada quando eu cheguei e vi os pratos [de vidro] e as facas” (EVA, 2021-2022). E esse fato do acolhimento de qualquer pessoa da comunidade que queira lanchar, entrando na fila e

comendo sem nenhum questionamento, sempre a deixava emocionada. Comentava a dificuldade inicial quando os educandos iam comer na coletiva e se dispersavam, alguns espalhando os pratos de plástico e talheres inclusive e lembrava que isso não ocorria mais, dizendo “a gente sabe que tudo é um processo” (EVA, 2021-2022).

No CIEJA sentiu-se realmente emocionada pelo “acolhimento da escola com os estudantes (...) a liberdade que o estudante tem lá dentro – que tem tudo a ver com o acolhimento” (EVA, 2021-2022) e nos afirmou que não conhecia nenhum outro lugar que tenha vivenciado tanto esse aspecto:

Além do acolhimento, a escola tem a estrutura de uma casa (...) porque lembra um ambiente familiar. O espaço com banheiros sem divisão de gênero também faz você se sentir muito à vontade. Isso traz a sensação de emoção de se sentir parte daquele lugar, mesmo você chegando a primeira vez (EVA, 2021-2022).

Se na educação transformadora era importante trabalhar pedagogicamente para que o educando pudesse sentir talentosamente, era preciso também ofertar processos reeducativos de igual jeito aos educadores, de modo que a emoção fosse tão mobilizada quanto o intelecto e a vontade docente (VIGOTSKI, 2001, p.122). A emoção estava ligada a mais forte forma de comportamento e foi preciso que ela se reorganizasse dinamicamente no emaranhado interfuncional de Preta, ficando uma forte marca emocional em seu processo reeducativo a fim de que se influenciasse sumamente seu comportamento (VIGOTSKI, 2001, p.120 e 121) posterior.

O olhar de Preta sobre fatos que já ocorriam aqui também foi impactado com sua visita ao CIEJA, quando afirmava que

eles também fazem o café da manhã com as famílias e nós aqui temos a festa da família, nós também podemos montar isso como um projeto [...], que isso não precisa acontecer só no final do bimestre, mas pode acontecer toda semana, convite para os pais, saber o que os pais esperam da escola, uma proximidade maior com a comunidade” (EAR, 2020).

Aqui, sua atenção apareceu focalizada no desafio do fortalecimento de nossa educação transformadora no EHC em relação a uma maior comunhão com a comunidade escolar e quando tratarmos mais adiante dos projetos executados pelas turmas as quais ela era tutora, retornaremos mais a esse aspecto. Retomando ainda a questão do acolhimento, nos trouxe que

quando eu sai de lá eu me transformei e fiz esse processo dentro de mim e transbordei ele com os alunos e percebi que dentro de 15 dias uma turma que é

um pouco agitada, eu consegui me aproximar dessa turma, eu tinha uma certa dificuldade de me aproximar dessa turma e com o acolhimento, a gente conseguiu trabalhar juntos e me senti bem melhor (EAR, 2020).

Sua reelaboração docente pós intercâmbio foi muito intensa, indicando um denso processo reeducativo em curso que logo resultou em uma relação melhor com alguns educandos que considerava um desafio lidar. E essa intensidade de transformação se materializou também quando Preta referia-se carinhosamente ao Intercâmbio como uma quase nova experiência materna. Ela foi literalmente ‘adotada’, de sábado a sábado, sendo recebida na própria casa pela Dona Eda que, naquele período, apenas “teve um momento de lazer para ela quando nós fomos em um teatro, mas só isso, ela acorda cedo (...) dorme muito tarde dedicando a vida dela ao outro. Então, isso foi um dos pontos que me chamou mais a atenção (...) Muito curioso de onde ela encontra tanta força e não é tudo lindo na vida dela” (EVA, 2021-2022).

Preta observou a intervenção de Dona Eda para que um estudante sem documento fizesse a matrícula no CIEJA, o que a emocionou muito pela sensibilidade com que toda a situação foi encaminhada. Viu o carinho com que uma ex-estudante - costureira de tecidos de guarda-chuva - retornava ao CIEJA e era acolhida. Acompanhou uma ex-aluna da CIEJA com síndrome de Down durante uma entrevista que continuava frequentando a escola para fazer karatê e outras atividades, inclusive assistindo algumas aulas. Em outras escolas diziam que ela não teria condições de continuar não se sentindo acolhida como era ali no CIEJA. “Pude perceber o quanto os alunos são gratos a Eda por ela ter criado aquele espaço de acolhimento e promoção social, ouvi depoimentos emocionantes” (EAR, 2020).

O processo reeducativo de Preta, engendrado pelo Intercâmbio, extrapolou muito o aspecto meramente profissional, se imiscuiu em suas mais profundas relações com a vida porque se deu em um meio educativo profundamente transformador. Nos dizia que não tinha como não fazer aqui as práticas que viu lá. E quando às vezes ela pensava que estava dando seu máximo, lembrava-se da convivência com Dona Eda e vinha uma força, um pensamento de que “eu preciso ser uma pessoa melhor, eu preciso me dedicar às pessoas que estão a minha volta, mas dedicar de verdade” (EVA, 2021-2022). Se perguntava também se estava preparada para tanta doação de tempo com muito carinho sem querer nada em troca. Então ficava muitíssimo emocionada quando lembrava todo aquele processo (EVA, 2021-2022).

Preta foi, assim, intensificando sua reeducação rumo ao tipo humano necessário para o exercício de uma educação transformadora, ou seja, podemos inferir que houve a reeducação da

forma histórica – ou cunho social – de sua personalidade: seu caráter (VIGOTSKI, 2005, p.4) algo dinâmico e uma colisão dialética entre o comportamento herdado e o comportamento pessoal (VIGOTSKI, 2001, p.279), ou seja, houve uma reeducação que, ao mesmo tempo, condicionava o caráter, mas que também se baseava no caráter como condição prévia.

Com o tempo, buscou ir se aprofundando no conhecimento dos desafios que enfrentavam os estudantes. Nos relatava que antes do Intercâmbio, entrava na aula acelerada pensando em dar conta da sequência e dos conteúdos do currículo. No “processo dentro de sala de aula, a minha metodologia mudou (...) eu vi que eu precisei desacelerar um pouco, ouvir mais o estudante (...) às vezes eu fico uma aula ouvindo (...)” (EVA, 2021-2022). Foi passo a passo acolhendo de forma muito mais carinhosa e se aproximando mais dos educandos.

No período remoto da pandemia, sempre ligava para todos educandos chamando-os de amores, saía da formalidade e percebia que todos os professores buscavam esse acolhimento naqueles momentos tão difíceis. Corroboro plenamente com essa percepção de Preta também como membro da equipe à época, até o final do ano de 2020.

No CIEJA Campo Limpo a interdisciplinaridade estava na base da organização pedagógica, sendo que todos os educadores planejavam juntos. A cada mês era escolhido um tema em assembleia com os estudantes e, a partir dele, os professores selecionavam uma frase por dia a partir do qual os estudos dos componentes curriculares eram desenvolvidos.

Os educadores trabalhavam em duplas, sendo dois educadores de áreas diferentes durante 2h15m. Quando Preta esteve no CIEJA o tema era Meio Ambiente e a frase do dia era de Chico Mendes: “Os seringueiros, os índios, os ribeirinhos há mais de 100 anos ocupam a floresta. Nunca a ameaçaram. Quem a ameaça são os projetos agropecuários, os grandes madeireiros e as hidrelétricas com suas inundações criminosas” (EAR, 2020).

A partir dessa frase foram trabalhados conteúdos de história indígena, a biografia de Chico Mendes, temas atuais à época como a tragédia de Mariana, dados estatísticos em matemática, poesia, agronegócio com exposição de imagens, músicas e mapas do Brasil.

A cada dia de aula, os educandos produziam um texto em casa sobre o que aprenderam para na aula seguinte lerem o texto para a turma ou entregarem para o educador. Preta ficou impressionada com a qualidade dos textos e o envolvimento dos estudantes, todos muito interessados, fazendo várias perguntas.

Ao aplicar essa metodologia em suas aulas de língua portuguesa nas turmas de EJA do Educandário Humberto de Campos, constatou como, a partir de pequenos textos, pôde trabalhar muitos temas sem ser entediante para os alunos, os envolvendo com a pesquisa e os ajudando a perceber como os conhecimentos estavam interligados: “trouxe para sala de aula e foi muito proveitoso, a partir da frase os alunos pesquisaram as palavras em casa, fizemos um debate a partir de temas relacionados com a frase, fizemos exercícios de língua portuguesa e eles demonstraram grande interesse, o conhecimento parece mais acessível” (EAR, 2020).

Enfim, no trabalho interdisciplinar, a partir de um tema ou uma frase geradora, buscava-se fortalecer a vida intelectual de um educando para que fosse diversa, focalizando a habilidade de juntar conceitos em detrimento de apenas ter uma grande quantidade de conceitos memorizados (VIGOTSKI, 2001, p.151). Para se criar um interesse educacional prolongado, estável e profundo, a atividade educativa interdisciplinar colaborava nesse sentido, uma vez que não se fragmentava em muitas partes separadas, impedindo o educando de captar a ideia geral dos temas de ensino estudados (VIGOTSKI, 2001, p.103). Ainda assim, em geral, a interdisciplinaridade era comumente algo de difícil aplicação nas escolas convencionais em que cada educador, formado em uma área específica, tinha suas aulas de 50 minutos para tratar exatamente de conteúdos específicos.

E assim era um processo, uma caminhada no dia a dia desde que retornou do CIEJA implementar outros aspectos metodológicos que viu lá em suas práticas.

Eu tinha uma prática voltada somente para minha matéria, a Língua Portuguesa, antes do Intercâmbio e, quando eu cheguei no CIEJA – como a metodologia lá é dividida mensalmente e não por disciplinas como a gente faz aqui, 6 períodos, várias aulas num único dia – esses alunos estudam ao longo de um mês uma situação problema (...) Através de uma situação problema de algo que está acontecendo dentro do Educandário, eu faço uma aula interdisciplinar e acabo aglomerando todas as disciplinas durante esta aula. Foi algo que mudou na minha prática, que eu vivenciei lá (SEM, 2019).

Preta acredita hoje que “Língua Portuguesa dá para conectar tudo com tudo” (EVA, 2021-2022) e que

outra situação lá que eu gostaria muito que acontecesse por aqui é o planejamento coletivo, que acontece nas sextas-feiras (...), todos trabalham a partir de uma frase do dia e esta frase envolve todas as disciplinas e acho que isso pode acontecer com a gente (...) acho que também poderíamos fazer isso sem essa divisão de aulas de 45, 50 minutos, acho que poderia ser uma manhã inteira

com dois professores trabalhando todas as disciplinas ou todas as áreas de conhecimento de forma intersseriada, lá não é interesseriada, mas acho que aqui poderia ser (...) (EAR, 2020).

Em 2020, Preta tentou fazer roteiros de pesquisa juntos com uma educadora, mas acreditou que isso não funcionou como gostaria. Em 2021, fez parceria com outra educadora com quem tinha mais proximidade e assim, o processo fluiu melhor, mas ela se impunha o desafio de trabalhar bem nesse sentido com seus colegas independentemente de ter afinidade.

Muitas foram as transformações de Preta, após o Intercâmbio, sendo uma delas “(...) o desejo de visitar outras escolas. Eu queria um tempo para ir lá no espaço do Tião Rocha (...) porque a Eliane [coordenadora pedagógica de lá] falou que eles fazem jogos com coisa da natureza, com tudo reaproveitado. Eu já procurei na internet e a gente não encontra [nada sobre isto]” (EVA, 2021-2022). Além desta iniciativa, Preta tem em mente também conhecer outros espaços educativos transformadores.

Enfim, grande tinha sido o assombro de Preta sempre que conversávamos sobre o processo do Intercâmbio, era como se as conversas a ajudassem a analisar seu próprio processo reeducativo como mais uma nova rica vivência reeducativa.

Ali, aprendi a respeitar as pessoas e valorizar meu trabalho e me colocar no lugar do outro, pois fiz uma análise profunda sobre mim mesma e sobre o mundo, o quanto tem pessoas que se doam incansavelmente para fazer da educação um espaço mais agradável, pessoas que doam ao desconhecido, mesmo na incerteza, na insegurança, mas não desistem (LET, 2020).

Diversas tinham sido as tentativas de Preta na orientação e organização dos chamados projetos de turma no EHC: ainda em 2019, os educandos escolheram o tema Plantas Medicinais da região e conheceram vários protetores dessas plantas em nosso território.

Antes havia trabalhado também com o tema internet no campo em uma época que nem todos tinham acesso à rede. Ao longo do auge pandêmico, estimulou os educandos a fazerem compostagem em suas casas sem grandes retornos.

Trabalhou também o tema das biojoias – utilizando sementes e outros recursos do cerrado para realizá-las – tentando colaborar com uma possível forma de geração de renda, também não sendo muito efetivo. A ideia era fazer uma feira, posteriormente, para mostrar à comunidade esse elemento da cultura kalunga da região, abrindo campo para enxergarem que tudo podia se

transformar em fonte de renda. Poucos estudantes e famílias valorizavam naquele momento, no entanto, essas atividades com habilidades práticas.

Outra coisa, neste sentido, que Preta comentava estar fazendo em sala de aula e, dessa vez deu certo com palha de buriti, foi o macramê – tecido costurado em forma de nós com franjas – que aprendeu com seu pai quando criança. Trazemos estes episódios porque Preta começou a organizar essas atividades vinculadas com suas habilidades práticas após sua vivência no Intercâmbio, onde presenciou no CIEJA algumas aulas em que se utilizava argila para se fazer colares contendo as cores da Jamaica, tudo sempre articulado com a frase geradora que se desdobrava em uma sequência de atividades interdisciplinares correlatas. Assim, com esta experiência do Intercâmbio, Preta pensou que seria bom levar todas suas habilidades para sala, articuladas a determinados objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em 2022, no projeto do EHC da V Olimpíada de Humanidades, organizada anualmente pelo IPEARTES, “Da cerradania à goianidade: o viver-cerrado”, atuou junto à educadora Jasmin e ao coordenador João na orientação do trabalho de resgate da culinária local. A proposta partiu dos estudantes e foi uma boa oportunidade dela ser pesquisadora junto com eles “porque aí não tem mais educador e nem estudante, aí todo mundo se torna um grupo só, todos nós somos estudantes neste processo, neste projeto e é algo que eu acredito que revoluciona a educação (...) onde há uma quebra de hierarquia e todo mundo se vê por igual” (EVA, 2021-2022).

O Ensino Médio estava bastante comprometido e foi uma grata descoberta para os educandos conhecer as guardiãs das receitas em nosso território. Os educandos participaram de todo o processo ficando muito satisfeitos. Durante a apresentação deles no Festival de Humanidades estavam sem papel na mão, falando com muita emoção também e grande foi o aproveitamento dos educandos em meio àquele imenso caldo cultural do Festival realizado na Aldeia Multiétnica.

Retornando aos trabalhos manuais que sabia fazer começaram a entrar no ambiente escolar cronologicamente um pouco antes, a partir do dispositivo pedagógico do EHC chamado “Aprender Fazendo”, em que professores, alunos e alguns membros da comunidade escolar partilhavam seus saberes partindo de atividades procedimentais. No entanto, realmente apenas após o Intercâmbio essas atividades ganharam um caráter consciente de articulação com objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares.

Um dos desafios coletivos que Preta via rumo ao exercício de uma educação transformadora no EHC envolvia a realização de avaliações externas e o treinamento cobrado pela secretaria de educação em relação a elas, seguindo a ‘ordem’ do currículo. No CIEJA, não se fazia as avaliações externas porque Dona Eda acreditava que não era certo aquela uniformização (EAR, 2020). Preta entendia que, se o EHC estava rumando para uma educação transformadora, não fazia sentido este treinamento para realização de avaliações externas, pois “(...) se a escola quer trabalhar com projetos, se ela quer trabalhar com o ser integral, com a preocupação da realidade local, o currículo [aplicado em uma ordem padrão] não cabe” (EVA, 2021-2022).

Para ela, todo esse processo de escola transformadora era baseado em pessoas que estavam se doando. Não era só um trabalho, acredita que este era o processo. E isso se relacionava com uma concepção de ela renascer uma pessoa melhor. Ou seja, a maternidade tinha um duplo sentido: melhoria, renascimento e busca de empreender, cada vez mais, acolhimento para quem está ao redor dela, o que era um desafio perene a ser praticado.

Preta caminhava firme em direção a uma educação transformadora, buscando ser uma parte inseparável da coletividade escolar com as relações entre ela e os educandos alcançando uma elevação não encontrada comumente em todo o rol social das relações humanas (VIGOTSKI, 2001, p.300). E ela entendia que o papel de um educador “é transformar uma comunidade (...) é uma responsabilidade e tanto, mas o papel de um educador é transformar uma comunidade” (EVA, 2021-2022) doando tempo, conhecimento, escutando “o conhecimento do outro para poder agregar” (EVA, 2021-2022) com o nosso. “Isso é um processo de transformação” (EVA, 2021-2022).

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 e 77).

A educação transformadora que Preta acreditava realmente era a que compreendia a escola como um espaço de colaboração em que educador, educando e comunidade pudessem observar e agir diante do que se necessitava transformar para uma melhoria generalizada, por meio de um profundo processo reeducativo de educadores e da comunidade.

4.1.5. Alex

Amava futebol desde pequeno e os esportes em geral. Paulista de Mauá – SP, morou em sua juventude no Distrito Federal. Ofertava experiências ligadas ao futebol para a meninada da região muito antes de ser professor no EHC. Sempre adorou analisar os acontecimentos da vida, sendo versado em muitos assuntos. Graduado em Educação Física, adentrou a docência no EHC em 2017 também via IPEARTES. Como educador estava sempre pensando em uma forma de dialogar e de envolver os educandos em algum esporte e de provocar a meninada a pensar o mundo. Desde criança em seu desenvolvimento educativo, questionava-se profundamente a respeito do por quê de várias de suas vivências, sentindo-se excluído em muitos processos sociais. Por exemplo, tinha resistência com o fato de que seus professores, em geral, queriam enxergar o seu futuro e de seus colegas. Esse episódio o marcou muito e não aceitava aqueles prognósticos docentes. Foi uma marca importante desse período suas primeiras conquistas no futebol como auxiliar técnico que já ajudava a treinar colegas para Jogos Estudantis. Igualmente, sua vivência de pesquisar sobre o mundo a partir de um álbum de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol de 1990 na Itália mudou a história de seu desenvolvimento educativo. Quando jovem no Distrito Federal, seu processo reeducativo ficou marcado por estudar em uma escola no Lago Sul onde aprendeu muito, enquanto paralelamente ingressava em sua vida profissional com uma diversidade de trabalhos exercidos. Já como morador da Cidade da Fraternidade e pai de educandos do EHC, seu desenvolvimento reeducativo foi marcado por estudar temas pedagógicos os mais diversos autonomamente.

Alex sempre foi, desde que o conheço, alguém cujas conversas sempre me deixavam um rastro de reflexão, de questionamentos ou miradas para perspectivas que eu não conseguia muitas vezes entender imediatamente em relação quase sempre a nossa realidade local. Muitas vezes era preciso checar ou rechechar alguns pontos de nossas conversas ou simplesmente esperar que o tempo e novas vivências revelassem o significado e a importância de temas conversados anteriormente.

Às vezes eram diálogos em que nos encontrávamos informalmente na comunidade ou como colegas trabalhando em parceria, outras vezes eram debates e conversas também como colegas no EHC ou ainda nossas permutas nesse contexto metodológico da nossa investigação.

Fomos começando a nos conhecer e a compreender mais de nossas histórias mutuamente quando em 2017 acompanhei Alex junto à primeira turma que levava para os Jogos Estudantis em Posse – GO, uma realização de seu sonho desde adolescente, muito importante em sua vida e que também virou posteriormente parte de sua potente práxis como educador analisada a seguir. Nesse sentido e tão importante quanto, foi o fato de Alex concomitantemente fazer e concluir sua licenciatura em Educação Física, outro sonho antigo.

Nosso processo reeducativo docente esteve a pleno vapor ao longo de todos esses anos, pois quando me recorro de nossas primeiras conversas sobre educação entre 2015 e 2016 e a maneira pela qual a enxergávamos no último trimestre de 2022, ficava evidente que nos transformávamos razoavelmente bastante e o nosso desenvolvimento reeducativo tinha algum nível de emaranhamento. Ao longo da análise de suas falas, havia um emaranhado muito grande de vivências e conversas intrincadas de anos se recombinao e criando novas perspectivas ao longo do tempo.

Em 2017, começava a lecionar no EHC quando atuamos juntos como educadores. Foi um semestre quando trabalhamos três projetos: Bioconstrução, construindo uma Geodésia; Teatro, criando ou adaptando peças; e Práticas Corporais, trabalhando a partir das modalidades Futebol e Vôlei, trabalhados do oitavo ano do Fundamental II à terceira série do Ensino Médio. Em Práticas Corporais trabalhamos juntos com três turmas inter-seriadas. Cada uma delas passava pelo projeto ao longo do dia, pois o EHC estava funcionando com período integral à época. Organizamos o estudo teórico e prático perpassando por diversos componentes curriculares a partir do tema Práticas Corporais, enquanto ingressava em seu curso superior de Educação Física. A partir daquele período

eu costumo dizer que qualquer profissional que passou pelo Educandário - isso eu queria que você até registrasse - eu tenho uma convicção – (...) que pelo dinamismo que ele passou, ele consegue hoje dar aula em qualquer uma dessas escolas, seja mais conservadora, seja mais aberta, ele tem condição porque ele ampliou o leque de conhecimento. Ele desconstruiu muitas coisas, então a gente conseguiu vivenciar, dentro da escola, várias escolas ali dentro, se você for analisar (...) parte esportiva, construção da geodésia, então daqui a pouco tinha aula debaixo do pé de manga, aí tinha olimpíadas, aí saía, aí tinha o teatro (...) tinha música (...) (EVA, 2021-2022)

Sua reeducação docente foi influenciado sumamente pelo ambiente reeducativo ofertado à época desafiando-nos a criarmos, ainda que embrionariamente, estratégias de reconfiguração dos

tempos, dos espaços, dos saberes e das relações de poder (BARRERA, 2016). Foi o mesmo período em que Kirley se referiu ver vida abundantemente nas intencionalidades e na organização do ambiente educativo do EHC.

Assim, em seu plano de vida, ficava claro como mostramos adiante que as vivências decisivas para sua práxis pedagógica ocorreram ao longo da imensidão de sua vida. Acreditava que “nas práticas esportivas se revelam o caráter” (EVA, 2021-2022) dos participantes. Lidava com essa sua premissa de maneira muito profunda pedagogicamente. Seu processo reeducativo ocorria no nível mais intenso em função de sua busca de compreender para além da aparência das coisas perseverantemente.

Sempre se preocupava com o significado das palavras como empoderamento e outras correlatas eventualmente utilizadas na escola com os educandos e a forma como eram apreendidas pelos mesmos. Lembrava-se de quando havia ocorrido uma assembleia requisitada por estudantes em 2015 e ele ter buscado conversar com alguns educandos para os ouvir sobre o que achavam que estava ocorrendo. Quando pesquisou sobre o que eles falaram e o que, de fato, ocorria na Escola da Ponte percebeu que tinham entendido o processo de forma equivocada e “então eu já vi ali um ruído de palavras” (EVA, 2021-2022). Concordamos com Alex e entendemos que nossa investigação era também mais um pequeno esforço no sentido de aprofundar o processo de registro, análise e de uma potencial comunicação cada vez mais precisa com a comunidade escolar, para além de apenas ser um trabalho com fins acadêmicos em si.

Em sua práxis em relação aos educandos, perguntava-se “eu tenho que entender como é que está essas emoções de hoje: como elas estão sendo afetadas? Como elas estão sendo mexidas” (EVA, 2021-2022)? E quando questionado sobre qual era o papel de um educador, continuava indagando:

Quem eu sou? Que papel que eu devo fazer? Me veio essas perguntas (...) durante essa trajetória. Tá, agora eu tenho uma certa teoria. Tenho uma certa prática de vivência de ser um cara excluído como aluno, então eu consigo ver esses caras porque eu fui esse cara (...) eu tive muita dificuldade na escola, então eu queria ser um bom aluno (...) não sei o que faltou. Então, somando isso falei, cara, vai dar aí um professor razoável (...) e aí eu vejo que tudo isto são pequenas partículas dentro desta formação (...) então para falar assim que eu tenho uma definição do meu papel, eu não consigo fazer essa definição exata (EVA, 2021-2022).

Suas crenças de como a educação deveria ocorrer se consistiam em uma organização muito potente no sentido de uma educação transformadora no EHC e havia ali uma consolidação e uma clareza metodológica no EHC que ele não tinha percebido de uma forma nítida, antes de conversarmos várias vezes entre 2021 e 2022 ao longo da caminhada dessa investigação (EVA 2021-2022). “Eu quis sempre entender a forma de chegar ao conhecimento, aos valores, às emoções do estudante. Coloquei aí a minha vida dentro da escola, não tinha visibilidade, nunca fui visto, eu tinha meus potenciais, então eu trabalho dessa forma” (EVA, 2021-2022) e através de muitas reflexões e exemplos, nos disse, de certa forma, como funcionava o que alcunhamos de sua práxis: buscava olhar as necessidades e potências de todos, bem como olhava minuciosamente o contexto daquele espaço e comunidade, com um olhar especial para com os excluídos a partir de um olhar de acolhimento; então procurava dialogar com esse contexto e, em especial, comunicava-se bastante com os educandos buscando uma aproximação - uma relação respeitosa, afetiva de empatia recíproca - a partir de suas necessidades e potências; por fim, criava, então, oportunidades para oferecer um leque de experiências que orientassem o desenvolvimento educativo dos educandos. “A pedagogia de projetos facilitou com que eu entrasse com essa minha vivência” (EVA, 2021-2022) ou práxis e “se eu tivesse entrado numa escola tradicional, ou militar (...) aí eu talvez não sei se eu teria entrado com essa minha vivência. Então, a pedagogia de projetos ela bateu com a minha vida” (EVA, 2021-2022), ou seja, ela faz parte do PPP do EHC e deu ensejo para essa consonância.

Reconstituímos a seguir a gênese em seu plano de vida que engendrou os pilares de seu arcabouço pedagógico, bem como analisamos essa práxis de Alex.

Quando ainda criança, pesquisava profundamente sobre diversos aspectos de outros países a partir de um álbum de figurinhas. Não sabia que já estava executando consigo mesmo diversos projetos educativos à época. Somente décadas depois compreendeu isso quando pesquisou sobre a Escola da Ponte. Mas mesmo durante esse período de descoberta, quando desejava conversar sobre essa experiência ficava receoso em partilhá-la, a princípio, pois pensava “eu não tenho diploma. Se eu for conversar com alguém que entende eu vou falar de álbum de figurinha? Vou falar que eu fazia isso ou que eu pensava, que eu me preocupava com os excluídos” (EVA, 2021-2022)?

Algum tempo depois, foi retomando a vontade antiga de entrar no Ensino Superior, o que ocorreu em 2017: “Então aí vem a parte teórica e pá, pá, pá, pá, pá, teoria, teoria, teoria, teoria.

Então eu falei, agora eu estou preparado. Aí vai para a escola (...) teoria aqui, eu não sei quantos por cento que eu estou usando, principalmente educação física” (EVA, 2021-2022). Em suma, suas vivências educativas e reeducativas ao longo da vida foram muito mais marcantes em seu processo de se reconhecer e atuar como educador em relação ao que estudou na faculdade. Elas faziam parte de uma totalidade articulada e rítmica que influenciava sobejamente seu exercício profissional docente de um modo sumamente transformador (VIGOTSKI, 2001, p.127).

Subjacente a tudo que fazia com os educandos, estava sua assunção de que era necessário acreditar fortemente neles, com a gênese dessa postura em seu desenvolvimento educativo, quando foi chamado para compor um time de futebol em Mauá – SP e percebia-se à margem de muitos processos na vida, perguntando-se

Como que esse cara acredita em mim e eu não acredito em mim? Essa frase mexeu muito comigo. Alguém acredita em mim? Ué? Algo interessante. E eu carrego isso. Talvez seja meu mantra de vida. Ele se perdeu em algum momento, mas ele é a palavra que eu trabalho hoje: é o acreditar. Eu acreditar naquele que jamais pensou que alguém poderia acreditar nele. Hoje, dentro da área do esporte. E quando alguém diz para você, você vai, você tem capacidade. E vamos comigo? E você acompanha aquela ideia e depois você realmente vê que você pode. Então essa atitude, ela mexeu muito comigo. Inclusive eu consegui agradecer essa pessoa. Encontrei ela lá em São Paulo e foi transformador e eu tento trabalhar isso, até como uma forma de agradecer esse colega porque eu aprendi que a gratidão, ela não é dizer obrigado, mas, sim, passar a gratidão, passar aquilo que você recebeu (EVA, 2021-2022).

Alex sempre incentivou os estudantes a participarem de Jogos Estudantis e em 2022 quando retornava de uma das diversas etapas dos Jogos com um grupo de estudantes foi questionado por uma educanda sobre o motivo pelo qual ele confiava tanto neles. Então questionou se ela estava disposta a ouvir uma longa história e, após ela aceitar e ele explicar em detalhes a história acima, completou dizendo que “a forma que ela tem de me agradecer é fazendo esse gesto, passar para frente” (EVA, 2021-2022). Ela e outros estudantes ficaram reflexivos com essa fala. Seu trabalho já estava se consolidando e sendo reconhecido como parte da estrutura pedagógica do EHC com mais apoio das famílias, coordenação, direção e de outros colegas.

Mais especificamente quanto trabalhava pedagogicamente em relação aos Jogos Estudantis, compreendia que eles faziam com que ocorresse uma aproximação emocional dele com os educandos que geralmente arrefecia no dia a dia, mas Alex compreendia que isso fazia parte da característica dos jovens. Eles estavam em geral realizando seus sonhos nos Jogos, mas dificilmente todos compreendiam que Alex também estava realizando o dele ali naquele contexto.

Nesse sentido, sempre estava atento para trabalhar pedagogicamente o valor de ser grato com os estudantes. Citava o trabalho e a transformação gratificante ocorrendo com uma educanda que, desde 2018 a partir de sua orientação, inicialmente saiu da mera euforia de viajar, passou a se aprofundar e amar a modalidade esportiva que realizava para, por fim, entender o esporte como um modo de regular suas emoções e relações com outras pessoas através das suas experiências de vitórias e derrotas. Alex foi compreendendo que existiam estudantes transitando entre esses vários aspectos anteriores, além dos que iam apenas para se divertir. Aprendeu também a preparar seus estudantes para os diversos tipos de outros atletas-educandos que conheceriam durante os Jogos Estudantis, incluindo aqueles que os tirariam eventualmente do foco principal de estarem lá, a partir de sua ótica. Ainda assim, mesmo se isso ocorresse era um processo válido, acreditava.

Usava o princípio antroposófico da Pedagogia Waldorf sobre os temperamentos colérico, fleumático, melancólico e sanguíneo em meio a esse trabalho com os educandos; ficava sempre muito atento à questão do brincar e até que ponto podia exigir a questão da competição dependendo da estrutura psicológica de cada educando, e ainda organizava a questão de preparação deles para se ausentar do campo e ir competir na cidade, às vezes em grandes centros, fazendo desse processo uma grande pesquisa. Usava essas ferramentas pedagógicas e sentia-se confortável, psicologicamente bem, compreendendo que tudo era um processo em que podia orientar o desenvolvimento daqueles atletas-educandos, ou seja, “para mim se (...) o sujeito saiu do estado onde ele se encontrava e passou para outro, para mim é meu objetivo, eu penso assim” (EVA, 2021-2022).

Assim, para trabalhar a matriz axiológica do EHC, Alex vinha criando e organizando junto com as demais instâncias da escola um meio educativo que ainda era diminuto e transformador no sentido de que educava para se alcançar um ser humano que olhasse para além do que existia no meio (VIGOTSKI, 2001, p.77).

Retornando à época do Intercâmbio, sua clareza e segurança em sua práxis, as altas demandas de trabalho dela e um resquício do que chamava de ‘bairrismo’ faziam com que o convite para o Intercâmbio para conhecer outras realidades não lhe chamasse muita atenção inicialmente. “Na verdade, eu tenho um problema, eu tenho uma resistência em sair, eu vou explicar porque (...) eu preciso desconstruir certas coisas. Isso vem de bairro (...) você não quer sair dali” (EVA, 2021-2022). Pensava “primeiro eu tenho que resolver o que está aqui – eu sei que eu indo lá eu posso trazer solução para cá – então por isso que eu falo na minha

desconstrução disso aí (...)” (EVA, 2021-2022). Ou seja, era preciso uma reeducação nesse sentido, mas entendia que seria ainda assim mais rico ir a um Intercâmbio com um propósito específico e bem definido como delineamos os rudimentos de um factível processo assim na análise de Adriana, por exemplo.

Conseguia compreender bem as situações dos educandos do PROEM em função de ter crescido em um bairro de Mauá – SP com muitos vizinhos tendo o perfil semelhante àqueles educandos. Inicialmente iria fazer o Intercâmbio em uma escola em Cavalcante – GO, onde houve a necessidade de um cancelamento por um surto de pulgas em seu ambiente. Assim, após ter vivenciado aquela experiência, sentiu que devia ter visitado mesmo aquela escola e um dos pontos que observou em sua passagem por lá foi um espaço pedagógico criado para acolher educandos que chegavam às vezes de madrugada e estavam exaustos como uma forma de acolhimento. Isso gerou uma ressonância também porque grande já era o esforço à época no EHC de acolher os educandos intensamente em suas mais variadas demandas.

Sempre era grande o receio de Alex de se desvincular do seu real foco, do desenvolvimento dos estudantes, não olhando mais para o contexto. Por isso, estava a todo momento lembrando-se de “buscar todo dia o meu chão ali. Se eu parei, hoje, eu cheguei em casa, falei cara: não vi o que eu sempre costumo ver, injustiças, isolamento, olhar triste. Se eu não fiz isso, passou muitos dias, falo: opa! Já estou indo num caminho que não quero (...)” (EVA, 2021-2022). Assim, como a atividade de sua atenção no contexto local e nos educandos era imensa, igualmente grande era sua distração para quaisquer ocorrências outras (VIGOTSKI, 2001, p. 129) e havia a necessidade de trabalhar a reconfiguração de ambas de forma conjunta (VIGOTSKI, 2001, p. 129) no exercício docente, abrindo espaço para que colocasse sua atenção em outras possíveis referências.

Por isso, nos trazia que “o Rubens Alves diz que a melhor pedagogia é a pedagogia do olhar. Não existe outra, você bateu o olho ali, você perceber, sentir e tal. Aquela ali, o professor não pode deixar de tê-la. Se ele não olhar mais (...) ele não vai ver os fatos” (EVA, 2021-2022), não vai estar com os pés no chão, não vai apreender o contexto a fim de observar os desafios, mas também os interesses e as potencialidades a serem desenvolvidas dos educandos: “(...) frisamos o esforço que temos empreendido, na nossa escola (Educandário Humberto de Campos), no sentido de potencializar o estudante através dos seus próprios interesses” (LET, 2020, p. 126).

Os antigos gregos diziam que a filosofia começa pelo assombro. E isso é psicologicamente correto quando se aplica a qualquer saber, no sentido de que todo conhecimento deve ser precedido de um sentimento de avidez. Um certo grau de sensibilidade emocional, de compromisso, deve servir necessariamente como ponto de partida para qualquer trabalho educativo (VIGOTSKI, 2001, p.121).

Uma experiência educativa tem mais eficiência e intensidade quando orientada por certo interesse (VIGOTSKI, 2001, p. 148) que, correlacionado com a mobilização da atenção, constituía para Alex uma forma de facilitar seu exercício docente, além do que a mobilização da atenção do educando tinha uma finalidade importante em si mesma (VIGOTSKI, 2001, p.140) no contexto do seu desenvolvimento. Assim entendia que era preciso ter vários conhecimentos para agir conforme as demandas apresentadas e

estar aberto para entender aquilo ali e estar preparado para uma discussão, uma reflexão com os estudantes, com quem está direcionando, com quem está coordenando, eu gosto muito de estar dialogando, porque eu acredito que essa evolução do diálogo que a gente consegue chegar numa aproximação (EVA, 2021-2022).

Nesse processo, o trabalho docente de Alex era muito maior do que em um contexto convencional, assumia sobejamente seu papel de organizador do ambiente educativo na regulação das relações dos educandos com esse meio como uma grande alavanca (VIGOTSKI, 2001, p. 76) orientando o desenvolvimento educativo em termos transformadores, tal qual delineamos nessa investigação.

E assim, ao longo destes últimos cinco anos, trabalhou com estudantes as modalidades esportivas: futebol, vôlei, xadrez, tênis de mesa, badminton e atletismo. Tentava ofertar “o máximo de esporte que possa agregar vários e vários estudantes da nossa escola” (EVA, 2021-2022). Essas modalidades, enquanto formas de jogos eram campos férteis na possibilidade de organização do comportamento emocional dos educandos, no sentido de coordená-lo com suas regras e objetivos, aprendendo não segui-lo cegamente (VIGOTSKI, 2001, p.123). Há cinco anos, enquanto docentes parceiros no tema Práticas Corporais, conversávamos já sobre essa possibilidade, de um modo geral, de regulação das emoções via práticas esportivas, mas o grau de sofisticação e profundidade com que nos relatava a organização do ambiente educativo anos depois, lidando com seus desafios era enorme, algo muito sensível:

por exemplo, se você dá uma prática esportiva, você vai ter um grupo que não participa. Aí quando você se aproxima ele diz: eu não gosto de esporte. Então, você respeita, entende – hoje nós não estamos mais naquele período onde era exigido e obrigatório. Só que ali, é um diagnóstico, existe todo um contexto por trás daquele não. Eu descobri, por exemplo (...) não por quê? Eu tenho vergonha de certas pessoas. Não por quê? Se eu errar, tem um grupo aqui que vai me zoar e eu sou descoordenado. Não por quê? Porque eu não gosto de suar na aula de educação física (...) Não por quê? Eu não vejo sentido. Por que eu estou fazendo isso? (...) Mas o índice maior, até pelos estudos, é o do *bullying*, tanto que eu fiquei triste quando eu li isso: um dos espaços que tem mais *bullying* nas escolas é na quadra de esporte (EVA, 2021-2022).

Dentro da perspectiva de educação transformadora, Alex compreendia profundamente que era importante trabalhar a partir da atenção e da distração dos educandos, sabendo que elas estavam intimamente intrincadas e, para transformar a distração em atenção através da organização do ambiente educativo, era necessário captar e transferir o interesse de um educando vinculando-o ao processo esportivo e axiológico que achava importante ofertar a ele como educador.

Sua mirada para os excluídos o fez ter, do ponto de vista pedagógico, o olhar de que o mais distraído da turma pode também ser o mais atento (VIGOTSKI, 2001, p.135) em outros aspectos do meio. Era necessário compreender onde e o que mobilizava a atenção daquele educando e uma vez alcançado esse objetivo, aí realmente começar o trabalho pedagógico esportivo e de valores a partir de sua curiosidade.

Enfim, para Alex na sua práxis transformadora, havia a assunção de que o ensino deveria extrapolar os limites apenas da lógica, do pensamento, englobando também o sentimento do educando (VIGOTSKI, 2001, p.121) e isso era essencial. Nos dizia que na sua atuação pedagógica no EHC ele pensava dessa forma, mas se tivesse que trabalhar em outra escola, teria que pensar em outra forma de exercer a docência. Entendia, também, que

professor para dar aula para quem já tem facilidade de aprender, isso aí é muito fácil. Teoricamente, entre aspas. Eu quero ver você transformar aquele que não tem perfil de estudante, que não tem um desenvolvimento cognitivo avançado, você conseguir fazer esse trabalho. Claro, né? O Estado te dá um giz, um apagador e um cuspe. Fazer isso é muito difícil (...) o professor para mim é o que transforma (...) o estado em que ele está para o de um de avanço, seja lá em qual área for. Então para mim, esse é o professor, essa é a transformação. É tirar o cara da onde ele está e levar ele para algo mais que ele se sinta bem, que ele possa estar participativo, que ele tenha vida, que o olho vibre, que ele tenha desejo de estar ali, que ele se encontre. Ser humano precisa achar um meio social para que ele se encontre (EVA, 2021-2022).

Mais especificamente sobre seu processo reeducativo docente no Intercâmbio, houve um impacto pontual em um fator de como via a educação, além de ter sido uma espécie de espelho comparativo entre alguns outros aspectos que experienciou lá e que vivenciava no EHC à época. A princípio, ficou impressionado com a infraestrutura, em geral, do PROEM e, especificamente, no que concerne à Educação Física, me revelou mais de uma vez que a escola tinha uma estrutura de excelência para o exercício de diversas modalidades esportivas. Tratava-se de uma

escola de natureza especial de Ensino Fundamental que atende estudantes do 3º ao 9º anos em período integral. A EPC – PROEM fica localizada na quadra 910 da Asa Sul, sendo a primeira escola de tempo integral de Brasília, funcionando desde 1981. Possui uma ótima estrutura física e conta, hoje, com 38 profissionais que atendem em média 92 alunos numa organização em ciclos. A rotina da escola começa às 7 h e 30 min, com a chegada dos alunos e termina às 17 h. Nesse período, o aluno tem 10 aulas de 45 minutos cada, três intervalos, ele também recebe cinco refeições diárias e o vale-transporte para ir para casa e retornar a escola no dia seguinte. Na referida instituição são atendidos jovens vindos de classes desfavorecidas e evadidos do sistema regular de ensino do Distrito Federal (LET, 2020, p.121 e 122).

Ao longo de seu processo educativo quando era criança, no bojo de seus múltiplos questionamentos em relação à vida, pensava que uma boa infraestrutura escolar era suficiente para que ocorresse um bom desempenho da escola. Mas ao visitar o PROEM, viu que era apenas um fator necessário. Diante daquele contexto, havia ainda outros aspectos necessários para aquela proposta poder lidar com o público que atendia. Perguntado se teria alguma prática vivenciada no Intercâmbio que poderia trazer para o EHC, nos trouxe que:

Eu sempre, quando vou nos lugares, a primeira coisa que eu já considero é o contexto, então eu já foco em tudo ali, começo olhar ao redor, começo a coletar informações até a vizinhança. Tanto que, esta questão da vizinhança, não sei se alguém conseguiu, porque é uma coisa que eu já bato o olho e falo: Cara! Uma escola pública num lugar nobre deste aqui (EVA, 2021-2022).

Percebeu que alguns moradores vizinhos à escola se referiam aos educandos que lá estudavam a partir de um clima de desconfiança e desconforto. Dizia, logo após,

eu fui com esta intenção, de ver algo lá que eu poderia trazer para cá. Me chamou a atenção assim que há uma linha tênue entre – muito parecido com nosso momento na época – manter a disciplina ou dar a tal liberdade. Então eu fui também vendo como que estava essa linha tênue entre eles lá e como que eles estavam resolvendo essa situação e como que nós estávamos com a nossa aqui e eu vi que também eles estavam assim num dilema. Tipo, vamos seguir uma linha de ordem, disciplina, organização, aí, não! Tanto que eu participei de uma

reunião de PPP. Não! Mas a gente não precisa fazer isso! Então havia divergências e eu percebi que era meio parecido com a nossa também, naquele momento. Mas não lembro de alguma percepção assim que havia lá [de trazer para cá] (EVA, 2021-2022).

No processo de transição para uma educação transformadora, os mais variados dilemas emergiam e um deles era justamente sobre o que viu no PROEM e referia-se a uma reconfiguração profunda sobre como lidar com o suposto lugar de autoridade do professor como disciplinador, em contraposição a um papel responsável, porém mais flexível do educador ao lidar com os corriqueiros problemas nos comportamentos dos educandos de uma forma geral. Em termos emocionais, ao estar no PROEM, Alex ficou pensativo sobre como fazer um planejamento educativo “sendo que você não sabe se o aluno vai estar presente e qual notícia você vai receber dele. Então aquilo me marcou bastante” (EVA, 2021-2022). Em um planejamento comum, era possível se preparar para abordar estudantes de forma cognitiva, emocional, familiar, mas lidar com a imponderabilidade de saber se o educando viria no dia seguinte, isso realmente o tocou muito. Ficou pensando no que faria nesse contexto, concluindo que deveria partir do pressuposto de terapias quando “a gente não pode estar muito colado” (EVA, 2021-2022) ao outro e, ao mesmo tempo, isso seria realmente uma espécie de convite a viver um dia de cada vez, a fim de diminuir a ansiedade docente.

Aqui no EHC estávamos já buscando “agregar o estudante de uma forma mais amorosa (...) então eu vi um pouco lá” (EVA, 2021-2022) de modo que este aspecto também foi mais uma confirmação do que algo propriamente novo para ele.

Já durante o período remoto na pandemia, houve uma pane geral em sua práxis, a princípio. Tinha muitas dificuldades em lidar com o isolamento social inicial, com a falta do seu olhar, seu contato com os educandos e com a obrigatoriedade de lidar com as tecnologias da informação e comunicação. Imaginava o que poderiam estar passando os estudantes quase chegando à estafa mental: “cheguei a ficar preocupado, a ficar doente” (EVA, 2021-2022) e lembrou-se que não poderia trazer todas as dores para si ou desabaria por completo. Por fim, foi vencendo estes percalços, além dos que todos nós enfrentamos pessoalmente – como a questão de gestão do tempo no trabalho domiciliar – criando uma forma de trabalho docente que estabelecia uma rotina de exercícios, usando a câmera.

A seguir, analisamos alguns temas gerais sobre o EHC que perpassaram as reflexões de Alex durante a EVA (2021–2022) e se relacionavam com o processo de transformação da escola

de um modo geral. Várias vezes a partir desse movimento de transformação no EHC, se perguntava

qual a melhor escola? A escola que trabalha as emoções, a escola que trabalha o conteúdo, é uma escola militar, é uma escola técnica? Enfim. Cara, eu cheguei a uma conclusão (...) que você tem que ter opções de escola e a visão que você tem de mundo, com certeza você vai transferir para seu filho e você vai lá e coloca seu filho naquele lugar. Se ele se adaptar ou não aí já é outro processo. Então não temos essa realidade, então nós temos que trabalhar com o que nós temos (EVA, 2021-2022).

Uma possibilidade factível nesse sentido a partir de algumas percepções de Alex e de nossa análise seria vencer esse dilema através do trabalho a partir da metodologia de projetos - ligados à transformação da própria comunidade, criando conexões e possibilidades ainda que embrionárias de engendrar inclusive novas formas econômicas de permanência no território - e ofertando o máximo de experiências diversificadas disponíveis aos educandos a partir do “(...) o currículo, com base no que o estudante tinha desejo de estudar e os valores colocados ali e aí trabalhar as emoções, sentimentos (...) (EVA, 2021-2022) bem como, articulando equilibradamente e em unidade teoria e prática de forma a deixar o ensino e a aprendizagem vivos.

Alex lembrava que quando a Casa do Estudante – local em Brasília – DF que dava suporte a educandos do EHC continuarem seus estudos e/ou uma carreira profissional – fechou há cerca de doze anos e quando foi se optando no EHC a trilhar um caminho de projetos, nos últimos 5 anos, os nossos egressos foram permanecendo mais na região ao invés de terem oportunidades de estudarem e trabalharem em grandes centros em meio a profissões mais valorizadas.

Era necessário, do ponto de vista analítico de nossa realidade, termos uma espécie de Mural Vivo Digital a respeito dos egressos do EHC com informações de onde estavam, no que estavam trabalhando. Era uma idéia antiga minha que vinha à tona mediante as reflexões anteriores. A partir daí poderíamos ter uma base de dados que nos permitiria, de fato, traçar várias análises e correlacionar eventos históricos. De qualquer modo, a Casa do Estudante foi uma forma substancial de incentivo institucional para que diversos antigos estudantes do EHC pudessem estudar/morar fora, posteriormente seguindo seus estudos e carreiras profissionais em áreas diversificadas. Embora não houvesse nenhum planejamento, à época do fechamento dessa tese, no sentido de reabrir algo parecido no terreno da mantenedora da Cidade da Fraternidade em Brasília-DF, seria interessante uma estruturação nesse sentido que contemplasse possibilidades

financeiras e administrativas para isso e que, ao mesmo tempo, transformasse a utilização do mesmo terreno em Brasília – DF em uma fonte de renda para o EHC e seus projetos.

Por outro lado e ainda nesse sentido, no ano de 2022, o projeto Mundo Profissional do EHC começava a institucionalizar algumas tentativas que vinham ocorrendo desde 2013 nesse sentido de prepararmos nossos formandos para o caso de saírem da comunidade, se assim o desejassem, com mais possibilidades de êxito para continuarem seus estudos. Por isso, o programa envolvia as seguintes ações: cursinho pré-vestibular/ENEM; apoio para prestarem provas do ENEM; organização de Feira de Profissões ou conversas sistemáticas com profissionais de áreas de interesse deles; incentivo à inscrição no PAS/UnB; apoio nas inscrições no ENEM; oferta de simulados do ENEM, organização de visitas didáticas a alguns departamentos da UnB e UFG de interesse dos educandos. Assim, tanto com o trabalho com projetos, passando por um possível retorno da Casa do Estudante e através do Projeto Mundo Profissional, seria possível incentivar os educandos a seguirem seus caminhos, com o máximo de consciência e autonomia possível. Há ainda outras possibilidades que discutimos em nossa síntese final nesse mesmo sentido e, por fim, Alex entendia que era preciso focar e potencializar aquilo que vem dando certo “(...) e aquilo que deu errado, analisar de fato o por quê aquilo deu errado” (EVA, 2021-2022) de uma forma constante para melhorarmos a práxis e entendemos que isso aumentaria ainda mais a intensidade do movimento rumo à uma educação realmente transformadora no EHC.

4.1.6. Carol

Bióloga, adorava abraçar as pessoas, sobretudo as crianças do Educandário. Também conheceu a Cidade da Fraternidade via Comemofra há muitos anos atrás e, desde 2018, logo após ter sido selecionada no processo seletivo do IPEARTES, parceiro do EHC, foi designada a lecionar no Educandário onde atuava nas áreas de Ciências Naturais e Biologia. Foi uma de minhas estudantes em um curso introdutório de Astronomia ofertado em 2018 que colaborou em alguns aspectos, para que ela tivesse maior segurança em ensinar tópicos correlatos de Ciências da Natureza do ensino Fundamental II. Estava aberta a novas aprendizagens, era prestativa, animada e organizada. Visitou a Escola Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste – CE e voltou muito impressionada com alguns aspectos de lá.

Em termos de seu desenvolvimento educativo, aprendeu a importância de confiar nos educandos quando um professor a acolheu nesse sentido, ainda no Ensino Fundamental II. Em termos reeducativos gerais, seu processo ao longo de vários anos na Comemofra a fez com que conseguisse chegar nesse território mais harmonicamente. Em seu processo reeducativo docente inicial, em meio a sua graduação em um estágio obrigatório que fez há muitos, já aflorava uma de suas principais características de seu caráter: sua altíssima capacidade de estabelecer laços afetuosos com os educandos. O impacto reeducativo foi grande com a sua chegada via IPEARTES até o Educandário, de modo que sua reeducação em serviço docente ocorreu em meio ao período mais efervescente de transição do EHC lembrando que acabava de iniciar a docência concomitantemente a tudo isso.

Escolheu vivenciar a Alan Pinho Tabosa no Intercâmbio “por essa pegada do Ensino Médio e por ser uma escola de zona rural” (EVA, 2021-2022), ou seja, que atendia estudantes do campo ao redor de Pentecoste – CE. Na mesma época do Intercâmbio, em 2019, foi a primeira vez que Carol se tornou regente de turmas do Ensino Médio no EHC, o que lhe foi traumático “porque não queria se desfazer dos pequenos” (EVA, 2021-2022) e entendia que, naquele momento, tinha mais familiaridade em trabalhar com as crianças do Fundamental I que com os adolescentes.

Citou que quando viu há muitos anos – logo quando foi lançado – o documentário “Quando Sinto que Já Sei”, pensava “é muito legal que existam escolas assim, mais humanizadas e tal” (EVA, 2021-2022), mas pontuou que “quando você vivencia, você está dentro – que seja

uma semana que a gente passou ali – você fala assim: Cara! É possível fazer!” (EVA, 2021-2022). Já o assistiu várias vezes, inclusive na semana intensiva reeducativa de acolhimento que teve no IPEARTES em 2018, assim como no próprio EHC.

Quando perguntada, especificamente, se a experiência do Intercâmbio havia transformado a perspectiva de educação que tinha, nos dizia que “muito (...) foi, assim, uma experiência muito enriquecedora em vários sentidos. Tanto no profissional, principalmente, que o intuito era esse, mas como pessoa mesmo” (EVA, 2021-2022).

A Escola Profissional Alan Pinho Tabosa tinha cerca de 500 estudantes, estava situada em Pentecoste – CE e a grande maioria deles era proveniente de diversos locais no campo.

Foram recepcionadas no aeroporto pelo diretor Elton, que as levou para o alojamento na comunidade do Cipó, onde tudo havia se iniciado por ali.

Admiramos a estrutura física da escola, que possui auditório, biblioteca, laboratórios (Matemática, Física, Química, Biologia, Informática e Línguas), cozinha, refeitório, ginásio coberto e teatro de arena (LET, 2020, p.105).

(...) ficamos encantadas com os cartazes espalhados pela escola, os quais continham frases inspiradoras que tornam o ambiente harmônico, tudo confeccionado por um dos coordenadores da escola. Ao ler os cartazes sentimos muito acolhidas, um turbilhão de sentimentos bons nos envolvia (LET, 2020, p. 104).

Em relação à sala de aula, ficou realmente impressionada com a maneira fluida com que os estudantes estudavam de modo cooperativo na escola:

Ao entrar na sala, os estudantes já se encontram em trios (que recebe o nome de células), e, semanalmente, há substituições nesses trios para que todos os 45 alunos trabalhem juntos em algum momento. Cada célula é composta por um coordenador (cujo convite acontece segundo a participação nas formações que ocorreram na primeira semana), um relator (responsável pelas anotações do grupo) e um guardião do tempo, porque tudo é cronometrado para que as metas diárias sejam cumpridas. No início de cada aula, as células estipulam os combinados conforme a necessidade do grupo (por exemplo, sobre o uso de celular), todos assinam, e no final da aula o coordenador relata ao professor se todos fizeram sua parte. O professor dá uma breve explicação sobre o conteúdo daquele dia, coloca no quadro as metas e o tempo para cada atividade. Cada integrante da célula lê uma parte individualmente, em seguida eles explicam aos demais colegas, tirando dúvidas. O educador faz um fechamento, que varia de acordo com a aula e com o professor: pode ser um resumo ou os grupos respondem questões em voz alta (LET, 2020, p.107 e 108).

Mas em relação ao que, em geral, sua memória marcou intensamente de forma emaranhada com uma intensa atenção voluntária – a qual realçou vividamente algum aspecto do meio (VIGOTSKI, 2001, p.128) – foi realmente a história daquela escola.

Ficamos ainda mais apaixonadas pela escola ao conhecer a metodologia da aprendizagem cooperativa. Esta metodologia tem como principal pilar o PRECE (Programa de Educação em Células Cooperativas). Tudo começou em 1994, naquela época a comunidade do Cipó sofria com um contexto histórico de exclusão social, pobreza e descaso público. Vários jovens não conseguiam terminar os seus estudos devido à dura realidade e migravam para zona urbana à procura de condições melhores de vida. O professor Manoel Andrade Neto, da UFC (Universidade Federal do Ceará), natural da região, ao ver essa situação, começou a apoiar os jovens da comunidade para que terminassem os estudos e almejassem um futuro promissor. Sete jovens adotaram a ideia e começaram a se reunir diariamente na antiga casa de fazer farinha, que se tornou, além de sede de encontros, moradia para os jovens que iam de longe para estudar. Os jovens tinham um método de ensino no qual cada um ficava responsável por estudar uma parte do conteúdo e ensinar seus colegas. Nos finais de semana, o professor Andrade se reunia com esses jovens, tirava-lhes as dúvidas, passava-lhes informações sobre a universidade e estimulava-os para que prosseguissem com os estudos. Após dois anos de estudo, um dos sete jovens ingressou na universidade pública obtendo o primeiro lugar. No ano seguinte, mais um jovem ingressou na universidade, motivando aqueles que continuavam na proposta. A partir daí, mais jovens se engajaram no PRECE e mais jovens ingressaram na universidade. Os que ingressavam na universidade retornavam para auxiliar os demais como forma de agradecimento (LET, 2020, p.105 e 106).

E experienciar pessoalmente a escuta dessas experiências histórias diretamente do professor Manoel Andrade – sentindo todo o clima de gratidão e as transformações que este engajamento dos primeiros estudantes trouxeram à comunidade – a traspassou para além da narrativa da história em si e nos fez pensar em duplicar aquela experiência criando novas experiências e transformando o meio. Seria muito potente engendrar algo parecido com o que o professor Andrade fez em nossa comunidade escolar igualmente desejosa de ter mais possibilidades de intensificar seus desenvolvimentos educativos e reeducativos. E hoje poderíamos fazer isso inclusive de forma remota com alguns de nossos ex-estudantes que tiveram a oportunidade de entrarem em universidades, em especial, nas públicas. Em Pentecoste – CE, aquela proposta do professor Andrade ganhou

visibilidade e reconhecimento na UFC (Universidade Federal do Ceará) com o ingresso massivo de seus estudantes e se tornou um programa da Universidade, tendo como um de seus objetivos aumentar a taxa de conclusão nos cursos de graduação. Em 2011, a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará)

tendo conhecimento dos resultados positivos do PRECE a partir da UFC, resolveu estimular o uso da metodologia da aprendizagem cooperativa na rede estadual de educação (...) Hoje, a maioria dos professores da escola é precista - nome dado aos estudantes que passaram pelo PRECE - e até os professores que não o são valorizam e abraçam essa metodologia (LET, 2020, 106).

Os alunos da escola, como o diretor da escola, eles sempre falam uma frase, que eu posso dizer que é como se fosse o lema da escola que fala assim: Ninguém é bom demais, ninguém é bom sozinho. E isso é muito forte lá (RCA, 2019).

Foi igualmente muito emocionante vivenciar localmente toda a potência dessa experiência histórica repleta de perseverança, solidariedade e amizade de como a escola e o projeto PRECE começaram, isso se tornou valor fundamental de transformação daquela comunidade e ficou tão forte em Carol que seja na RCA (2019), no Seminário (2019), no texto do LET (2020) e na sua Entrevista na Varanda (2021-2022) apareceu em sua memória falada

que a gente acredita que possa dar muito certo aqui é justamente essa prática cooperativa, porque vai ajudar os nossos estudantes a aprenderem lidar com as diferenças de opinião, ajudar a se ajudarem (...) e eles vão se tornar mais autônomos sobre o que eles gostam e querem estudar (RCA, 2019).

Nesse mesmo sentido histórico, havia um dispositivo pedagógico da escola de Pentecoste – CE que lhe chamou muito atenção, também chamado ‘História de Vida’ e

ouvir deles a importância da História de Vida, assim como outras formações que recebem logo que ingressam na escola e como tudo isso impacta em suas vidas e a certeza que eles têm que o método cooperativo vai ajudá-los para além dos portões da escola é muito esperançoso para o coração de quem é educador (SEM, 2019).

Nele, um estudante contava sua História de Vida para um colega, realçando alguns pontos que julgava mais importante e, em um grande grupo, o colega que ouviu sua História de Vida, apresentava seu par para todos.

desde o primeiro dia, eles conversando e interagindo com a escola inteira, escutando a história do outro, conhecendo um pouco sobre o outro aluno. E aí os próprios alunos falam da importância que tem isso, porque aí eles passam a aceitar e ser mais empáticos com os colegas. Então isso diminui a questão da violência verbal e da violência física. Porque eles sabem qual é a dificuldade e o limite que todos aqueles alunos estão passando. Então como a gente tem um histórico de violência verbal aqui muito forte, a gente acha que isso é uma medida que pode amenizar isso (RCA, 2019).

Ademais, o acolhimento com as necessidades e as características do outro foi um aspecto importante que surgiu em sua vivência. Inclusive lembrou junto com uma de suas colegas de Intercâmbio também da Casa do Estudante.

E uma outra coisa que mexeu bastante com a gente também foi o acolhimento que eles têm – os alunos – mesmo depois que os alunos saem da escola. O professor Elton, que ele é hoje diretor da escola contou uma história, que assim: dois alunos, que já estavam na universidade, que tinham passado lá pela escola, conseguiram um intercâmbio em outro país, se eu não me engano na Alemanha, eu não tenho certeza e eles fizeram uma rifa para auxiliar estes alunos. E aí veio muito forte para mim, para as meninas, principalmente para a Ivonete que está aqui na comunidade há mais tempo, que, assim, antes a gente tinha a Casa do Estudante e aí o Sinomar já falou em outros momentos que um desejo que ele tem muito forte, muito no coração dele é reativar a Casa do Estudante para que os alunos que saiam daqui e queiram cursar uma universidade, eles tenham onde ficar (RCA, 2019).

Ato contínuo, já emergia também uma preocupação relevante no sentido de que não se copiasse automaticamente dispositivos de outras escolas transformadoras por mais inspiradores que fossem no EHC, retirando ou diminuindo o papel da análise e da criação, bem como foi citada a necessidade de unificar o modo de ação do coletivo docente.

No coletivo, a gente acha que é importante consolidar essas bases teóricas, para a gente trabalhar nessas referências, não copiar essa metodologia exatamente igual acontece lá ou em qualquer outra escola, mas sim adaptar com nossa realidade com a nossa necessidade, mas de uma forma que todos nós, educadores, a gente possa falar a mesma língua (RCA, 2019).

Então, é isso, é estruturar bem, criar essas raízes, para que a gente também se fortaleça, a gente vê que tem uma evolução neste processo, mas que ainda tem muita coisa para a gente melhorar, para a gente harmonizar. E aí, outra coisa que a gente achou que é importante é ter esse foco no que a gente vai colocar em prática. Porque, às vezes, a gente estuda muitas coisas, só que quando a gente entra dentro de uma sala de aula, a gente não consegue colocar tudo aquilo em prática (RCA, 2019).

Essa fala revelava ainda uma dificuldade de compreensão da necessidade de estudo do PPP da escola aliada de uma forma dinamicamente associada com as práxis. Enfim, realmente se tratava de um processo individual desafiador, mas também coletivo em qualquer forma de transformação de um complexo e dinâmico sistema que era o EHC.

Individualmente, a reeducação a partir de uma forma convencional para uma forma transformadora fazia qualquer reestruturação ser de alta complexidade e quanto mais fosse se

diferenciando o sistema de consciência mais complexamente transcorreria esse processo de reestruturação do sistema antigo em um novo (VIGOTSKI, 2018, p. 109). Havia igual e indubitavelmente o impacto seminal daquela experiência do Intercâmbio no sentido de mobilizar uma tentativa de querer se reconfigurar sua práxis, de modo que “voltamos maravilhadas com tudo e principalmente acreditando mais em nós mesmas, voltamos felizes e esperançosas já imaginando mil maneiras de colocar em prática algumas ações vivenciadas nesse período” (SEM, 2019).

E aí a gente começar a estruturar de agora – que aí entra esses estudos – estruturando visando para começar no início de 2020. O prazo que a gente estipulou seria o início mesmo, no começo do ano que vem, mas ele é um aperfeiçoamento que ele é constante porque a construção é diária e aí como a Leila falou, a gente gostou muito desta frase, a gente trouxe que é: o caminho, ele se faz no caminhar. Então a gente só vai conseguir melhorando conforme a gente vai caminhando. Porque cada dia e cada turma é uma realidade diferente. (RCA, 2019).

Ela visualizava que a transformação do EHC prosseguia, mas tanto os professores quanto a comunidade já entendiam melhor as mudanças, tornando o processo mais suave.

Fazia uma profunda reflexão sobre mais escolas que buscavam uma educação transformadora: “Como eu tive a oportunidade de ir para outro lugar eu falo assim: não, a gente não está sozinho no mundo, sabe? A gente pode ser meia dúzia de ‘gato pingado’ espalhados no Brasil, mas a gente não está sozinho, existem mais pessoas que acreditam em uma forma de educação melhor” (EVA, 2021-2022). Para Carol, essa perspectiva de estar junto a um movimento espalhado no Brasil, ainda que diminuto, “foi o auge” (EVA, 2021-2022). De certa forma, traçamos um paralelo entre a necessidade de colaboração entre as escolas que se pretendiam transformadoras e a experiência de cooperação vivenciada por Carol em Pentecoste – CE.

Para ela, participar desse movimento de transformação da educação no EHC tinha sido interessante e, após o Intercâmbio, chegou – assim como vários colegas – cheia de ideias, mas realmente percebia que agora se assentaram algumas mudanças e “a gente consegue ver que não é tudo que a gente consegue trazer para cá, porque são realidades de escolas diferentes” (EVA, 2021-2022).

No final de 2021, explicava que essas mudanças – antes e depois do Intercâmbio – consistiam em que antes muitos se movimentavam pelo medo, na resistência mesmo de alguns

professores “por não acreditar no projeto ou porque dá trabalho (...) e aí também tem esse lance: estou mais acostumado assim, prefiro continuar na minha zona de conforto, é muito melhor” (EVA, 2021-2022) e, após o Intercâmbio, para os professores que participaram, parecia que tinham transformado porque “estavam mais dispostos, mais abertos a aceitar que estaria para acontecer. Eu acho que isso ajudou muito, assim, no processo” (EVA, 2021-2022) de ouvir mais um ao outro, de ouvir as propostas diferentes e fortalecer implementações pedagógicas em conjunto fazendo com que partilhas de experiências de colegas pudessem reverberar no trabalho do outro com mais intensidade e de forma mais institucionalizada.

Via como desafios neste processo de transformação “a aceitação dos estudantes, a aceitação das famílias (...) como eles não vivenciaram, então tipo para eles é um negócio muito novo” (EVA, 2021-2022) e todos estavam acostumados com o convencional, o que não estava mais acontecendo no EHC segundo Carol. Ainda assim, acreditava que muito se evoluiu neste sentido, desde que entrou na escola, na parceria com as famílias e elas, em alguma medida, estavam mais abertas a entender.

Em relação ao processo do Intercâmbio e uma eventual continuidade do mesmo “foi uma experiência incrível e, talvez, se a gente tiver uma oportunidade de fazer de novo, fazer com este olhar” (EVA, 2021-2022) de contemplar as demandas dos professores será muito bom.

Ainda em 2019, antes da pandemia, Carol estava tentando trabalhar no sentido colaborativo com suas turmas, não de maneira idêntica à Pentecoste – CE, mas tanto quanto lhe era possível.

Aqui ano passado, a gente estava tentando fazer isso nas turmas. A gente dividiu os grupinhos e aí a gente estava tentando implantar isso (...) A arrumação da sala já era assim, os grupinhos, sabe? Só que aí a gente não conseguiu dar continuidade, mas as poucas aulas que eu tive na sala, por exemplo, que eles já estavam divididinhos, a gente conseguia ter uma interação, uma participação, um interesse deles. No começo, eles relutaram porque aí a gente tentou separar as panelinhas (...) eles reclamavam às vezes em alguma coisa, mas aí a gente ia trabalhando, só que aí não deu muito para ver o efeito porque em março de 2020 já parou (EVA, 2021-2022).

Então a questão cooperativa entre os estudantes era algo que Carol ainda queria implementar, de modo mais consistente, em sua prática. Queria conseguir ensiná-los a pesquisar e registrar suas pesquisas – na internet e com seus colegas – com suas próprias palavras. Ao mesmo tempo, queria ajudar os educandos a ensinarem seus colegas ao invés de apenas compartilharem

suas respostas entre si. No primeiro semestre de 2022, no entanto, no retorno após o auge pandêmico, nos relatou que em algumas turmas tinha sido complicado se trabalhar em grupos. “Mas em outras turmas, como a 2ª série que sou tutora, percebo que eles têm se ajudado mais. Não é igual na escola do Ceará, mas é algo que parte deles se ajudarem (...) Em algumas turmas é a conversa sobre outros assuntos e em algumas até mesmo a dificuldade de se relacionarem mesmo, devido a brincadeiras de soco, tapa” (EVA, 2021-2022).

Importante realçar o fato de que Carol havia começado mesmo sua experiência como professora regente aqui no Educandário Humberto de Campos e, anteriormente, relatou nunca ter se imaginado como professora “por desacreditar na educação da forma como ela é hoje” (EVA, 2021-2022). Ela sentia-se receosa de ser ela mesma, acreditava que seu jeito informal de fala, recheado de gírias paulistanas, não seria cabível em uma aula, “ficava preocupada demais” (EVA, 2021-2022) neste sentido antes de chegar aqui. E mesmo quando aqui chegou nos disse que “eu não acreditava que ia conseguir, assim, dar aula” (EVA, 2021-2022), ainda mais por se tratar de um projeto de educação transformadora.

Quando da sua chegada em 2018 havia passado entre duas e três semanas no IPEARTES, participando de diversas atividades destinadas aos novos professores do Instituto, o que a ajudou a compreender melhor o contexto onde iria atuar, diferenciar educação integral de educação em tempo integral que ocorria no Educandário à época, de maneira que isso foi mais uma forma de fortalecê-la reeducativamente na caminhada docente.

Carol se sentiu muito amparada por uma rede de pessoas do Educandário, o que a fortaleceu muito nesse processo.

De início, dizia que fazia muitas vezes coisas mais convencionais em sala de aula porque era o que mais tinha vivenciado em sua vida e “era o lado mais confortável para se ficar” (EVA, 2021-2022), ainda mais em função de se sentir muito abalada nesta chegada quando era testada intensamente pelos estudantes e as informações que havia tido nas primeiras semanas no IPEARTES a ajudavam a ter certo jogo de cintura com eles.

De fato, sua reorganização ocorria por meio de um conjunto de crises, em uma luta dialética a partir da sua antiga hierarquia interfuncional estabelecida em direção a toda uma nova relação interfuncional psíquica superior, o que era algo desconfortável por vezes.

Carol foi conquistando os educandos com seu comportamento e, de certa forma, conquistando confiança em si, nas suas habilidades docentes de um modo geral e especificamente

de se relacionar com os educandos, preocupando-se com eles de um modo integral. “Eu vejo que aprendi muito também com os alunos, tipo a ter mais paciência, a tentar inovar, tentar fazer alguma coisa diferente” (EVA, 2021-2022).

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 141).

Em relação ao que ela gostaria de trazer para a prática no EHC a partir do que vivenciou lá e ainda em 2021 é um desafio fazer, havia a questão dos projetos. Sentia dificuldades em organizar um projeto junto com os educandos, em especial com uma determinada turma que era tutora.

Referia-se ao fato de que tinha que vivenciar para compreender como se orientava um projeto educativo. “Eu posso ler e tudo, mas para mim é mais fácil tocar na prática quando eu vivencio. Eu nunca vivenciei, então para mim é difícil e aí eu já fui criando alguns bloqueios” (EVA, 2021-2022). Carol estava aberta para poder compreender este processo, inclusive imergir a distância e presencialmente em alguma escola que trabalhasse com pedagogia de projetos para poder vivenciar e compreender profundamente esse aspecto.

Citava os bloqueios individuais que eram criados diante de transformações, como no seu processo com a aplicação de projetos, o que acabava interferindo também na transformação coletiva. E seu caso parecia ser sintomático porque quando ela, em relação a trabalhar com projetos, percebeu “que tinha esta dificuldade, porque acho que, no começo, era uma resistência de assumir porque eu não conseguia perceber mesmo isso em mim, eu não tinha consciência disto” (EVA, 2021-2022) isso a ajudou e ficou mais fácil para ela falar sobre o assunto e entendeu que isso não a limitava e não a definia como pessoa e profissional.

Às vezes, sentia dificuldades de relacionar o tema do projeto escolhido pelos educandos com objetivos de aprendizagem de seu componente curricular e incentivar a turma neste processo. Ficava se questionando “será que está bom? Será que é o suficiente? (...) Eu vejo que eu já tive um progresso, um pequeno progresso. Consegui trazer um pouco disso, eu vejo que eles têm participado, mas eu acho que está faltando alguma coisa ainda” (EVA, 2021-2022).

Em Pentecoste – CE, os educandos participavam de projetos ligados aos seus trabalhos de conclusão de curso, por se tratar de uma escola técnica, mas não ocorria o exercício de uma pedagogia de projetos. E muitas vezes os educandos faziam suas pesquisas de TCC utilizando as instalações do PRECE com uma ampla gama de possibilidades de pesquisa além de equipamentos de lazer.

Enfim, foi necessário muito diálogo a partir dos desafios do cotidiano, sua vontade constante de se transformar para ir se configurando uma caminhada mais consistente rumo ao exercício de educação transformadora (POSSEBON, 2021, p.83) e isso se refletia quando nos dizia sobre o quanto amadureceu “como profissional e como pessoa (...) pelas mudanças que a escola estava passando” (EVA, 2021-2022) de forma que conseguiu ser muito autêntica em suas relações, no sentido de mantê-las com muita amizade, afeto e respeito com os educandos.

Mesmo que eu não estiver aqui no Educandário, tem coisas que eu consigo fazer em outros lugares porque vai mudar a minha forma de ver e a minha forma de educar (...) então, acho que, assim, independente de estar aqui no Educandário ou em outra escola, este Intercâmbio me enriqueceu como pessoa que eu vou poder levar em qualquer outro lugar. Talvez, não seja tão fácil de implantar porque aqui no Educandário a gente já tem essa mente mais aberta. Mas é algo que vai estar comigo. Para mim, foi enriquecedor em todos os sentidos mesmo (EVA, 2021-2022).

A reeducação docente transformadora exigia a mirada de que futuramente a sua reestruturação resultaria em geral em uma relação mais positiva com o meio após muitos problemas e situações serem persistentemente vivenciadas (VIGOTSKI, 2005, p.8) exigindo uma robusta ação da atenção e vontade rumo a uma ou mais metas educativas claras. Assim, no que concerne ao papel de um educador, para Carol, era o de “além de ensinar ali aquele conteúdo, é ajudar o jovem a se reconhecer, a ver o que ele tem de bom (...) e de incentivar falando assim: Está difícil? Está tudo bem, faz parte do processo! Agora você tem que ver o que está difícil para você” (EVA, 2021-2022) no sentido de ajudar os educandos a se organizarem. “Como educadora, é uma das coisas que eu faço de uma forma natural e que eu acho importante: acreditar no estudante, incentivar ele” (EVA, 2021-2022). Perguntada sobre o que seria essa naturalidade, Carol afirmava que tal foi se forjando ao longo de sua vida até se tornar um hábito, o que ela “foi tomando mais consciência” (EVA, 2021-2022) a partir mais precisamente dos anos de 2016 e 2017.

Às vezes quando eles falam para mim assim: ah, você é a melhor professora, não é só porque eu vou chegar lá e fazer eles gostarem de Biologia, mas eu acho que é por esta questão também de saber ouvir o que eles tem para falar. Às vezes, eles não conseguem falar o que eles estão sentindo, mas, tudo bem, você vai lá, ouve. Se tiver alguma coisa legal para falar você fala, ressalta aquilo de bom que eles têm. E acho que isso, de uma certa forma, é algo de bom que eu consigo deixar com os estudantes, sabe? Talvez se, alguns professores, educadores, tivessem esse olhar, talvez a gente teria aí menos alunos revoltados, que acreditassem mais neles mesmos (EVA, 2021-2022).

Mais uma vez retomamos o fato de que se quiséssemos um ambiente educativo no EHC em que se vivesse intensamente valores como solidariedade, empatia, respeito, responsabilidade, honestidade e afetividade seria necessário em alguma medida reestruturar a inter-relação entre percepção, memória, atenção, vontade, emoção e pensamento para efetivamente se educar algo transformador baseado nessa matriz axiológica.

Por fim, uma experiência que foi basilar para ela nesse sentido ocorreu quando era estudante do Ensino Fundamental, na sétima série (o que seria o oitavo ano atual) e teve um professor de Língua Portuguesa que acreditou nela. Era uma estudante mediana e, naquele momento, ela e mais duas pessoas da turma, apenas, tinham conseguido obter um conceito acima da média. Um dos seus colegas pediu a ela publicamente para ensinar como havia ‘colado’ para o exame. Naquele momento, porém, o educador replicou que o pedido deveria ser outro: que ela ensinasse a ele como ela havia estudado para o exame. O impacto desse episódio foi decisivo na sua memória, emoção e atenção. Sentia-se naquele momento sumamente amparada pelo educador e isso se desdobrava em seu comportamento de uma forma geral e especificamente em sua práxis pujantemente esperançosa e acolhedora com os educandos em consonância consciente com os princípios de uma educação transformadora.

4.1.7. Adriana

Pedagoga, em seu processo educativo gostava muito das escolas em que estudou e, em especial, de participar do grêmio estudantil de uma delas, organizando e desfrutando de eventos escolares tais como Feiras de Artes e Ciências. O mesmo ocorreu em seu processo reeducativo na graduação, colaborando com a criação de um diretório acadêmico e organizando eventos universitários. Havia visitado a Cidade da Fraternidade uma única vez em 2016 e chegou à comunidade em 2019 para trabalhar na coordenação pedagógica, depois assumindo em 2021 a direção do EHC. Antes disso, durante 10 anos, teve um desenvolvimento reeducativo profissional docente bem diversificado, trabalhando praticamente em todas as instâncias formais e não formais de educação. Trabalhadora contumaz e organizada, com estilo desembaraçado de se comunicar, logo se enturmou com educandos, familiares e educadores. Sua chegada foi concomitante à organização do Projeto de Intercâmbio, sendo ela inclusive uma trabalhadora dedicada de muitas etapas dele. Lê e eu visitamos a mesma escola que ela e participamos juntos na mesma oportunidade da CONANE Paraíba. O lugar comum onde se situavam suas crenças de como a educação deveria ocorrer vinham de um desenvolvimento educativo baseado em experiências convencionais e uma reeducação docente muito diversa, com muitos aspectos também convencionais, mas com uma amplitude enorme que se tornou um campo extremamente propício para uma reestruturação intensa rumo a uma educação transformadora, sendo o Intercâmbio o impactante passaporte para um processo reeducativo arrebatadoramente profundo em sua vida, que abordamos a seguir.

Analisamos suas vivências no Intercâmbio e pós Intercâmbio a partir de suas memórias e assim acessamos também sua atenção, vontade, emoção e pensamento, observando sua transição reeducativa docente rumo ao exercício de uma educação transformadora no EHC.

Ficamos 5 dias na Escola do Carmelo, como também é conhecida, vivenciando de forma intensa cada rotina daquele local. Conversamos com crianças de 4 anos e adolescentes de 16. Fizemos perguntas (e como perguntamos) a todas as pessoas da equipe (...) do pessoal da limpeza à diretora. Conversamos com pais e mães. Visitamos uma família, inclusive (SEM, 2019).

Uma frase que ouvimos na escola e nos marcou foi: “Não é certo ser feliz apenas aos fins de semana, quando estamos longe da escola” e, em todos esses momentos, essa era a tônica. Ser feliz enquanto trabalha. Ser feliz enquanto estuda. Ser feliz enquanto se vive (LET, p. 56, 2020).

Quando eu paro e penso o que foi minha vida – eu estou na escola desde 2008 – então, em cada escola que eu passei, cada ambiente que eu vivenciei, eu aprendi alguma coisa. Agora, nada se compara com o que eu profissionalmente aprendi e evolui nos últimos dois anos que eu estou aqui no Educandário (...) nos últimos dois anos de trabalho, eu evolui anos-luz mais do que estes dez anos que eu estive em escola profissionalmente falando (...) as vivências que a gente teve no Educandário com o Intercâmbio, com a Roda de Conversa, com formas de gestão diferenciada, com problemas na equipe também, com pessoas diferentes, tudo isso junto fez com que eu me sinta uma profissional realizada na educação (...) tudo que eu aprendi – claro que estou aprendendo todos os dias – mas a base, foi em 2019: no Intercâmbio; Educação Sócio-Emocional; todas as Rodas que a gente fez; Seminário; escrita do Livro; então foi uma grande formação que me dá o alicerce, que alicerçou mesmo a minha trajetória aqui no Educandário. Então assim, tudo que eu faço hoje, foi em 2019 que eu aprendi ou que pelo menos despertou, sabe? Tudo, tudo, tudo, tudo (EVA, 2021-2022)!

Fomos juntos com os educadores da Escola Nossa Senhora do Carmo, de Conde – PB até Bananeiras - PB, logo após a finalização da CONANE Paraíba, porque a escola inteira participava da organização daquele evento. Foi uma festa, um ambiente descontraído durante todo o trajeto. Ficamos hospedados bem ao lado da escola e recebemos um cronograma detalhado do que experienciaríamos, ao longo da semana, para que conhecêssemos cada detalhe da escola e da comunidade escolar do Carmelo. Foi uma vivência muito rica para todos nós e começamos enfatizando que a atenção de Adriana focalizou na questão de que aquela equipe, em meio aos imensos problemas da realidade com a qual tinham que lidar, não só falavam de serem felizes como atestavam em suas posturas essa encarnação da felicidade enquanto se vivia. A CONANE Paraíba já tinha injetado em nós muitas discussões, experiências e reflexões importantes para uma educação transformadora e aí chegar em Bananeiras – PB e vivenciar aquela semana intensa não poderia deixar marcas pequenas em nós.

Após nosso retorno, Adriana se envolveu intensamente em todo o processo do Intercâmbio como coordenadora pedagógica, co-editora do livro de relatos, co-organizadora da Roda de Conversa na Árvore, da preparação para o Seminário, tudo isso somado à rotina do EHC, seus desafios e o que já se estava buscando vivenciar em termos de uma educação transformadora. Assim, podemos afirmar precisamente que o processo reeducativo docente de Adriana, ao longo de 2019, a levou a uma síntese reeducativa profunda ainda que ontologicamente inacabada e de inúmeras possibilidades. Foi uma

virada de chave, sim, esta experiência, lembrando que eu vivenciei a experiência lá em Bananeiras, tinha três meses que eu estava trabalhando no Educandário (...)

Eu acho que os primeiros cinco meses que eu trabalhei no Educandário, que foi quando aconteceu a viagem para Bananeiras e a participação na CONANE, é esse bloco de coisas que aconteceram que, para mim, até hoje, faz com que eu repense toda a minha prática enquanto professora e até enquanto pessoa também (EVA, 2021-2022).

Então podemos afirmar que sua vivência relacionada a esse cenário todo que ela experienciou e, por outro lado, como Adriana vivenciou isso precisamente gerou um dos momentos fundamentais no desenvolvimento de sua personalidade (VIGOTSKI, 2018, p.78) e de seu caráter em meio a um intenso processo de reeducação docente em serviço organizado pelo ambiente reeducativo do EHC à época:

Antes de ir a Bananeiras, era a fala de uma pessoa que era a minha referência, que era a Alessandra, então era alguém me falando: Não, dá certo! Não sei o que, o Âncora (...) mas era uma pessoa falando, aí ver isso acontecendo (...) a gente entrou no ônibus e desembarcou lá na Paraíba e aí ver acontecendo. Ver as coisas funcionando, é uma outra estrutura, uma coisa é você falar. Não, dá para trabalhar com projetos! Outra coisa é ver acontecendo. Eu sou muito visual. Não é que eu não acreditava, é de entender mesmo, ver para entender o que acontecia e aí foi muito interessante isso (EVA, 2021-2022).

Ou seja, estar presencialmente em uma experiência transformadora observando seus desafios ocorrendo e organizar seu entendimento para regular seu comportamento (VIGOTSKI, 2001, p.176) juntamente com toda emoção “que faz virar a chave, não é só entender intelectualmente” (EVA, 2021-2022) foi vital para Adriana. E aquelas experiências eram sempre lembradas em seu cotidiano docente, resgatando aspectos da vivência que a ajudavam em sua práxis na coordenação pedagógica:

Puxa, como que aquela professora faria isto? Nossa, como que isso poderia acontecer lá naquela escola. Como que aquela escola resolveria este problema? Quando eu faço essa pergunta, eu me conecto com a experiência vivenciada. Às vezes eu pego o nosso livro para ler e aí eu leio o texto que nós escrevemos para lembrar de novo daquela experiência. Eu não sei se acontece com todo mundo, mas eu preciso relembrar de alguma coisa para voltar a vivenciar aquela emoção (...) Só que vai passando o tempo e as coisas vão sendo tão aceleradas e o universo dentro da escola é tão acelerado, tão rápido que muitas coisas acontecem todos os dias, que aí você vai se esquecendo (...) (EVA, 2021-2022)

Ao longo dessas Entrevistas na Varanda para refletirmos sobre alguns parâmetros do Intercâmbio, ficou clara a importância em si de realizá-las para além da necessidade metodológica de nossa investigação. Adriana explicitamente nos disse “nossa como é importante falar disso, Zé [Meu apelido]! Que bom! Eu tô adorando!” (EVA, 2021-2022) e, assim também pudemos

perceber com os outros seis colegas que o processo da Entrevista foi uma nova vivência reeducativa em que refletíamos sobre as vivências pretéritas docentes reorganizando percepções; emergindo situações emocionantes; aparecendo outras desafiadoras a serem destrinchadas sobre as quais não tínhamos respostas e foram registradas em nossa investigação para futuros desdobramentos e eu, particularmente, ficava atento para observar onde a vontade dos colegas atuava nesse sistema interfuncional psicológico superior dos educadores como um todo.

A vontade coordenava e gerava “o impacto determinante” (XAVIER, p.14, 2004, tradução do autor) a todo sistema interfuncional, com especial conexão com a atenção que por sua vez: buscava formas de regular as emoções; mobilizava a percepção de outra forma; acessava conteúdos relevantes da memória; engendrava pensamentos na resolução de problemas em uma verdadeira luta interna para reestruturar o sistema de comportamento. Acrescentamos ainda nesse quadro reeducativo o fortíssimo vínculo existente entre a vontade e o sentimento (XAVIER, p.26, 1941).

Assim, Adriana foi desvelando a maneira pela qual ela rememorava a vivência de Bananeiras para lidar com as dificuldades de convivência diurnas. Por exemplo, quando alguns membros da equipe não cumpriam determinadas tarefas previamente acordadas que julgava não poder ter atraso: a princípio, percebendo-se afastada do outro, sentia que tinha a tendência de ‘entrar no automático’ - no sentido de ver o outro como uma máquina de trabalho - e buscava retomar a leitura do nosso texto do Livro Educador Transformador e reconectar com aquela emoção de acolhimento. Percebia assim que havia “conseguido apurar cada vez mais esse meu olhar e eu tenho ficado muito feliz com isso” (EVA, 2021-2022) de perceber que era possível buscar objetivos com excelência sem desumanizar as relações.

Adriana entendia que essa postura imediatista sempre gerava muito sofrimento para ela em outros momentos. Isso a levou a várias vezes entrar e sair de outros ambientes escolares, sendo duas destas saídas em função de adoecimento que “levava as coisas a não fazerem mais sentido (...) esse adoecimento veio desse olhar, de querer que as coisas acontecessem muito rápido, especialmente com os estudantes” (EVA, 2021-2022). Quando, por exemplo, vivenciou na escola do Carmelo a situação de um educando pedindo a intervenção de um educador diante de um conflito com um colega e viu

a professora falando: Vai lá e resolve e perceber que ali ela estava fazendo aquilo porque as coisas não são imediatas, porque faz parte dos estudantes aprender a

lidar com as responsabilidades e também mostra, nas entrelinhas, a segurança que essa professora tinha na gestão que estava ali na escola (...) porque existe algo que dá este suporte (...) Mas a sua responsabilidade não é de ir lá e colocar o dedo, a sua responsabilidade é de entender o processo e se você permitiu que o estudante resolvesse a questão porque você sabe que este é o processo. Então, ok, você sabe o que você está fazendo! (...) E esse olhar, esse olhar de tranquilidade para o processo dos estudantes. Então, eu vi todas as pessoas que eu acompanhei lá com um olhar que não era de imediatismo. Eu sou uma pessoa que tenho trabalhado muito isso, mas eu sou muito imediatista (EVA, 2021-2022).

Compreendia também que se tratava de um processo cíclico e perene de vivências com acertos, erros, tentativas, recomeços, sentindo-se com maior capacidade passo a passo de acolher, sendo que para tanto foi preciso descrystalizar várias relações do seu sistema, reestruturando-as de modo que a nova inter-relação fosse se sobrepujando à anterior, com a emergência mais perene de novos comportamentos em relação aos anteriores.

E aí depois, colocando isso em prática na minha vida, as emoções são diferentes. Eu não sei como explicar, mas eu sinto que é uma emoção, uma acolhida muito mais madura de quem eu sou como ser humano, como profissional (...) de como a gente percebe que, muitos de nós, ao entrar na escola, esquece que é um ser humano e aí usa aquela máscara de que aqui eu sou um professor: Você me respeita que eu sou seu professor ou sua professora. E aí, às vezes, do lado de fora do portão, tá conversando com os meninos, usando gíria e tal (...) Então perceber que a gente não precisa usar essa máscara, também é emocional. E acho que é uma evolução, do primeiro momento que eu vi isso acontecer e percebi que poderia ser assim e destes dois anos vivenciando isso aqui (EVA, 2021-2022).

A partir dessa vivência, acreditamos importante lembrar que a reeducação transformadora de educadores deveria também ser capaz de organizar o espaço reeducativo docente colaborando para que os educadores observassem e atuassem naquilo que era necessário reestruturar para seu próprio bem e para o bem coletivo (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2022, p.16). Nesse sentido, era fundamental nesse processo reeducativo a assunção da retirada de máscaras para que se pudesse lograr a profundidade e a essência contraditória da realidade de cada educador e do contexto do EHC, a fim de se sintetizar uma superação dialética que elevasse dinamicamente o nível do processo educativo transformador na práxis:

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação

dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse bojo, tal educação demanda uma vontade realmente comprometida do educador com esse processo educativo para lidar com a realidade contraditória e com seus diversos desafios que “(...) aparecem diariamente. Muitas vezes ao dia, inclusive. A questão aqui é como vamos lidar com cada um deles. E, acredito de verdade, que essa forma de lidar tem muito a ver com a educação que queremos construir” (SEM, 2019). Ao lembrar nesse sentido da Escola Nossa Senhora do Carmo, Adriana nos trouxe:

Mas, ouvir isso de uma equipe que trabalha 20 horas por semana em sala de aula e outras 40 horas em casa, em bibliotecas, pelo whatsapp, sempre em busca de ampliar o próprio conhecimento e planejar momentos incríveis com os educandos, é muitíssimo impactante (SEM, 2019).

O comprometimento dos educadores é tão intenso que perguntamos inúmeras vezes – “como vocês dão conta de tanto trabalho?” e as respostas sempre vinham com um sorriso e uma calma na voz: “damos conta porque acreditamos no que fazemos, sabemos que estamos fazendo a diferença na vida dessas pessoas e isso nos alimenta (LET, p. 56, 2020).

Para que educadores procedessem, dessa forma tão resoluto, era necessário mobilizar muito a atenção desmembrando a complexidade exterior, a fim de concentrarem toda a força e suas atividades na parte mais importante do processo docente (VIGOTSKI, 2001, p.125), logrando precisamente experienciar separadamente o que fosse necessário no processo de educação transformadora (VIGOTSKI, 2001, p.125), sobretudo focalizando suas atenções na resolução de problemas pedagógicos os mais diversos.

A questão é como lidar com cada um deles. Lá, na escola, essa construção passa pelas relações, pela realização de cada sujeito e pelos afetos construídos com muito pé no chão. Naquele chão. “O caminho é olhar para o teu chão. Ele te aponta tudo”. Essa frase foi dita pela diretora Leila. Consideramos essa fala a alma do projeto, com essa frase, conseguimos perceber claramente que, para além de se ter outras referências, é necessário fazer o processo a partir do chão, do contexto da própria escola e comunidade, das suas vontades e necessidades (LET, 2020, p.57).

O modo pelo qual os educadores em Bananeiras – PB resolviam os problemas tinha que ver com o modo pelo qual eles focalizavam sua atenção em seu contexto, em seu chão. Adriana se

lembrava nesse sentido de uma roda final que fizemos com a Leila e a gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo dizendo “o quão foi difícil no início, como as pessoas rechaçavam, alguns pais questionavam, estudantes questionavam muito e o tempo todo a proposta da equipe era acolher” (EVA, 2021-2022) necessidades e vontades, transformando-as em projetos relevantes que respondessem às demandas daquela comunidade escolar. E esse processo de acolhimento perdurava-se pelo tempo que fosse preciso para a transformação:

Como exemplo, conhecemos uma educanda que ficou 3 anos no 8º ano. Ao longo dos três últimos anos, foi uma pessoa que lutou contra o projeto pedagógico da escola, não aceitava, não queria e, portanto, não apresentava interesse em nenhuma proposta. Até que, no fim do ano passado, numa conversa avaliativa com o tutor e coordenação pedagógica, percebeu o quanto poderia crescer como pessoa se desse uma chance a si mesma. Hoje, é a presidente do colegiado (o grupo de assembleia dos educandos) e uma das educandas mais ativas da escola (SEM, 2019).

No EHC, isso também vem ocorrendo. Entre 2018 e 2019, tivemos dois educandos que nos questionavam fortemente sobre as mudanças que ocorriam do ponto de vista pedagógico no EHC e que, ao final de suas passagens no Ensino Médio, eram capazes de não somente explicá-lo, como defendê-lo. Tal fato também ocorreu pontualmente com duas educadoras, presentes na equipe em 2022 e alguns familiares. Outro aspecto que nos pareceu essencial analisar foi a partir de sua proposta de aprimorar nosso dispositivo de tutoria e

tem um texto que fala, eu acho que é um texto do Rubem Alves, que fala alguma coisa de abrir janelas, alguma coisa assim, eu não lembro exatamente de quem é. Eu sei que existe este texto, que não é uma coisa da minha cabeça e eu acho que o papel do educador é um pouco esse. A gente não domina um conhecimento, ao mesmo tempo, a gente algum conhecimento mais do que os estudantes. Mas, talvez, algo que seja de responsabilidade muito do educador seja esse de mostrar que os caminhos todos estão aqui à nossa disposição. Entender o caminho a ser seguido é algo que a gente precisa trabalhar e a gente trabalha junto (...) eu lembro que alguém disse assim, eu gostaria de ter esse olhar interdisciplinar quando eu sentar com o educando, eu gostaria de partir das dificuldades dele, eu acho que eu poderia fazer isso, não sei se eu conseguiria fazer isso sozinho/sozinha, mas acho que eu conseguiria partir de um lugar de um planejamento mais coletivo (...) aparentemente parece que a gente já tem maturidade para quem sabe, dar este passo, este espaço de teste, testar um espaço de planejamento coletivo (...) (RCA, 2019)

No fim do segundo semestre de 2019, Adriana acreditava que tínhamos vivências suficientes para realizarmos coletivamente no EHC uma tutoria mais aprofundada com os

educandos a partir de um olhar mais interdisciplinar. No entanto, de um modo geral no fim de 2021, entendia que os educadores ainda não estavam reeducados o suficiente para tanto.

Então, diante desse cenário analisamos que seria ainda necessário fortalecer o ambiente reeducativo docente do EHC disponibilizando mais experiências transformadoras que engendrariam novas maneiras de organizar o ambiente educativo em um sentido igualmente transformador. Adriana ainda na RCA (2019) elencou o que deveríamos pensar em relação à tutoria para os educandos, mas diante dessa premissa anterior parafraseamos as mesmas assertivas dela incluindo nosso arcabouço teórico questões voltando-as para uma suposta organização de uma tutoria para os educadores partindo em primeiro lugar do pressuposto de que os educadores estariam claramente com vontade de vivenciar o máximo possível o PPP do EHC e de contribuir para seu constante aperfeiçoamento englobando suas práxis e reflexões sobre suas práxis, bem como estariam dispostos a serem reeducados assim: 1) A partir da compreensão de meu plano de vida e diante do PPP do EHC – levando também em conta meu desenvolvimento educativo e reeducativo – quais são minhas necessidades específicas de aperfeiçoamento (reeducação docente)? O que devo aperfeiçoar (reeducar) em minha autoorganização no sentido profissional no EHC? Após responderem as questões acima e organizarem um roteiro de estudo junto, confrontando-o com suas práxis no EHC, responderiam então: 3) Quais têm sido os desafios para mim durante a organização do ambiente educativo no EHC? 4) Que tipo de necessidade emocional tenho percebido em mim a partir de meu trabalho no ambiente educativo do EHC? 5) Quais aspectos preciso trabalhar para alcançar uma autonomia em meu levantamento contínuo de demandas e em meu estudo sobre minha práxis e o PPP do EHC?

Nessa caminhada, segundo Adriana, era preciso que o educador - enquanto tutor de educandos - assumisse o limite de seu conhecimento estimulando os educandos a buscarem outros colegas especialistas em áreas que não tinham experiência para comporem seus roteiros de estudo inter e transdisciplinares. Era necessário também para Adriana, garantir tempo para o planejamento desses roteiros e remunerações adequadas para tanto e “aí não adianta a gente vir como um trator, sabe? Era preciso primeiro provocar parte desta transformação, porque senão a gente coloca a situação para rodar só que ela não vai muito longe porque as pessoas começam a travar de forma consciente” (EVA, 2021-2022).

Diante desse contexto, entendemos que seria realmente um pressuposto básico que os educadores do EHC se auto-educassem em suas próprias atitudes pedagógicas tendo uma

orientação e regulação desses aspectos pedagógicos apoiados por uma espécie de tutor desses educadores. Para isso, seria necessário também que os próprios educadores criassem os objetivos desses atos reeducativos (VIGOTSKI, 2001, p.135) para além do tutor dos educadores ter que fazer o mesmo, além de acompanhar a implementação desses objetivos. Dessa forma, seria o início da criação de um processo que culminaria com algo similar, mas com as nossas características contextuais historicamente situadas, a um

sistema de tutoria que eles usam lá, sabe? Essa ideia de quebrar as disciplinas como caixinhas fechadas (...) Eu acho que a gente está caminhando, eu acho que no Educandário, os professores estão um pouco nesta pegada, assim, de ver que não é uma briga por conteúdo. Não é a minha matéria que é a mais legal do que todas, que é mais importante do que todas, é o todo. Mas ainda existe uma dificuldade, por causa da nossa formação (...) muito cheia de caixinhas e é difícil ver o mundo de uma forma diferente quando você passou trinta, quarenta anos de sua vida vendo o mundo em caixinhas (EVA, 2021-2022).

Citou que, em função da diminuição de contratos de professores (EVA, 2021-2022) – prescrito à época nos convênios com a prefeitura e com a secretaria de Estado de Educação – havia uma conseqüente tendência para uma equipe mais reduzida, o que gerava uma necessidade maior de amplitude dos conhecimentos dos professores do EHC. Entendia, mais uma vez, que era importante garantir um bom planejamento para essa implementação e tempo remunerado para tanto.

Em termos de vislumbrar um caminho para chegar neste ponto, Adriana dizia que

para a gente trabalhar um nível de autonomia dos estudantes e dar passos mais acelerados e mais largos também, a gente precisa ter isso melhor desenvolvido dentro de cada profissional. Se isso não está claro e também [não] está melhor desenvolvido, em cada profissional, não vai funcionar. Por que como que eu vou dar mais liberdade para o estudante se eu não dou conta de lidar com minha própria liberdade? E a gente não precisa ser expert nisso não, porque a gente nunca vai ser, a gente sempre vai estar em processo de aprendizagem. Mas eu preciso lidar com algumas coisas. Então - se eu profissional - professora que sou, não dou conta de lidar com isso, eu preciso de alguém me tutelando, significa que eu não vou trabalhar isso com o estudante (EVA, 2021-2022).

Aplicando esse aspecto mais uma vez em relação aos educadores nesse sentido, era necessário reeducar o professor para que ele pensasse por si mesmo, ou seja, em sua reeducação era preciso lidar com o maior número de dificuldades pedagógicas para o fortalecimento de seu pensamento pedagógico (VIGOTSKI, 2001, p. 173). Na realidade do EHC estávamos no ponto de

que: “eu acho que a gente tem trabalhado autonomia quando a gente faz conversas com os estudantes – um passo bem anterior ao nível que eu acho que seria o ideal: ‘(...) a sua responsabilidade, ou a sua falta de responsabilidade impactou nisso aqui” (EVA, 2021-2022) referindo-se a conversas que eram feitas entre educadores e estudantes a partir de seus relatórios individuais realizados no Educandário.

Importante contextualizar em nossa análise o meio reeducativo efervescente historicamente constituído (VIGOTSKI, 2018, p.90) entre 2018 e 2019 que se engendrou no EHC, de maneira que Adriana rapidamente percebeu quando chegou aqui - assim como outros educadores dessa pesquisa – que a escola tinha esse caráter de propiciar uma intensa reeducação em serviço de educadores. Em especial, ela percebeu que não havia apego e sim acolhimento no caso de profissionais reeducados aqui que eventualmente quisessem ir trabalhar em outras escolas.

Outra questão relacionada a esse aspecto é que Adriana entendia que as nossas transformações no EHC extrapolavam os limites do Educandário, pois profissionais que eventualmente saíssem influenciariam outros lugares com processos que vivenciados aqui. Adicionalmente, ela partilhou conosco também que organizou uma roda de conversa remota de duas horas para educadores de uma creche que havia trabalhado durante um primeiro ensaio de retorno na pandemia, a partir de tudo que vivenciou no Educandário (conversando até mesmo com uma profissional da escola de Bananeiras – PB durante a organização de sua fala) e teve um retorno muito positivo de uma educadora da creche que lhe relatou o forte impacto que teve a partir de suas reflexões, desejando levá-las para sua vida como mãe para além da questão profissional e

essa professora não vivenciou nenhuma experiência tão profunda como a que nós vivenciamos, mas uma roda de conversa de duas horas em que eu consegui trazer muito das emoções que eu já tinha vivenciado até então, desde quando eu cheguei aqui, possibilitou uma reflexão diferente na vida dela (...) Então, esse que é o processo de educação transformadora que a gente precisa compreender. Não é só para dentro da nossa escola, dos muros da nossa escola, é para a vida e para a vida de todas as pessoas que passarem por mim (EVA, 2021-2022).

Caracterizando melhor historicamente esse meio reeducativo efervescente ocorrido no segundo semestre de 2018 no EHC, houve nesse período histórico um processo de mudança

intenso, radical para alguns, que Adriana teve acesso ao ouvir relatos de pessoas que o vivenciaram. Resgatamos, conforme o plano de transição pedagógica contido dentro do Plano de Ação 2018-2020 do EHC (ANEXO 10) à época, algumas dessas transformações ocorridas: a implantação de roteiro de pesquisa em todas as fases; o aumento do tempo do intervalo – de 15 a 30 minutos; a implantação do tempo do brincar livre – 40 minutos – no Ensino Fundamental I; a revisão da Educação Infantil, com a implantação da Casa da Criança; a retirada de um tempo determinado para cada turma ir ao banheiro; a implantação dos grupos de responsabilidade; a realização da CONANE Chapada; a mudança da Reunião dos Pais para uma Festa da Família com apresentações artísticas dos estudantes enfatizadas; o incentivo a uso de outros espaços na comunidade como educativos; a implantação do conselho gestor do EHC; a mudança da perspectiva de coordenador de turma para um conceito de tutor; a mudança dos estudantes passarem a lavar sua própria louça; a concepção do mural dos documentos vivos do EHC e a apropriação do mesmo pelos educadores para manterem-se atualizados; a retomada dos valores e o desenvolvimento dos princípios de ação de cada valor do EHC; a implantação da Educação de Jovens e Adultos do Bem Viver (módulos intensivos duas vezes por semana, com atividades em alternância); a implantação do estudo sistematizado do PPP - relacionando teoria e prática = práxis; a realização mensal do Dia do Brincar; a implantação de gestão de resíduos na escola; a realização de disciplinas eletivas de arte em parceria com o IPEARTES (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) e a realização de disciplinas eletivas do Bem Viver em parceria com o IPEARTES (Turismo, Culinária, Bioconstrução e Projetos Colaborativos).

Em 2019, enxergava ainda um intervalo acelerado de transformações quando estava se realizando o processo do Intercâmbio e foram ocorrendo várias pequenas mudanças que avançavam e/ou retraíam, considerando-se as perspectivas em jogo. Por exemplo, naquele momento foi pensada a mudança no formato do trabalho do Ensino Fundamental II para a estrutura utilizada até o término dessa pesquisa em que uma tutora (como Kirley) contemplava vários componentes curriculares de Humanas e Língua Portuguesa (12 horas aula/semana) e acompanhava mais de perto a turma em termos emocionais, junto a outros professores especialistas atuando nos outros componentes curriculares. Naquele ano, isso foi implementado em seis meses, a partir das experiências do Intercâmbio.

Em termos de uma possível continuidade de experiências como essa no EHC, Adriana acreditava que seria bom construirmos uma forma de continuar intermitentemente ou de forma

continuada e menos intensa do que foi feita no primeiro Intercâmbio, quando a questioneei sobre esta possibilidade. Acreditava também que uma vivência de Intercâmbio à distância era viável em busca de “trazer para o contexto que a gente vive, buscar o que nos dá segurança” (EVA, 2021-2022) que seriam, para ela, a previsão de vários cenários pensados que ajudassem a organizar uma experiência de educação transformadora com uma segurança que não excluía o medo, mas o mitigava. Acrescentamos analiticamente nesse sentido que era preciso adicionar a vontade de cada educador em busca de se analisar dialeticamente ao que nos é requisitado pelo PPP do EHC.

Para tanto, Adriana acredita que “pode ter objetivos, né? Por exemplo, este grupo de professores vai para esta escola com o objetivo disto, este é o objetivo principal. Esta escola é referência nesta estrutura, então é isso que a gente vai lá experienciar” (EVA, 2021-2022) em busca de fazer um Intercâmbio dentro de um longo processo de transformação institucional que não estivesse visando mudanças imediatas, mas estruturais de longo prazo. Ainda dentro dessa perspectiva, abriram-se outros questionamentos no sentido do

modo de fazer, então (...) antes [do Intercâmbio] era só teoria, eu não consigo entender como essa teoria funcionaria, então ver acontecer dá uma outra pegada, agora (...) a gente está pronto para os vários modos de fazer que vão surgir? A gente precisa só de um? Seguir só um? Isto precisa estar claro, a gente precisa amadurecer isto também, mas, com certeza, experiências como a gente fez em 2019 faz toda a diferença na vida da pessoa (EVA, 2021-2022).

Portanto era necessário um novo Intercâmbio ter sua base no PPP do EHC compreendendo os princípios subjacentes que regiam os dispositivos transformadores de outras escolas para além da superfície visível dos dispositivos e procedimentos transformadores. Esses só podiam fazer sentido para os contextos historicamente constituídos das experiências visitadas. Em outras palavras, era necessária a adesão consciente da vontade dos educadores confrontando dialeticamente suas práxis com o PPP do EHC, de modo que se explicitassem os aspectos contraditórios dessa relação, a partir da qual emergiam os objetivos da experiência do Intercâmbio.

Esses objetivos, organizados pelo próprio educador com a supervisão do tutor de educadores organizaria as vivências reeducativas – remotas a princípio que poderiam, se necessário, chegar a se tornarem presenciais – que culminariam no desvelar de quais os princípios daquele projeto educativo transformador atendiam aos aspectos contraditórios iniciais.

Uma vez entendido, em termos do pensamento, esse processo transformador da outra localidade, seria ainda necessária a organização de novas experiências no EHC levando em consideração nosso contexto historicamente constituído. Elas ocorreriam inicialmente com colegas da outra escola ou com colegas do EHC em busca do educador verificar a possibilidade de superação das suas contradições inicialmente detectadas, avaliada em conjunto com todos os participantes incluindo o tutor de educadores, em que se entendesse que havia ocorrido uma superação daquela contradição para um estágio dinamicamente superior de organização educativa do trabalho docente em termos transformadores, então o ciclo poderia recomençar a partir desse nível superior observando as novas contradições entre práxis e PPP (que também é dinâmico) que emergiriam. E essas contradições entre práxis e PPP poderiam estar ligados aos mais diversos aspectos como: um currículo que supostamente devia ser vivenciado em uma única sequência; um hipotético lugar de autoridade; a primazia do espaço de sala de aula como lugar de aprendizagem; as inseguranças em relação ao novo. Esse ciclo geraria mais consciência na práxis (POSSEBON, 2021, p.173) e mais regulação do comportamento docente.

Outra questão muito séria que citava como necessária para aprofundar este processo de transformação da educação no EHC, era a questão da avaliação:

é muito difícil de você avaliar. Por isso que há uma tendência de, nós professores de um modo geral, da gente voltar para essa avaliação (...) vamos chamar convencional que é fez, acertou tanto, tantos pontos. Errou tanto, perdeu tantos pontos porque ela fica bem objetiva e aí parece que fica mais palpável (EVA, 2021-2022).

Como que a gente pensa uma matriz para a gente poder ter parâmetros (...) porque é muito importante que a gente tente deixar a avaliação o menos subjetiva possível (...) porque quando a gente pensa em dar concretude à avaliação é aí que ela fica difícil, porque como dar concretude a uma avaliação de valores? Como dar concretude a uma avaliação que precisa considerar o ser como um ser integral? É muito difícil. Então, eu acho que a gente está no caminho de rever, está no caminho porque a gente está refletindo, mas a gente está muito longe ainda – e não só a gente Educandário – a gente de uma forma geral (EVA, 2021-2022).

Em termos amplos, recorrendo à teoria histórico-cultural quanto a esse aspecto poderíamos comentar que, enquanto educadores, o mais importante seria buscar compreender como a organização do meio educativo por meio das experiências ofertadas se tornam vivências educativas para todos os envolvidos? Ou seja, como cada ator do processo está vendo sua relação com determinada experiência educativa ou como cada ator vivencia esse processo educativo

transformador? No caso específico do educador, haveria um papel adicional de inferir, de acordo com o visível exposto pelo educando, sobre as transformações subjacentes que nele ocorreriam (VIGOTSKI, 2001, p. 134). Por fim, era preciso que o educador também avaliasse sempre tomando em conta a história de vida do educando e da família de modo que o estudante fosse avaliado de um modo genético-comparativo (ele comparado apenas com ele mesmo ao longo do tempo). Então com esse processo bem compreendido e executado, com instrumentos que deveriam ser constantemente aperfeiçoados para exercê-lo, os educandos poderiam ser observados pelos educadores e deveriam também ir aprendendo a fazer o mesmo consigo mesmo.

Tudo isso, de sorte que pudéssemos, como educadores transformadores com a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, assumir também o vital papel daqueles que orientavam o desenvolvimento dos educandos, acompanhando-os mediante uma matriz curricular em consonância com o PPP do EHC e do sistema educativo vigente que tivesse claros os parâmetros de aprendizagem (objetivos de aprendizagem) percorridos em uma trajetória individual por cada educando, inclusive flexibilizando quando necessário cada objetivo de aprendizagem ao caráter idiossincrático do desenvolvimento de cada indivíduo.

Desde muitos anos, observávamos a complexidade da proposta pedagógica do EHC. Vimos isso também junto à nossa vivência na Escola Nossa Senhora do Carmo em Bananeiras que tinha um número razoavelmente equivalente de educandos ao EHC, mas mais educadores atuando na gestão de um projeto educativo de altíssima complexidade pedagógica. Assim, tenho a assunção de que seriam necessárias ao menos 4 pessoas trabalhando no núcleo gestor pedagógico do EHC para poder fazê-lo consistentemente. Talvez uma delas seja o tutor de educadores, porque a atividade da coordenação pedagógica, até onde pude acompanhar diversos profissionais que passaram pelo EHC, era cooptada cabalmente por demandas burocráticas do sistema educacional estadual, sobrando pouco espaço para o exercício da coordenação pedagógica em si junto aos educadores.

Seria necessário alguém na direção tendo alguma inserção no pedagógico, mas muito mais focado na imensa burocracia escolar; assim como supervisionando todo o processo do Conselho Gestor; estando em permanente contato com as instâncias correspondentes da mantenedora do EHC e com os entes conveniados (secretarias de educação municipal e estadual) e a comunidade escolar; um coordenador pedagógico, ao menos, porque seria mais efetivo quando tivermos um focalizado da creche ao fim do Ensino Fundamental I e sua respectiva EJA e outro coordenador

pedagógico focalizado do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e suas respectivas EJA; um tutor de educadores realizando o procedimento complexo aqui descrito anteriormente e um profissional cuidando especificamente de projetos importantes à escola (Projeto Horta, Projeto Mundo Profissional que incentiva os educandos a ingressar na universidade pública, entre outras ações; Educação Sócio-Emocional cuidando da questão emocional da comunidade educadora, entre outros).

Um evento importante que atravessou nossa pesquisa foi quando, em março de 2020, entramos no regime não presencial na pandemia e, segundo Adriana, retrocedemos no sentido de não ter sido possível implementar tudo que se havia desenhado. Por exemplo, em 2020, havia a intenção de que os conteúdos fossem trabalhados de forma mais interdisciplinar entre outras propostas de continuidade de transição institucional para uma educação transformadora no EHC. A pandemia, para ela, também fez com que não fosse possível trabalhar com o dispositivo ‘Grupos de Responsabilidade’ o qual tínhamos bastante apreço pela sua possibilidade de alavancar experiências muito potentes com os educandos e comunidade escolar.

Em 2022, ao se retornar integralmente ao presencial no EHC, ela ficou se perguntado como equilibrar as disposições dentro do processo pedagógico. Ou seja, após quase dois anos fora do ambiente escolar, percebia que era necessário equilibrar inicialmente o cuidar da retomada necessária da convivência junto com o medo de um possível adoecimento, entremeando ainda nesse contexto as questões das sequelas e distúrbios emocionais especialmente engendrados ao longo da pandemia, o que foi e tinha sido até o fechamento dessa pesquisa um enorme desafio de se vivenciar, instaurando à época certa sensação de estarem ‘apagando incêndio’ na maioria do tempo.

“Toda a estrutura da pandemia, tudo: distanciamento, ter que inventar uma nova forma de trabalhar e isto ter que ser rápido possibilitou que as pessoas vivenciassem, por serem obrigadas a vivenciar, coisas que elas não vivenciaríamos se estivéssemos em um fluxo (...) normal” (EVA, 2021-2022) e isso ocorreu com questões como aprender a lidar com a tecnologia da informação e comunicação. “A internet pode nos ajudar muito, desde estudar, entender coisas novas, estar próximo das pessoas” (EVA, 2021-2022) e isso ocorreu, sobretudo na Educação Infantil, onde houve um questionamento grande inicial de como tudo poderia ser feito e

um mês depois era o grupo de whatsapp que mais ‘bombava’ e até hoje [final de 2021] é a turma que mais participa, manda material, mais produz, que mais

evoluiu. E é muito legal, porque, vendo isto das crianças, a família também evoluiu junto porque a criança não faz sozinha. Então vendo isso é perceber o quanto os pais também evoluíram (...) a pandemia para mim foi um marco muito grande, nós somos o antes e o depois da pandemia (...) aí eu acho que nosso grande desafio é potencializar tudo de positivo que esse período durante está nos dando condições de vivenciar. Eu sempre falo isto, falo com os pais, eu to nesse trabalho de PNL (Programação Neurolinguística) de falar, olha, não existe esta coisa de voltar ao que era antes, ninguém vai voltar ao que era antes. Aqui no Educandário não tem volta, aqui é daqui para frente: a gente não precisa continuar mandando material para os meninos fazerem atividade em casa. É ótimo a gente voltar para a escola e fazer tudo isto no ambiente escolar, isto é maravilhoso, mas a gente não pode perder a vivência do estudante na casa dele como a gente fez durante este tempo todo. A gente não pode perder a proximidade que a gente está tendo com as famílias (EVA, 2021-2022).

A pandemia proporcionou um aumento na compreensão de Adriana de que havia mais espaço para as pessoas da comunidade escolar mudarem e entendeu que o receio de mudança delas, em geral, tinha uma relação com o aumento de trabalho que isso acarretaria. No fluxo de retorno presencial integral em 2022, após um retorno paulatino presencial no fim de 2021, não foi possível seguir apenas adiante como imaginava Adriana e emergiram muito explicitamente resistências que pareciam ter sucumbido ao longo do processo pandêmico remoto.

Naquele momento, Adriana entendeu profundamente que a educação era um processo. Refletia sobre a resistência contra o projeto educativo do EHC por uma parte da equipe, que entendiam aprendizagem cognitiva sobrepujando a aprendizagem emocional logo no início de 2022. Esses educadores estavam alarmados com os ‘déficits cognitivos’ acumulados do período remoto. Isso levou, em certa medida, toda a equipe do EHC no início de 2022 a focar muito neste aspecto negligenciando o emocional. Rapidamente, porém como o emocional estava muito fragilizado se estabeleceu um retorno muito caótico e turbulento. Na concepção daqueles educadores era necessário inicialmente ser mais rígido e ‘nivelar’ os estudantes quanto aos seus conhecimentos cognitivos.

Mas ao longo do tempo, Adriana foi observando empiricamente mais abertura até mesmo por parte desses professores, o que se coadunava também com o impacto e o relato feito por Kirley de persuasão, eloquentemente silenciosa, por sua práxis quanto a esse processo, de modo que essa flexibilidade começou a se refletir na percepção desses professores sobre o quanto “as questões emocionais são importantes de serem pensadas, de serem verificadas, de serem consideradas” (EVA, 2021-2022). Isso resultou nesses educadores olharem um pouco mais para a necessidade de se criar atividades que partissem do ambiente dos educandos, tivessem um caráter

mais prático aliado a conteúdos conceituais gerais para além de uma determinada turma e isso só foi possível porque eles compreenderam, para Adriana, que essa necessidade de vivenciar de alguma forma a regulação desses processos emocionais também tinha muito a ver com o processo de transformação da escola.

Entendia também como necessária a retomada da construção prática do PPP pré-pandemia, harmonizando as práxis a partir do que era possível no contexto daquele momento. Até o final de 2022, visualizava que ainda não era possível repensar o processo pedagógico nesses termos.

Sentia a equipe comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, alguns no aspecto mais cognitivo e outros com o desenvolvimento mais integral. Sentia que as resistências ainda existiam e achava pouco provável que se avançasse no nível de não existi-las, mas entendia que o processo estava caminhado bem, no sentido de perceber uma vontade de ‘fazer junto’ por parte de quem as exercia. Ela lia isso como um olhar de acreditar um pouco mais no desenvolvimento do projeto educativo. Percebia com o transcorrer do ano certa leveza na fala dos mesmos e uma abertura para trazer, paulatinamente, outras possibilidades.

Por exemplo, quando se propunham a participar do dispositivo “Aprender Fazendo” dispostos em trazer oficinas práticas, a partir de suas experiências, em que os estudantes se engajaram.

Mas hoje eu percebo que o processo que estamos vivendo é aquele que nós precisávamos viver, não está sendo rápido como gostaríamos que fosse, mas eu me pergunto: até que ponto que até aqueles de nós que se sente pronto, está realmente pronto para um processo muito rápido? Eu tenho me perguntado muito isso. (EVA, 2021-2022)

De fato, Adriana estava plenamente correta no que concerne ao fato do coletivo ainda não estar preparado para um processo muito rápido e consistente ao longo do tempo em termos de transformação dos processos educativos do EHC, mas tudo o que foi vivenciado foi o avanço possível historicamente condicionado no momento. Por fim, ponderava, no entanto, que a manutenção de uma relativa harmonia com as famílias - conquistada nos últimos tempos, segundo ela - e certo arrefecimento na ansiedade em transformar a educação rapidamente não era algo negativo de modo que “talvez a gente se estacionar e não ter mais movimento, aí seja negativo, mas acho que o movimento está acontecendo – de forma mais lenta – mas ele está acontecendo”

(EVA, 2021-2022) e onde ocorria um movimento em um certo sentido, havia uma transformação igualmente nesse sentido.

4.2. Discussão Sintetizadora e considerações finais

Organizamos a seguir uma discussão sintetizadora como um grande processo esmiuçado em dois processos correlatos:

[Trecho 1 da tese] “É preciso que educadores saiam do lugar comum, das crenças de como a educação acontece em um determinado contexto e se movimentem por outras experiências educativas (...)”.

Não estávamos tratando do lugar necessariamente apenas como um espaço físico, mas como uma relação dos educadores, baseadas em suas crenças, com suas experiências engendradas ao longo de seus respectivos desenvolvimentos, incluindo seus processos educativos enquanto crianças e adolescentes.

Com isso, foi possível compreender de que modo suas crenças, sobre como a educação deveria acontecer, repercutiram no todo escolar do EHC antes de seus contatos com o processo de transição transformadora do EHC em que o Intercâmbio Transformador esteve incluso. A partir desse ponto, captamos também os movimentos ocorridos com o caráter de uma educação transformadora.

[Trecho 2 da tese] “(...) por meio de um processo de reeducação como possibilidade para a criação do novo que leva à transformação da educação.”:

E subjacente a esses movimentos, foi focalizado o processo reeducativo dos educadores para compreendermos como emergiram as criações docentes com impactos sistêmicos no EHC em direção a uma educação transformadora.

-.--.-

A saída do lugar comum educativo ocorreu a partir de diversos espaços, seja claramente já na caminhada da infância e adolescência de Alex e Jasmin, seja ao longo da graduação e em meio ao exercício profissional docente no EHC para Kirley e Eliane, ou mais especificamente por meio das estratégias de reeducação docente como o Intercâmbio Transformador em que Preta, Carol e

Adriana foram bastante impactadas, muito embora o Intercâmbio tivesse também marcado todos os outros educadores investigados em intensidades reeducacionais distintas.

Na infância e adolescência encontramos vivências em Alex e Jasmin que definiam uma intensa reorganização e questionamentos que os levaram para situações sociais de desenvolvimento que permitiram a atuação docente de uma forma transformadora sem uma grande necessidade de processos reeducativos como cursos e o próprio Intercâmbio, muito embora o mesmo tenha colaborado para reforçar alguns aspectos transformadores da práxis que Alex já exercia e dar mais um leve impulso para o imenso movimento criador pedagógico em que Jasmin sempre esteve imersa até o fechamento dessa tese.

Cumpre-nos pontuar, nesse sentido, que ambos não foram para escolas / projetos que desejavam inicialmente no Intercâmbio Transformador por diversas questões operacionais do Intercâmbio e circunstanciais em suas vidas, ou seja, isso ainda seria um campo de possibilidades reeducativas promissor em potencial. Em seus processos reeducativos adultos, de modo geral, pudemos também captar um intenso processo de reestruturação permanente com base em suas vivências, de modo que foi quase um corolário ambos estarem, do ponto de vista docente, imersos em bases pedagógicas transformadoras. Ainda aqui havia matizes distintos no sentido de seus cursos de graduação, uma vez que Jasmin iniciou sua graduação muito cedo e Alex a fez em meio à docência e à idade adulta com impactos muito diferentes.

A saída do lugar comum em meio ao exercício profissional no EHC, em conjunto com a realização da graduação - foi uma característica em comum entre Kirley e Eliane. Mas com características diversas dentro desse contexto. Kirley começou a expressar a vontade de fazer algo transformador na educação observando o movimento ocorrido no EHC em meados de 2017, enquanto fazia duas graduações que não lhe trouxeram algo novo e marcante. Já Eliane enxergou na graduação uma forma de refletir e referendar sua práxis que não dialogava com a rigidez do convencionalismo escolar desde o início de sua docência no EHC. E até o momento em que finalizamos essa tese, pudemos observar sua contínua busca de reeducar-se ao longo desses dez anos de convivência e por meio de suas experiências relatadas. Em ambas houve uma reestruturação após o Intercâmbio que, de certa forma, se conformou a um grande processo reeducativo profissional em curso.

Em especial, podemos afirmar que o movimento, em meio ao Intercâmbio, teve uma reorganização muito intensa e profunda em Preta e Adriana, quando a primeira afirmava ter tido

uma experiência equivalente à materna e que o papel do educador era o de transformar a comunidade, enquanto a outra educadora relatava ter tido tantos aprendizados nesse período do Intercâmbio que superaram em muito tudo que havia aprendido em suas outras diversas experiências profissionais pedagógicas diversas. Carol teve também um impacto reeducativo decisivo vivenciando esse intenso processo, desde o início de sua carreira docente.

Em suma, os processos reeducativos em todos os nossos colegas foram claramente compreendidos - nos mais diversos matizes e em diferentes intensidades - no que se relacionava à emergência do novo na educação rumo a uma educação transformadora.

Sintetizamos a seguir aspectos do processo reeducativo vivenciado, em grande medida, pelos educadores: temos que ocorreu no EHC um ambiente reeducativo muito potente com maior intensidade em alguns momentos e alguns educadores expressaram ter sentido um acolhimento nele. Sugeriu-se que não deveríamos apenas copiar dispositivos de outras escolas; fazer um planejamento coletivo, partindo das dificuldades dos educandos e um novo intercâmbio, visando um processo estrutural reeducativo que poderia ser eminentemente remoto e presencial, se necessário, havia uma busca geral do equilíbrio entre prática e teoria; em experienciar para se compreender como ensinar de um modo transformador e no exercício de um olhar o para o próprio contexto, o próprio chão.

Outros aspectos reeducativos vivenciados, pontualmente, pelos educadores foram que deveríamos: buscar construir um clima reeducativo de movimento, entusiasmo e harmonia entre os educadores; retirar máscara de professores ‘durões’; aproximar a fala da prática; ter muito foco e comprometimento nesses processos docentes; assumir nossos limites de conhecimentos docentes e termos vontade de fazer junto a construção desse projeto educativo transformador, mesmo a partir das resistências.

Além disso, isoladamente, foram citadas as seguintes ocorrências envolvendo aspectos reeducativos no EHC: era notado um clima de mais esperança no final de 2021; vinham ocorrendo práticas docentes muito perseverantes que envolviam o estudo do PPP, várias tentativas, erros e mais perseverança na correção de rotas em busca de resultados com os educandos, que acabavam chegando ao longo do tempo; o hábito de revisitar o experienciado no Intercâmbio; a exigência de uma intensa organização do ambiente educativo; a tentativa de vencer um olhar imediatista na educação; a pesquisa da própria prática; a busca de muitos referenciais teóricos para lidar com demandas práticas dos educandos; a implementação perseverante de

projetos com resultados não esperados mas com a perseverança de continuar tentando formas de realizá-los com sentido para todos; o fomento à pesquisa; a busca de sensibilizar colegas resistentes pela práxis; a compreensão dos limites da equipe para não travá-la diante da continuidade de transição da proposta educativa; a busca de se conectar a uma rede de escolas transformadoras; a percepção de que o movimento de transformação continuava, mas de forma mais lenta.

Também se sugeriu, pontualmente, um olhar com foco no desenvolvimento do educando; o estímulo à cooperação em grupos – células – no ensino regular e em um eventual processo de cursinho comunitário em células de contra turno a partir do projeto Mundo Profissional; uma atenção especial aos excluídos e uma busca de que o estudante desejasse estar ali; o fortalecimento desse ambiente reeducativo potente transformador com menos medo de mudança, mais engajamento para colaboração e abertura para o novo por parte dos educadores em geral; a potencialização coletivamente do que vem dando certo e o incentivo à análise, de fato, do que vem dando errado; o convite a observar e lidar com pontos de resistência ao projeto transformador no exercício docente; a unificação dos princípios de ação docente; o trabalho docente para ajustar coletivamente o dilema liberdade x disciplina para com os educandos; a busca de criação de estratégias docentes coletivas para ajudar cada educando; o fomento à interdisciplinaridade no contexto de, mais uma vez, se realizar um planejamento coletivo - garantido com tempo e remuneração - para que se construíssem roteiros interdisciplinares relacionados também ao processo de tutoria.

Por fim, havia ainda um processo reeducativo profundo que emergiu como uma duplicação da experiência durante as análises: seria a organização de uma Tutoria de Tutores com o confronto entre as práxis e o PPP do EHC de onde surgiriam os objetivos reeducativos para o novo intercâmbio e para o trabalho pedagógico cotidiano. O importante seria que nós educadores lidássemos com o maior número de dificuldades pedagógicas oriundas da experiência para aprimorarmos mais a Tutoria de Educandos com muita segurança e profundas vivências.

Por fim, nessa investigação, mais uma vez desde o início do trabalho com essa temática, houve a necessidade de sintetizarmos qual educação transformadora estávamos tratando e a resposta era a do pleno desenvolvimento de um ser humano de possibilidades com o adendo normativo de ser solidário, responsável, afetuoso, honesto, empático e respeitoso em suas relações.

Ponderamos alguns aspectos dessa educação transformadora no sentido do impacto sistêmico junto aos educandos do EHC. Embora não figurassem como nosso foco de atenção nessa investigação, eles apareceram junto aos relatos dos educadores entrevistados e os sintetizamos a seguir. Os aspectos que aparecerem, em grande medida, foram o trabalho: no fomento de valores; no fomento à autonomia; no cuidado com suas emoções, às vezes com uso de círculos de paz; para que eles aprendessem a ser gratos; para consideração da individualidade deles, que se sentissem bem, vibrantes e participativos; no exercício do acolhimento e no fomento à criação deles; no exercício da confiança para com eles; no fomento de seus sonhos e interesses; na escuta de suas demandas e na pesquisa da causa de suas distrações e na busca de ver vida em seus olhos quando estavam na escola.

Pontualmente, também ocorreram impactos na melhoria da fala; da atenção e do pensamento; na participação em atividades de educação ambiental com reutilização de resíduos sólidos diversos; em atividades interdisciplinaridades. Como sugestões para a melhoria do trabalho com os educandos, também tivemos a implementação de uma avaliação individual oral e o uso do dispositivo História de Vida para fomentar mais solidariedade e exercitar os educandos a aprenderem com as diferenças de opinião.

No que concerne à secretaria de educação, era muito difícil um órgão que busca uniformizar procedimentos escolarizantes respeitar a autonomia de uma unidade escolar conforme seu PPP, sobretudo um tão diferente. E o EHC como uma escola conveniada padecia nesse sentido. Embora pessoalmente acreditasse no dever e na necessidade do Estado fornecer educação de qualidade à população e existisse legislação nacional que embasasse o fomento da autonomia escolar, a realidade do sistema educacional tinha caminhado, cada vez mais, em sentido inverso, o que dificultava, mas não impedia um processo educativo transformador nos moldes do pretendidos pelo EHC.

Nesse sentido houve pontualmente, após o Intercâmbio, um questionamento sobre as avaliações externas aplicadas por essa instância. Acreditamos que atrapalhava muito para uma educação realmente transformadora o reducionismo acrítico de ficar apenas ‘treinando’ os educandos mecanicamente para essas avaliações. Mas se essas avaliações, em si, fossem tratadas com suas limitações, como um projeto em que se ensina as maneiras usadas pela sociedade para o ingresso em grande parte de concursos e vestibulares, a história seria outra.

Uma vez que os educandos fossem preparados a realizá-las criticamente enxergando que elas não eram necessariamente verdadeiras avaliações e com um estudo perpassando os tópicos por elas trabalhados, não haveria problemas na aplicação delas, muito pelo contrário.

Mas em uma escola em transição com provas e notas como no EHC, portanto com a possibilidade de um processo de comparação reduzido a números que ainda significavam corriqueiramente ‘aquisição de conhecimento/conteúdo’, havia outro complicador nesse sentido, pois era grande o estímulo a enxergar essas provas nesse mesmo sentido, esvaziando o lugar de que elas não avaliavam profundamente de verdade, como exposto anteriormente. Havia que se ter clareza nesse sentido e meditar sobre formas de lidar com esse dilema na transição.

No que concerne à comunidade escolar, muitos eram os encontros e contradições na relação com a mesma. Comparemos o EHC a uma nau que singrava determinadas rotas nos mares desse território há mais de 55 anos. Quaisquer novas rotas navegadas que exigissem novos planos de navegação, teriam que levar em consideração a historicidade dos trajetos anteriores do navio. Pois bem, no que pese sempre termos tido atividades diferentes de uma escola convencional, a assunção da mantenedora de que era necessário ofertar, de modo sistêmico e institucionalizado, uma educação transformadora era relativamente recente. O modo pelo qual as relações com a comunidade escolar, desde o início desse processo, vinham sendo desenvolvidas passava por uma descrença inicial quase generalizada, para alguns relatos de responsáveis que foram sendo sensibilizados e tornaram-se mais abertos e parceiros. E um processo em pleno curso náutico, cheio de avanços e de contradições em que sintetizamos a seguir alguns de seus aspectos em que observamos uma valorização, por meio de projetos, da experiência territorial e histórica; uma maior aproximação com as famílias, em vários aspectos, durante a fase remota da pandemia como mais um passo para o fortalecimento da comunidade educadora do EHC.

Já aspectos pontuais observados que emergiram nesse sentido foram a busca de ir envolvendo os educandos primeiro num processo longo para ir também envolvendo a comunidade; o trabalho de excelência que era realizado por voluntários da comunidade escolar no EHC há muitos anos, sobretudo no setor de alimentação do EHC, incluindo uma transformação pontual ocorrida ali quando se começou a usar pratos de vidro, garfo e faca após a sugestão de uma educadora que viu e sugeriu isso e teve seu pedido atendido durante no Intercâmbio. Enfim, havia um pouco mais de compreensão das famílias e educandos sobre o processo de transição em

que o EHC estava em curso. Ainda assim, havia também a busca, pelos educadores, de ainda mais envolvimento das famílias buscando acolhê-las e uma busca por qual era nossa a identidade enquanto comunidade, além do fomento do pertencimento em relação a ela. Entendemos nesse sentido a necessidade de uma estruturação de um processo de reeducação comunitária. Ainda nesse bojo, ainda foi sugerido de maneira entusiástica que a família estivesse imersa na escola como se tivéssemos uma Festa da Família todos os dias, que retomássemos a ideia de termos uma Casa do Estudante e acreditamos que seria possível envolver ex-estudantes do EHC que passaram por lá na ideia, englobando esse processo de alguma forma ao Projeto Mundo Profissional.

Retornando aos educadores (POSSEBON, 2021) – que faziam parte em geral da grande comunidade escolar, conseguimos acompanhar durante quase quatro anos 40% (7 educadores e o trabalho pedagógico e acadêmico de Lê, ou Possebon (2021)) da equipe. Outros seis educadores participaram do Intercâmbio e atuavam em 2022, incluindo alguns citados no trabalho por Kirley e Adriana. E seis educadores de 2022 não foram ao Intercâmbio pelo motivo de terem chegado à equipe posteriormente. Um deles era o coordenador pedagógico e tinha confiança no processo educativo transformador em curso, assim como sua esposa, outra educadora do EHC; já uma outra educadora, mesmo antes de atuar como professora, estava imersa em participar de atividades de alfabetização para as famílias no início de 2019 como parceira e tinha também abertura à proposta; para outros três educadores a proposta era algo muito novo por diferentes motivos e o ano de 2022 tinha sido quase um ano de ‘sobrevivência’ no retorno presencial, sem a possibilidade de grande aprofundamento reeducativo transformador consciente. Assim, pudemos compreender que, sistemicamente em relação aos educadores atuantes em uma correlação de forças em 2022, tivemos circunstancialmente uma força resultante favorável à continuidade do processo transformador. Havia ainda a consonância de Adriana, na direção do EHC, com o projeto educativo transformador e a assunção da mantenedora do EHC sobre a necessidade do fortalecimento da caminhada institucional rumo a uma educação transformadora.

Em termos gerais organizacionais, pontualmente, foi observado pelos educadores que o EHC era um local em que, por diversos motivos estruturais, se exigia uma alta versatilidade dos educadores frente a mudanças contextuais. Foi sugerida uma adequação do espaço da Casa da Criança; e a partir do Intercâmbio se trouxe a ideia de se realizar uma avaliação do educador pelos educandos, só para destacar, dentro de uma avaliação coletiva de todos para com todos.

Em termos de reflexões gerais sobre o processo de transição para o exercício de uma educação transformadora do EHC, entendíamos que seria necessário olhar a avaliação como um grande processo de apreensão e orientação do desenvolvimento com igual importância para a aquisição de conceitos, atitudes e práticas: um processo de vivência emocional em que se conheceria respeitosamente mais dos outros para se conhecer com um acompanhamento sistemático dos educandos em uma caminhada idiossincrática pela matriz curricular, implementando-se sobejamente a individualização do ensino; mas antes seria necessário também que todos educadores fizessem o mesmo em relação aos saberes necessários para uma práxis transformadora, o que poderia ocorrer junto à implementação da Tutoria de Tutores.

Seria necessária também a retomada dos processos de transformação citados na Roda de Conversa na Árvore em 2019 e do Plano de Transição, adaptadas às possibilidades atuais; criar um canal sistemático – a partir da coordenação de vínculos comunitários do Conselho Gestor do EHC – para ouvir, organizar e buscar responder efetivamente às demandas da comunidade escolar entremeando-as com projetos educativos com os educandos. Para isso, seria necessário continuar e robustecer a criação contínua de projetos que viabilizassem inclusive novas formas econômicas de permanência no território. Dentro desse contexto, seria necessário ainda sistematizar as várias possibilidades existentes e pretendidas de experiências educativas que compusessem essas necessidades comunitárias, fortalecendo a proposta da comunidade educadora entrelaçada com os processos do EHC.

Seria necessária uma investigação contínua dos caminhos percorridos pelos egressos do EHC que compusessem uma espécie de Mural Vivo Digital de Egressos, entremeando a memória junto a uma avaliação correlacionada de gestão desse processo e história ao longo do tempo; indubitavelmente seria necessário mais pessoas na gestão; a reflexão daquilo que hoje era importante e se sustentava circunstancialmente e que se desejasse fosse institucional e mais imune às circunstâncias contextuais cambiantes.

Para isso, seria necessário ainda criar ferramentas e técnicas informacionais que redundassem no aumento de eficiência do trabalho administrativo e pedagógico para poder viabilizar todos esses processos, alçando o EHC a outro nível de desenvolvimento coletivo do projeto transformador, tendo o cuidado com a saúde e o bem estar integrais dos profissionais do EHC, para que o processo fosse contínuo e cada vez mais consubstanciado ao longo do tempo.

Enfim, perpassando toda nossa investigação desde sua introdução, foram anos de buscas, partilhas, estudos, diálogos, eventuais desencontros, reencontros e proposições às instâncias institucionais da mantenedora, discussões entre educadores do EHC e reflexões por parte de profissionais de educação fraternistas e, conforme lembrou Eliane em 2019 na Roda de Conversa na Árvore em 2019, o que sempre houve pontualmente ao longo do tempo, era proposto para ser sistêmico.

O processo, enfim, rumo a uma educação transformadora estava, em 2022, plenamente em curso no EHC sob diversas óticas. Era histórico, tinha suas bases solidificadas, tinha um núcleo de educadores razoável, embora circunstancial, que estava em ressonância com a nova proposta em meio a um árduo processo reeducativo que se engendrava para a práxis de uma educação transformadora. Por fim, havia inclusive a necessidade e a possibilidade de continuarmos e aperfeiçoarmos novas formas de intercâmbio, além de três doutoramentos que retravam e analisavam sob diferentes óticas o processo educativo do EHC. Assim, podemos afirmar plenamente que nossa tese foi demonstrada, c.q.d.

--.--

Depois de longas reflexões, gostaria de ser sucinto. Precisava ser sintético. Já me posicionei sumamente ao longo do trabalho. De início, no doutoramento, entrei com um pré projeto em que pretendia estudar os processos educativos relacionados à apropriação da Astronomia como ferramenta cultural, mas quando retornei da viagem do Intercâmbio à Bananeiras – PB e após conversar com Patrícia, decidimos investigar o processo acima. Acreditei que ficaria uma pequena contribuição histórica e analítica de um processo ímpar. A tese inicialmente foi gestada em meio ao exercício conjunto da docência sem licença. Uma verdadeira correria. Depois estava exausto, pedi exoneração do Estado de Goiás, mas continuei trabalhando voluntariamente como professor de Física no EHC e veio aí uma pandemia. Em 2021, me desligo da docência no EHC e aí vem a paternidade e, em paralelo, havia doutoramento de minha companheira Lê com o mesmo campo de investigação (POSSEBON, 2021).

Investigar esse tema me estremeceu, por vezes, e foi necessário ter certo período de afastamento como professor do EHC para englobar também em meu psiquismo o pesquisador-professor sobre o EHC. Desde 2013, durante cerca de sete anos, o EHC foi meu lócus

profissional, de bons e árduos aprendizados e escrever analiticamente sobre isso era ora gostoso, ora desconfortável, ora me inspirava, ora me convidava a um retraimento reflexivo.

Gostaria de dizer o que esperava de início com essa pesquisa: contribuir com a comunidade onde moro de alguma forma e creio que o trabalho tem esse potencial de fomentar outros movimentos, portanto, outras transformações rumo à educação transformadora proposta no EHC. Do ponto de vista do trabalho investigativo em si, não tinha uma expectativa precisa de início e logo aprendi com Patrícia que o trabalho ganharia vida, o que de fato ocorreu. Minha intencionalidade em fazer um estudo tão longo foi me capacitar para poder escrever projetos, como um doutor em educação, para viabilizar a continuidade, de uma forma consolidada, de atividades de Astronomia, Astronáutica e Robótica entre outros processos possíveis educacionais a serem desenvolvidos na comunidade educadora do EHC. Isso também agora é uma perspectiva que me alegra, me motiva e foi alcançada.

Encanta-me a possibilidade de aprofundar ainda mais esse estudo com esses colegas por mais um ou dois anos, bem como continuar refletindo sobre o processo reeducativo do ponto de vista acadêmico, desde que seja aqui na comunidade. Há muitos anos visitamos em Cavalcante – GO a Universidade Aberta do Brasil, que foi construída com o esforço de pessoas de um centro espírita daquela urbe e, desde então, visualizo como uma possibilidade fazer o mesmo aqui em nosso território, ou seja criar um polo de uma universidade pública uma vez que já tínhamos três doutores residentes na nossa localidade e mais dois em processo de finalização (eu incluso). São dois doutorados em educação e três em agronomia, sendo que um desses em agronomia envolvia processos educativos agroecológicos realizados a partir do EHC e na comunidade. Bingo! Então assim ia se configurando um campo propício para, no momento oportuno, se buscar mais essa alternativa.

Entregar esse esforço possível ao mundo também tem um caráter de mostrar aquilo que ainda não foi possível compreender em plenitude, como o próprio processo reeducativo em si, para que novas pesquisas possam ser feitas. Enxergar a possibilidade de reeducação teórica e praticamente, em uma perspectiva histórica e culturalmente localizadas em relação aos educadores e seus respectivos contextos é uma necessidade premente para uma nova e transformadora educação. E há muito que se caminhar nesse sentido.

A partir da reeducação de educadores pode-se investigar: como são os processos de escolha para sermos educadores? Como é a reeducação de educadores nas licenciaturas? Como se

dá o processo de reeducar em uma graduação em meio ao exercício docente? E como é a reeducação em meio a cursos e inclusive pós graduações? Imenso campo de trabalho.

Nesse sentido me surpreendeu exatamente o ponto de que Vigotski não teve tempo suficiente de se debruçar sobre esse problema tão complexo da reeducação, mas tenha lançado um gigantesco arcabouço teórico no estudo do desenvolvimento humano até os adolescentes que nos proporcionou correlacionar o conceituado sobre reeducação no capítulo dois deste trabalho.

Em 2016 e, sobretudo em 2017, me senti ingressando em um universo multifacetado, complexo e estarrecedoramente rico quando me deparei com o pensamento de Vigotski. Como diria assombradamente Guillermo Blanck na introdução de sua tradução de Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2001), ele tinha um conhecimento profundo em várias áreas da psicologia e de outros domínios de conhecimento humano. Costumava falar para mim mesmo que ele era um gigante, sobretudo porque soube movimentar esse conhecimento, não só sendo um prolífico escritor de muitas obras que ainda nem foram publicadas e estavam sendo cuidadosamente analisadas pela sua família quase cem anos depois de seu desenlace para futuras publicações, mas pela maneira destemida em que atuou diante do clima asfixiante que se foi formando em torno de suas atuações profissionais e no possível cerco a sua família no período stalinista. Ainda assim, soube dar de si até o fim, trabalhando mesmo quando estava doente e acamado. Isso me estimulou a estudar mais sobre essa personalidade naquele momento inicial e só poderia agradecer por algumas de suas reflexões fazerem parte de meu sistema de consciência.

Enquanto terminava de redigir essas breves considerações e revisar essa tese, um fato importante estava ocorrendo para a melhoria do EHC: estava sendo lançada uma empreitada pela mantenedora do EHC para que possíveis apoiadores adotassem a educação de uma criança da escola em uma campanha institucional chamada “Adote a Educação de uma Criança do Educandário Humberto de Campos”. Havia sido feito um levantamento global e ao mesmo tempo minucioso dos custos operacionais da escola e estávamos muito confiantes de que isso melhoraria vários aspectos operacionais do EHC. Enfim, era preciso continuar o movimento ainda e sempre em busca do novo.

REFERÊNCIAS

BARRERA, Tathiana G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BIGHETO, Alessandro C. **Eurípedes Barsanulfo, um educador de vanguarda na Primeira República**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2007.

CARDOSO, Sabine R. P. **Juventude rural e perspectivas de novas realidades por meio de ações presentes: experiência com jovens do assentamento Sílvia Rodrigues**. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural), Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

COELHO, Leila R. S. C. **Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível**. Tese (Doutorado em Educação), João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

COSTA, Adriana; POSSEBON, Alessandra; MATTA, Amanda (Org.). **Educador Transformador - Relatos da experiência de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras**. Santana do Ipanema: Instituto SWA, 2020.

DEMARZO, Marisa A. D. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professores em São Carlos-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINEZ, Andréia P. A. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês**, Tese (Doutorado em Educação), Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MARQUES FILHO, E. C.; POSSEBON, A. Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora. **Educação e Realidade**, v. 47, 2022.

MOREIRA, Angela. **Percepções de adolescentes sobre a violência em um assentamento rural**, Dissertação (Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência), Belo Horizonte: UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Célio A. K. **Movimento da Fraternidade**. [s.n.] Belo Horizonte, 1998.

PEDERIVA, Patrícia L. M. A atividade musical e a consciência da particularidade Tese (Doutorado em Educação), Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PIRES, Luciana; SACILOTTO, Isabele C.; PEDAGOGA, Ana P. P. Para quem serve a avaliação psicopedagógica? **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 38, n. 116, p. 224-239, ago. 2021.

POSSEBON, Alessandra F. Nas Ondas do Rádio, Comunicação Oral apresentada na “VIII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã” e “III Conferência Sul Americana de Mídia, Cidadania e Políticas Públicas”, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

POSSEBON, Alessandra F. **Educação para a transformação social: Projeto Âncora e Araribá**. Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Metodista de São Paulo, Brasília: UMESP, 2014.

POSSEBON, Alessandra M. **Dialética do educar: Contradições e superações de uma prática educativa transformadora** – A experiência do Educandário Humberto de Campos. Tese (Doutorado em Educação), Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção Antônio Sagrado Lovato, Anderson Lima, Raul Perez. São Paulo: Despertar Filmes, 2014.

VERA, João H. S. **Educação do Campo e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: O caso da escola do campo Educandário Humberto de Campos, em Alto Paraíso de Goiás (GO), Tese (Doutorado em Agronomia: Sistemas de Produção), Ilha Solteira: UNESP, no prelo.

VIGOTSKI, Liev. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Liev. S. **Obras Escogidas V**. Madrid, 1997.

VIGOTSKI, Liev. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A Tragédia de Hamlet**: Príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, Liev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, Liev S. **Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil**. V. 5, Pedagogika, Moscou, p. 153-165. Teias: Rio de Janeiro, ano 5, nº 11- 12, jan/dez, 2005.

VIGOTSKI, Liev S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Liev. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev. S.; organização [e tradução] PRESTES, Z.; TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Liev. S.; organização [e tradução] PRESTES, Z.; TUNES, E. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SHOSHANA, Avihu. **Metaphor, self and reeducation.** International Journal of Qualitative Studies in Education, V.29:2, 164-18, 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TOASSA, Gisele. **Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vygotsky.** Estudos de Psicologia, 18(3), julho-setembro, 497-505, 2013.

TUNES, Elizabeth. **Pesquisas científicas contemporâneas no Brasil no campo educacional à luz da teoria histórico-cultural.** Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico cultural de Vigotki. Brasília: UniCEUB, 235p. – (v.1), 2014.

XAVIER, Francisco C. **Boa Nova,** Rio de Janeiro: FEB, 1941.

XAVIER, Francisco C. **Reportagens de Além-Túmulo,** Rio de Janeiro: FEB, 2014.

XAVIER, Francisco C. **Pensamiento y vida,** Rio de Janeiro: FEB, 2004.

APÊNDICE E ANEXOS – APÊNDICE A DE ORGANIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA NA VARANDA

Primeira Parte

1. Hoje, após pouco de mais dois anos transcorridos da sua viagem de Intercâmbio, qual vivência na escola que você visitou que te marcou mais emocionalmente? Conte para a gente como foi isso.
2. O que você vivenciou na escola que te chamou mais atenção? Conte um pouco mais sobre esta sua vivência.
3. Tem algo que você experienciou no Intercâmbio e considera bom para realizar aqui, mas ainda hoje é um desafio fazer isso? Explique como faria para realizar isto.
4. Hoje, a partir daquela experiência vivida, ficou ainda a vontade de implementar algo em sua prática pedagógica? E na escola, ficou com vontade de implementar algo? Conte um pouco mais sobre como é esta vontade? Nos seis meses antes da pandemia, teve alguma diferença?

Segunda Parte

1. Hoje, para você, qual é o papel do educador? Nos seis meses antes da pandemia, teve alguma diferença?
2. Acredita que esta experiência do Intercâmbio colaborou na perspectiva sobre educação que você tem hoje? Coletivamente acredita que esta experiência teve algum impacto atualmente? Nos seis meses antes da pandemia, teve alguma diferença?
3. Após sua participação no Projeto de Intercâmbio, ou seja, nos últimos dois anos, como tem sido para você participar do movimento de transformação da educação no EHC? Quais os maiores desafios nesse movimento? Nos seis meses antes da pandemia, teve alguma diferença?

ANEXO 1: DIÁRIO DE CAMPO ENTREGUE AOS EDUCADORES

Projeto de Intercâmbio de Docentes do Educandário Humberto de Campos

Bem vindo ao projeto Intercâmbio!

Que alegria podermos dar esse passo juntos rumo à escola que desejamos. Esperamos que você aproveite a viagem para aprender muito, trocar informações e retornar ainda mais fortalecido para nossa missão educativa no EHC.

Este é seu diário de campo, é muito importante que anote o máximo de informações que puder e também ao final de cada dia faça uma avaliação com relação às suas observações e como elas podem colaborar com seu trabalho no Educandário. Lembre-se de tirar fotos, filmar e gravar o que for possível.

Ao chegar da visita vamos organizar uma filmagem para contar, junto com as outras pessoas que estão viajando com você, sobre como foi a experiência.

Nos dias 28,29 e 30 de junho teremos o Seminário de Partilha de Experiências do Projeto em que vocês juntos vão produzir uma apresentação de 30 minutos e uma vivência de cerca de uma hora de algum dispositivo incrível que acreditam que poderá colaborar com a rotina do EHC. Neste Seminário vamos potencializar as experiências vivenciadas entre os educadores do EHC, escolas inovadoras de nossa região (a APA do Pouso Alto) e demais escolas, fortalecendo a criação de uma rede de apoio regional e dando continuidade às ricas trocas de informações, após o EHC ter sediado a Conferência Nacional de Alternativas para Nova Educação (CONANE) - Regional Chapada dos Veadeiros.

Esse diário de campo, reunido aos de seus colegas servirá de base para a concepção de um ebook da nossa experiência.

Gratidão!

DIÁRIO DE CAMPO INTERCÂMBIO EHC

PRÉ VIAGEM

EXPECTATIVAS

O que acho que vou encontrar na escola que vou conhecer?

Como eu acho que isso vai se relacionar com a minha escola?

Quais as minhas expectativas em geral (emocionais, relacionais, pedagógicas)?

ESTRUTURA DA ESCOLA

Quantidade de professores

Perfil socioeconômico do corpo docente

Quantidade de alunos

Perfil socioeconômico do corpo discente

Quantidade de salas

Quantidade de laboratórios

Quantidade de prédios escolares

Pontuação no IDEB

Aprendizagem de acordo com a Prova Brasil

Desempenho no ENEM

DURANTE A VIAGEM – ESTRUTURAS

ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Anotações sobre as salas

Anotações sobre os laboratórios

Anotações sobre a cozinha

Anotações sobre materiais estruturais: carteiras, lousas, murais, etc.

Como e quando essa estrutura se deu?

ESTRUTURA DIRETAMENTE PEDAGÓGICA

Existem livros didáticos?

Anotações sobre livros didáticos

Existem materiais de multimídia (ex: Datashow)?

Anotações sobre materiais multimídia

Como são os horários escolares dos alunos e dos educadores?

Como são distribuídas as disciplinas/matérias?

Anotações sobre distribuição de professores entre as disciplinas (quantos professores de cada disciplina, qual sua formação)

Anotações sobre o Projeto Político Pedagógico

Como e quando essa estrutura se deu?

DURANTE A VIAGEM - OBSERVAÇÕES

ANOTAÇÕES DE CAMPO - ESTRUTURAIS

Como são divididos os tempos na escola? Há aulas?

Como são divididos os alunos pela escola? Há seriação?

Como é determinado o que será estudado? Por disciplinas ou temas? Pelo professor, turma ou aluno individualmente?

Quais são as regras da escola? (sobre roupas, permanência em sala, etc)

Como foram construídas as regras da escola?

Como são mantidas as regras no dia a dia?

Quem prepara os materiais didáticos (livros, apostilas, roteiros, murais)?

Qual a relação dos alunos com os materiais didáticos?

Há assembleias escolares?

Como e quando essa estrutura se deu?

ANOTAÇÕES DE CAMPO - CLIMÁTICAS

Como são as relações entre alunos?
Como são as relações entre professores?
Como são as relações entre alunos e professores?
Como são as relações entre pais?
Como são as relações entre pais e professores?
Os pais entram na escola no dia a dia?
Quando os pais são convidados para ir à escola?
Como são as relações entre escola e comunidade?
Como é o clima afetivo na escola?
Quais são as práticas destinadas a atuar nessas relações?
Qual é a história dessas relações?
A gestão da escola é democrática? Como?
Como e quando essa estrutura se deu?

ANOTAÇÕES DE CAMPO – DIRETAMENTE PEDAGÓGICO

Existe uma política de formação de professores?
Como ela se dá na prática?
Há formação interna na escola?
E incentivo à formação externa?
Há acompanhamento personalizado dos alunos?
Como ele se dá na prática?
Como são feitas as avaliações?
Há boletim?
Há repetição de ano?
Como é encarado o tema das dificuldades de aprendizagem?
Há políticas específicas de inclusão? Como?
Como e quando essa estrutura se deu?

ANOTAÇÕES DE CAMPO – ARTE E CULTURA

Há práticas culturais dentro da escola (festas, aulas temáticas, etc)?

Quais são elas?

Elas refletem a cultura local?

Elas estão no currículo?

São festas pontuais ou conteúdos transversais?

Como se dá a relação da escola com a arte?

Há aulas de arte?

Arte está no currículo?

Que tipo de arte acontece na escola?

Essa arte tem uma relação com a cultura local?

Ela faz parte da rotina?

Elas existe pontualmente dentro de um momento ou disciplina, ainda que rotineiro, ou é transversal?

É obrigatório que o aluno participe das atividades artísticas?

Como e quando essa estrutura se deu?

HISTÓRIA E HISTÓRIAS

Qual a história da escola?

Como foi construído o modelo que hoje funciona?

Houve um momento de transição da escola?

Como começaram cada uma das práticas antes exploradas?

DURANTE A VIAGEM – SEÇÃO DIÁRIO

OBSERVAÇÕES

Como o que eu observei se relaciona com o que tenho hoje na minha escola?

Como o que eu observei se relaciona com o que quero ter na minha escola?

Que valores você sente que esta escola transmite?

Que valores quero transmitir na minha escola?

Que tipos de identidade ela forma?

Que tipo de identidade quero formar?

SENTIMENTOS

O que me surpreendeu hoje?

O que me gerou estranhamento hoje?

O que eu gostei hoje?

O que eu não gostei hoje?

Espaço para anotações

PÓS VIAGEM

REFLEXÕES

Como me sinto depois dessa viagem?

Quais minhas impressões gerais?

Como eu percebo a escola que visitei?

Como percebo a minha escola?

O que acho que pode vir a acontecer na minha escola?

O que mudou sobre como eu percebo a minha escola?

Espaço para outras reflexões

PREPARAÇÃO PARA O SEMINÁRIO

Sobre o que quero falar na minha apresentação do seminário? Por que?

Que prática quero proporcionar no seminário? Por que?

Registro anterior: expectativas, como eu percebo minha escola, etc.

Depois de voltar, como você se sente, como percebe sua escola, o que acha que pode vir a ser... Como eu vejo e sinto o Educandário hoje, antes e depois da viagem.

ANEXO 2: Carta de compromisso dos educadores do EHC com o Intercâmbio

Carta de Compromisso com o Projeto de Intercâmbio

Eu, _____, RG: _____,

CPF: _____, educador do Educandário Humberto de Campos, subscrevo essa carta desejoso e aceitando os termos do Projeto de Intercâmbio que a mim foram explicados e cujos termos estão listados a seguir:

Ao aceitar estar nesse projeto, comprometo-me produzir um diário de campo (em forma de texto ou vídeo) ao longo da visita;

Comprometo-me, também, em participar do Seminário de Partilha de Experiências do Projeto de Intercâmbio com as seguintes entregas:

1) Realizarei, juntamente com colegas que forem à mesma escola que eu, uma palestra de 30 minutos apresentando uma síntese da nossa vivência experienciada na escola transformadora, além de disponibilizar 30 minutos abertos a perguntas;

2) Organizarei também, juntamente com colegas que forem à mesma escola que eu, uma vivência de 60 minutos para outros educadores, escolhendo e aprofundando uma prática da escola transformadora visitada;

Por fim, comprometo-me também em participar ativamente da reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Educandário Humberto de Campos (EHC) e intensificar minha participação no processo de implementação do Projeto Político Pedagógico do EHC, cada vez mais, daqui por diante.

Assinatura: _____

Educador:

ANEXO 3: Carta do Toninho a possível apoiadores

Olá Queridos,

Como estão?

Escrevo a vocês para contar sobre um projeto que estamos avançando no EHC e que terá uma fase muito importante neste semestre. Como devem saber, o Educandário vem a algum tempo passando por um forte e sólido processo de renovação pedagógica, fruto da construção e trabalho dos gestores, educadores, Oscar e parceiros (especialmente Ipê artes e Seduce-GO) ao longo dos últimos anos. Neste contexto, estamos nos últimos meses preparando a realização de uma etapa fortalecedora deste processo, um intercâmbio de uma semana para cada um dos 25 educadores atuando na escola neste ano letivo. A proposta é que cada um deles, em duplas ou trios, possam visitar uma de nove escolas com projetos pedagógicos reconhecidamente inovadores e consolidados em diversas cidades do Brasil.

Após este período de aprendizado pedagógico e cultural, realizaremos junto ao Ipê artes um seminário de três dias no final do mês de junho/19 no próprio EHC, com a finalidade de exposição de aprendizados, oficinas de técnicas e conceitos pedagógicos e consolidação do processo. Neste seminário, convidaremos educadores de escolas públicas, comunitárias e particulares da região, a fim de compartilhar o conhecimento aprendido. Todo este processo será documentado e terá seus materiais compartilhados com educadores e apoiadores.

Envio para vocês um documento que compartilhamos com os educadores, ele traz mais detalhes, a carta de compromisso para participação e também um breve resumo das escolas a serem visitadas, uma delas ainda em processo de confirmação.

O processo conta com a gestão da escola e da secretaria da Oscar, bem como com o apoio da mesma para viabilizar a hospedagem dos educadores a partir da rede do Mofra. Nosso convite para vocês é para virem conosco e apoiarem o projeto, estamos buscando principalmente neste momento a viabilização das passagens aéreas para o deslocamento dos educadores.

O que acham? Topam? Sugerem mais pessoas com quem possamos conversar e convidar? Escrevi também para o Celso, Marquinhos e Lucila.

Em cópia Lelê que está representando a gestão da escola neste ano letivo.

Explicação do Projeto de Intercâmbio de Docentes do Educandário Humberto de Campos

O Educandário Humberto de Campos (EHC) foi criado em 1966 no meio rural de Alto Paraíso de Goiás - GO, desde 1977 foi autorizado a funcionar da 1ª a 8ª série e, em 2007, teve autorização para ofertar o Ensino Médio. Em 2016, foi reconhecida como uma escola com perfil inovador pela Secretaria de Educação de Goiás em meio a um projeto para a implementação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em nosso município.

Nossos valores são responsabilidade, respeito, honestidade, solidariedade, empatia e afetividade em busca de seres mais autônomos e responsáveis. Estamos acompanhando as transformações de nossa sociedade no século XXI em busca de formar indivíduos para em uma perspectiva integral, com uma formação acadêmica de excelência (para mais informações nesse sentido, vejam nosso PPP e Plano de Transição em anexo).

Essa iniciativa que convidamos você a dar suporte - o projeto de intercâmbio - faz parte do permanente processo formativo dos educadores do EHC, visando a melhoria de suas capacidades técnicas e a execução e melhoria constante de nosso projeto educativo.

Junto a parceiros (Escolas participantes a confirmar cujo perfil está em anexo), levaremos nossos educadores para um intercâmbio de uma semana em escolas transformadoras com grande êxito na formação acadêmica e integral de seus estudantes.

Após essas visitas, realizaremos um Seminário de Partilha de Experiências do Projeto de Intercâmbio em que serão potencializadas as experiências vivenciadas entre os educadores do EHC, escolas inovadoras de nossa região (a APA do Pouso Alto) e demais escolas, fortalecendo a criação de uma rede de apoio regional nesse processo de transformação e dando continuidade a esse processo após o EHC ter sediado há poucos dias a Conferência Nacional de Alternativas para Nova Educação (CONANE) - Regional Chapada, com esse mesmo público.

Os detalhes desse processo formativo e compromissos dos educadores você encontrará na carta em anexo.

Contamos com seu suporte para seguirmos avante!

Gratos!

Equipe de Gestão do Educandário e parceiros

ANEXO 4: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO EM ESPAÇO EDUCACIONAL

IV CONANE Nacional – 20 a 22/06/2019

Brasilia/DF

1. IDENTIFICAÇÃO DA ABORDAGEM

Nome do projeto – Intercâmbio Educador Transformador (Educandário Humberto de Campos)

Modalidade de apresentação

() **Varal de Experiências** – por meio de banners que ficarão expostos ao longo de todo o evento, com períodos abertos à visitação.

(x) **Painel de Experiências** – apresentação de projetos em horários predeterminados, para os educadores e educadoras presentes, em salas específicas.

Quais são os principais objetivos e princípios do projeto?

O projeto faz parte do permanente processo formativo dos educadores do Educandário Humberto de Campos (EHC - escola do campo em Alto Paraíso de Goiás que está em processo de transformação pedagógica), visando a melhoria de suas capacidades técnicas, a execução do projeto educativo da escola, a divulgação e fortalecimento de práticas pedagógicas transformadoras na região da Chapada dos Veadeiros.

Princípios do projeto: Educação Integral ; Autonomia; Colaboração ; Pensamento e trabalho coletivo ; Envolvimento de rede de apoio num processo de formação integral; Gestão participativa e Co-criação

Quais os saberes utilizados (acadêmicos, profissionais, culturais, tradicionais...)?

O projeto também visa identificar, por meio das vivências, quais são as habilidades gerais transformadoras que distinguem cada um desses projetos como escolas transformadoras, buscando compreender como cada uma delas se engendra contextualmente a partir da cultura da

comunidade onde estão inseridas. Visa-se investigar a hipótese de que o principal impacto do intercâmbio no retorno do coletivo de educadores do EHC seja o desejo de fortalecer a criação, também cada vez mais contextual de nosso projeto educativo, ou seja, fortalecendo as mesmas habilidades gerais transformadoras observadas no intercâmbio a partir das características de nossa comunidade, nossa cultura, nossas tradições e nossas potências.

Endereço completo, telefones, CEP, site, facebook, Instagram(se houver presença em redes sociais)

GO 118 – Km 140 – Cidade da Fraternidade – Área rural – Alto Paraíso de Goiás – CEP: 73770-000

Abrangência (território, região, municípios...)

Região da Chapada dos Veadeiros

Quem coordena o projeto?

- Nome(s): Alessandra Marques Possebon, Adriana Riquena da Costa, Edson Cesar Marques, Antônio Sagrado Lovato e Amanda Matta
- E-mail: lelepossebon@hotmail.com
- Telefone de contato: (61) 99868 2446

Como acontece a manutenção (financeira, metodológica, avaliativa) da proposta?

Financeiramente a proposta se mantém com a colaboração de pessoas físicas que doaram passagens aéreas, contribuições financeiras para hospedagem, deslocamento e alimentação. Além dessas doações financeiras, pessoas doaram hospedagem, alimentação e deslocamento em algumas cidades visitadas pela proposta. A instituição mantenedora da escola está responsável pelo deslocamento entre Alto Paraíso e Brasília e pelos gastos básicos para a realização do seminário.

A proposta metodológica foi desenvolvida pela coordenação do projeto com a elaboração de um diário de campo com um questionário com 100 questões para ajudar no olhar dos educadores em cada visita e a organização editorial para o ebook da experiência. O seminário de partilha terá metodologia inspirada na Conane, com momentos de compartilhamento das

experiências. Os educadores participarão de formação audiovisual para produção de fotos e vídeos pelos educadores que posteriormente serão utilizados na produção de mini documentário idealizado pela equipe do IPEARTES – instituto parceiro do projeto.

A avaliação do projeto será realizada com todos os educadores após a realização do Seminário em uma roda de diálogo, em que serão apontados os próximos passos a avançar na proposta pedagógica da escola.

Há parcerias/convênios? Em caso positivo, com quem e como ocorrem?

Organização Social Cristã André Luis (OSCAL) -mantenedora da escola

Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES) – Instituto público parceiro da escola, apoio de mídia e organização do seminário de partilha.

Escolas visitadas – parceria ao receber os educadores durante uma semana:

Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras – PB)

Escola Gabriel Prestes (São Paulo – SP)

CIEJA Campo Limpo (São Paulo – SP)

Escola Amorim Lima (São Paulo – SP)

Escola Luiza Mahin (Salvador – BA)

Escola Alan Pinho Tabosa (Pentecoste – CE)

Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA (Glória do Goyta – PE)

Escola Waldir Garcia (Manaus – AM)

Escola Vila Verde (Alto Paraíso de Goiás – GO)

Escola Janela (Cavalcante – GO)

Escola PROEM (Brasília – DF)

Com relação às categorias abaixo, como o projeto classifica sua atuação frente aos elementos de novas alternativas educacionais?

Indique os itens que estão presentes no projeto apresentado, pontuando-os em uma escala de 0 a 5 (sendo 5 o maior valor).

- (5) Práticas e movimentos de Educação emancipatória, decolonial e inclusiva
- (5) Processos de construção de rede colaborativa
- (4) Interrelação de saberes (acadêmicos, profissionais, culturais, tradicionais, geracionais, entre outros)
- (4) Gestão democrática dos espaços e saberes educacionais, tradicionais e comunitários
- (3) Relação com políticas públicas social e ambientalmente sustentáveis
- (5) Expressão da multidimensionalidade humana

HISTÓRICO

Escreva um pequeno relato da história e da trajetória do projeto, destacando os principais DESAFIOS e SUPERAÇÕES, além de informações sobre a situação do projeto no momento atual. (Máximo de 20 linhas).

O Educandário Humberto de Campos (EHC) foi criado em 1966 no meio rural de Alto Paraíso de Goiás – GO, uma região de alto índice de vulnerabilidade social. Atende gratuitamente 242 educandos da creche à Educação de Jovens e Adultos. Em 2016, foi reconhecida como uma escola com perfil inovador pela Secretaria de Educação de Goiás em meio a um projeto para a implementação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no município. Desde então, a escola tem transformado suas práticas pedagógicas a partir dos seguintes princípios: Educação Integral, Educação do Campo, Brincar e Ludicidade, Pedagogia de Projetos e Arte Educação e desenvolvido dispositivos pedagógicos que objetivam a formação de uma comunidade educadora na região. Alguns educadores tiveram a oportunidade de participar da transformação vivencial no Projeto Âncora (SP) em 2017 e sonhávamos com a possibilidade de todos os educadores visitarem uma escola com experiências transformadoras, o que se fortaleceu com a realização da Conane regional Chapada dos Veadeiros em novembro de 2018, que foi realizada na escola e teve a participação de escolas de Alto Paraíso e Cavalcante, além de estudantes universitários da Universidade de Brasília (UnB) e em que constatamos a riqueza de termos momentos de trocas entre educadores de experiências diferentes. O projeto Intercâmbio Educador Transformador foi concebido juntamente com Antônio Sagrado Lovato(ex coordenador do programa Escolas Transformadoras da Ashoka) que contactou escolas que possuem perfil

similar ao do EHC. O maior desafio foi o de conseguir transporte, hospedagem e alimentação para os 25 educadores, o que foi superado por uma rede de mais de 30 pessoas que apoiaram sua realização. A proposta visa também a escrita de um ebook coletivo, produção de um mini documentário e a realização de um seminário aberto à educadores da região nos dias 28, 29 e 30 de junho.

GERAÇÃO DE VALOR

Informe como a proposta apresentada agrega valor ao MOVIMENTO DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO - *posicionamentos relativos a metodologias, currículo, inclusão, gestão democrática e educação emancipatória* - e ao fortalecimento da Rede CONANE-instituições-comunidades-processos.

O projeto agrega valor ao produzir um ebook compartilhando as experiências das escolas visitadas, a produção do mini documentário que será postado no youtube e divulgado para amplo número de educadores e a realização do seminário que fortalecerá a rede de educadores transformadores da Chapada dos Veadeiros.

IDENTIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO NA CONANE

- **NOME (s) do(s) representante(s) que apresentarão o projeto na CONANE Nacional(*dois apresentadores dos trabalhos terão inscrição gratuita no evento*).**

Observação: O projeto poderá ser apresentado por várias pessoas, mas apenas DOIS representantes do projeto terão inscrição gratuita no evento.

Alessandra Marques Possebon

Adriana Riquena da Costa

Carolina Menon

Kirley Carvalho Machado

- **INSTITUIÇÃO(ÕES) representada(s) na proposta apresentada**

Educandário Humberto de Campos (mantenedora: Organização Social Cristã Espírita André Luis)

▪ **FORMALIZAÇÃO JURÍDICA**

() sociedade civil

(x) ONG

() empresa pública

() empresa privada

() em fase de definição

() não formalizada juridicamente

▪ **PARCEIROS E/OU APOIADORES que estarão presentes à apresentação**

Escolas que foram visitadas e participarão da CONANE (já confirmadas – Escola Vila Verde, CIEJA Campo Limpo)

▪ **Necessidades específicas para a apresentação do projeto (somente para a modalidade PAINEL DE EXPERIÊNCIAS): tamanho de sala, se o projeto será apresentado ao ar livre, etc.) –**

Sala ampla (levaremos tudo o que precisamos, incluindo o data show e caixa de som)

Dúvidas/ informações: conanenacional@gmail.com

ANEXO 5: ORGANIZAÇÃO DO PRIMEIRO DIA DE PARTILHAS E DE PLANEJAMENTO PÓS INTERCÂMBIO

Intercâmbio Educador Transformador EHC

❖ **Apresentação na CONANE dia 22/06** (Ale, Adriana, Kirley, Carol, Edson, Edvania....)

❖ **Roda de partilhas/ celebração entre os educadores – dia 28/06** (sexta – 8h – 17h)

1º momento:

diretora Leila (escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras PB) – “Relações humanas na escola, a experiência da escola Nossa Senhora do Carmo”

2º momento:

O que vivenciei na escola que acredito que possa ser praticado individualmente ?
(relações humanas, práticas pedagógicas...)

O que você acha importante da experiência que possa envolver todo o coletivo?
(organização da escola, documentos, relações interpessoais, práticas pedagógicas, relações comunitárias...)

3º momento:

Plano de ação EHC 2019/ 2020 (o que vamos inserir em nosso plano a partir das experiências)

4º momento:

Celebração – troca de presentes (amor em forma de talento)

❖ **Livro – Ebook**

Entrega 1ª versão texto até 31/ 07 (pode ser escrito individualmente ou pelo grupo). Texto descritivo/ narrativo baseado nas respostas às perguntas do diário de campo e à sua vivência pessoal (emoções, histórias, percepções, poesias). Mínimo de 60 linhas.

Inspiração livro “Volta ao Mundo em 13 escolas”

educacaosec21.org.br/wp-content/.../131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf

1ª. revisão dos textos em agosto (antes do seminário)

Previsão de publicação: dezembro/ 2019

ANEXO 6: ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO EDUCADOR TRANSFORMADOR

Datas: 23 e 24 de agosto [Dia 23: 13h – 21h/ Dia 24: 8h – 15h]

Objetivos do Seminário:

- a) Partilha entre educadores, de maneira que as experiências tragam inspirações para a prática pedagógica do EHC;
- b) Compartilhar os saberes/experiências com a comunidade EHC, de maneira que mais pessoas da comunidade compreendam a visão de educação que está sendo concebida na escola;
- c) Compartilhar com educadores da Chapada dos Veadeiros, fortalecendo a rede de escolas transformadoras na região, divulgando para outros educadores.

Programação:

Dia 23

13h – 14h: Inscrições/ Recepção

14h – 15h30:

- Abertura com vídeo produzido na roda com educadores
- Vídeo Toninho – nascimento da ideia, Amanda – sobre acompanhamento / fala Zé, Le - de onde veio o sonho e como ele se concretizou – agradecimentos
 - TED EHC (talvez educandos EJA Médio)
- Fala de abertura com algum convidado (Raquel / Fátima Vidal / Brandão / Helena Singer / Tatiana Gouvea)

15h30 – 16h00:

- Lanche

16h – 18h: Rodada de TEDs / círculos de debate (20 minutos de fala de cada escola + rodada de 40 minutos de diálogo)

18h – 19h: Sessão de vídeos (Corações e Mentos)

19h – 22h: Jantar/ celebração (IPEARTES)

Dia 24

8h – 9h: Café da manhã musical (IPEARTES)

9h – 10h15: Rodada de TEDs / círculos de debate (15 minutos de fala de cada escola + rodada de 40 minutos de diálogo)

10h15 – 10h45: Cafezinho

10h45 – 12h45: Rodada de TEDs / círculos de debate (20 minutos de fala de cada escola + rodada de 40 minutos de diálogo)

12h45 – 14h:Almoço

14h – 15h: Oficinas concomitantes de todas as escolas [compartilhar uma prática pedagógica da escola visitada]

15h- 15h30:Cafezinho

15h30 – 16h30:

- Rodada de finalização com arte – eu e a transformação (IPEARTES)

TEDS: de 15 a 20 minutos cada escola

Sugestão de divisão de tempo: 5 minutos - descritivo da escola / 10 minutos – tema da mesa / 5 minutos - histórias, emoções

| Escola | Mesa |
|--|---|
| Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras – PB) | Aprendizagem ativa / roteiros de aprendizagem |
| Escola Gabriel Prestes (São Paulo – SP) | Aprendizagem ativa na infância / concepção de infância |
| Escola Waldir Garcia (Manaus – AM) | Aprendizagem ativa / tutorias e equipes |
| Escola Luiza Mahin (Salvador – BA) | Multiculturalidade /a diversidade no dia a dia da escola |
| CIEJA Campo Limpo (São Paulo – SP) | Multiculturalidade/como dialogar com contextos violentos, desfavoráveis |
| Escola Amorim Lima (São Paulo – SP) | Multiculturalidade /currículo |
| Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA (Glória do Goyta – PE) | Comunidade / educação popular |
| Escola Alan Pinho Tabosa (Pentecoste – CE) | Comunidade / projeto que nasce da comunidade |

| | |
|--|-------------------|
| PROEM (Brasília – DF) | Comunidade |
| Escola Vila Verde (Alto Paraíso de Goiás – GO) | Escola & natureza |
| Escola Janela (Cavalcante – GO) | Escola & natureza |
| Escola da Natureza (Brazlândia – DF) | Escola & natureza |

ANEXO 7: POEMA DO FERRÉS

Eu queria ter tipo um campo pra jogar com todos os meus amigos.
Eu queria ter tipo uma vida menos corrida.
Eu queria ter uma vida menos confusa.
Eu queria acordar vendo uma cachoeira, todo dia.
Eu queria poder tomar banho nela quando quisesse.
Eu queria poder parar de procurar o amor.
Eu queria poder dormir abraçadinho com alguém.
Eu queria poder morar dentro daquela musica do John Lennon.
Eu queria poder abrir a janela e olhar grandes montanhas forradas de verde.
Eu queria poder dizer que sou feliz.
Eu queria poder dar aula numa escolinha no interior, pra um monte de criança inocente.
Eu queria ter tipo uma mensagem que fizesse as pessoas desistirem de carrões, de grandes sonhos de consumo.
Eu queria ter tipo o poder de convencer que as pequenas coisas são as mais gostosas.
Eu queria ser tipo mais compreensivo.
Eu queria ser tipo mais amigo.
Eu queria ser tipo um morador de uma casinha dentro de um cenário qualquer.
Eu queria ser tipo um menino brincando de Falcon novamente.
Eu queria acordar só mais um dia vendo meu pai e minha mãe juntos.
Eu queria poder dizer a eles que estou indo bem na escola da vida.
Eu queria ter participado mais da vida familiar.
Eu queria ter podido dar mais condições a eles.
Eu queria poder trocar o que conquistei por um único olhar daquela menina.
Eu queria que minhas poesias a conquistassem.
Eu queria que pessoas como o Renato e o Cazuzza tivessem tido o que tanto cantavam, o amor.
Eu queria ter conhecido o Plínio Marcos, o João Antônio, o Raul Seixas e o Chico Science.
Eu queria estar escrevendo o que eu queria ter um dia.
Eu queria ter nascido num cenário do Star Wars.
Eu queria ter conhecido a Emilia e o Visconde.
Eu queria ter um poço de pesca pra mim e pros meus amigos.
Eu queria ter tipo um máquina do tempo, para poupar tanto sofrimento.
Eu queria ter uma cabana, com gelo no teto e arvores em volta.
Eu queria nem saber o que é dinheiro.
Eu queria ser tipo um cara conquistador.
Eu queria ter a certeza que conquistadores são felizes.
Eu queria saber cantar.
Eu queria ser tipo um viajante.
Eu queria acordar com um grande café da manhã na minha cama.

Eu queria registrar aquele sorriso naquele dia para sempre.
Eu queria poder saber o que será do meu povo amanhã.
Eu queria poder saber porque ela não conseguiu ficar ao meu lado.
Eu queria saber a fórmula de um grande sucesso.
Eu queria saber porque a fórmula do fracasso é agradar todo mundo.
Eu queria ter um robzinho daqueles de plástico que minha mãe me dava em datas especiais.
Eu queria ver meu pai chegando e fingir que estava dormindo novamente.
Eu queria saber dizer mais coisas agradáveis.
Eu queria que todos comemorassem o Natal de verdade.
Eu queria um dia poder voar como um pássaro.
Eu queria ser tipo uma frota contra o mal.
Eu queria saber o que é o mal.
Eu queria ser tipo um cara em que as idéias valessem algo.
Eu queria ser tipo um cara que deixou algo pra alguém.
Eu queria poder mostrar aquele momento em que o menino dividiu com todo mundo o pão velho que comia numa viela.
Eu queria poder entender como os engratados podem comer numa mesa onde o almoço é mais caro que o salário da maioria dos brasileiros e mesmo assim dormem tranqüilos.
Eu queria ser tipo um cara ingênuo, a ponto de acreditar em Papai Noel, duendes e na polícia.
Eu queria ser tipo um cara sem insônia, sem gastrite, sem dores tão fortes na alma.
Eu acho que ainda queria ser só um desenhista.
Eu acho que ainda queria ser só alguém num mundo legal.
Eu acho que ainda queria ser aquele menino que não via as coisas como elas eram.
Eu acho que ainda queria ser aquele chato que sempre levantava a mão primeiro na hora das perguntas.
Eu acho que ainda queria ser mais um da turma.
Eu acho que ainda queria brincar de banca de gibis com minha irmã.
Eu acho que ainda queria ser aquele menino que andava de banca em banca procurando aventuras em quadrinhos.
Eu acho que ainda queria ter a esperança boba de achar que poderia fazer a diferença nessa bagunça de mundo.
Eu acho que vou dormir.
Eu também acho que amanhã bem cedo vou procurar realizar pelo menos algo disso tudo, e você que acha?

Publicada na revista Caros amigos, São Paulo, n. 58, jan. 2002