

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA LAURETO HORA

O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL CAMPOS SALLES (HELIÓPOLIS-SP) E A
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

SÃO CARLOS – SP

2019

CAROLINA LAURETO HORA

O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL CAMPOS SALLES (HELIÓPOLIS-SP) E A
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes.

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

SÃO CARLOS – SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carolina Laureto Hora, realizada em 11/02/2019:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz
UFSCar

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
CEETEPS

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

DEDICATÓRIA

Para minha filha Nina e minha avó materna Edwirges (*in memoriam*), por me mostrarem o caminho do altruísmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Darcy pelo amor incondicional e por todo o apoio material e emocional; à minha irmã Carla, pela fé em minha jornada profissional e por me apresentar a Escola da Ponte de Portugal, me inspirando a pesquisar uma escola em seus moldes no Brasil; à Ana Guerra, minha ex-esposa e grande amiga, por seu companheirismo e suporte em mais essa etapa da minha vida; ao Daniel, pai da minha filha, pela parceria que tanto contribui para minha dedicação à pesquisa; aos dois em conjunto por comporem a família que somos para a Nina, e por dividirem comigo os cuidados com ela durante essa jornada.

Agradeço também à família de amigos que a vida acadêmica me trouxe até aqui: Rejane Cristina Rocha, por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa na ocasião de sua orientação de minha Iniciação Científica durante meu curso de graduação em Letras, por tudo que me ensinou e ainda me ensina, é uma honra tê-la em meu caminho como exemplo a seguir; à Amanda Guethi, Mariana Fabricio, Natália Pelizari, Gabriela Loreti, Marcella Bueno, Emília Spahn, Gabriel Bertolo, Guilherme Ubeda e todos os amigos que não lembrei de citar aqui e que de uma ou outra forma me ajudaram com trocas de experiências profissionais e referências sobre resistência em educação, alimentando o meu desejo de concretizar essa pesquisa, ou que simplesmente me apoiaram com sua amizade durante essa jornada e que comemoram comigo essa conquista.

Ao Deni Kasama pela hospedagem aconhechegante em São Paulo, na fase de coleta dos dados empíricos.

Ao Marcos Roberto Pavani, por me apresentar a EMEF Campos Salles e viabilizar o primeiro contato com a escola, sem o seu gesto essa pesquisa não teria seguido os rumos que seguiu.

À Marília de Santis, gestora do CEU Heliópolis, à Amélia Arrabal Fernandez, coordenadora pedagógica da EMEF Presidente Campos Salles, e aos estudantes e professoras da escola que participaram da etapa empírica da pesquisa, por seu acolhimento e colaboração para que este estudo se concretizasse.

À Helga Perez, Mariana Bergo, Rosângela Trabuco, Sara Lollato, ao Prof. Dr. Andreas Gruschka (Universidade de Frankfurt) e Prof. Dr. Antônio A. S. Zuin (UFSCar),

pesquisadores que participam do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação da UFSCar, pela contribuição na análise do material empírico da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, por sua orientação, confiança e direcionamento fundamentais e imprescindíveis para a realização deste trabalho, pelo exemplo de profissionalismo e seriedade que me deu nesses últimos dois anos como professor/pesquisador. Muito obrigada!

À Prof^a Dr^a Maria Cecília Luiz, ao Prof. Dr. Alan Victor Pimenta Luiz e Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado, por sua colaboração e sugestões preciosas nas bancas de qualificação e de defesa, que contribuíram sistematicamente para a estruturação do meu trabalho.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.”

(Bell Hooks)

RESUMO

As discussões presentes na *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer e na *Teoria da Semiformação* de Adorno, denunciam que a formação cultural vigente na sociedade capitalista está alicerçada em uma racionalidade técnica que conduz os homens de volta à barbárie e defendem uma educação que seja capaz de emancipar os sujeitos, ao invés de inviabilizar sua reflexão crítica. Partindo da concepção de emancipação desenvolvida pelos teóricos críticos como estratégia teórica e com base em levantamento bibliográfico sobre transformações propostas por novos modelos educacionais, esta pesquisa tem como objetivo identificar, compreender e analisar de que maneira o *ethos* emancipatório se materializa em uma instituição escolar da cidade de São Paulo, a EMEF Presidente Campos Salles, que possui um projeto político pedagógico especial pautado no modelo de uma escola democrática portuguesa, a Escola da Ponte. Nesse sentido, foi desenvolvido um estudo empírico na instituição pesquisada que incidiu principalmente sobre a relação estabelecida entre professores e alunos, tomada no presente trabalho como um elemento crucial para a construção da autonomia, em consonância com os estudos freirianos. A metodologia utilizada para a coleta de dados constituiu-se de pesquisa de campo qualitativa na qual foram realizadas entrevistas com alunos e professores, e a metodologia de análise empregada foi a Hermenêutica Objetiva, por meio da qual as transcrições das entrevistas foram submetidas a uma análise coletiva dos integrantes do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, com sede no Departamento de Educação da UFSCar – Ded/UFSCar. As conclusões do presente trabalho, a partir do estudo de caso da escola paulistana, apontam para um significativo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos entrevistados como processo, e não como algo pronto ou determinado pela instituição em si. O presente estudo busca contribuir com os estudos da área de Teoria Crítica no Brasil ao promover uma análise crítica sobre proposta educacional inovadora em curso no país.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Autonomia; Inovação educacional; Escolas democráticas; Hermenêutica Objetiva.

ABSTRACT

The discussions in *Dialectics of enlightenment* by Adorno and Horkheimer and in the *Theory of Semi-formation* by Adorno, denounce that the cultural formation prevailing in capitalist society is based on technical rationality that leads men back to barbarism and defend an education that can emancipate the subjects instead of rendering their critical reflection unfeasible. Starting from the conception of emancipation developed by critical theorists as a theoretical strategy and based on a bibliographical survey about transformations proposed by new educational models, this research aims to identify, understand and analyze how the emancipatory ethos materializes in a school institution of the city of São Paulo, EMEF Presidente Campos Salles, which has a special pedagogical political project based on the model of a Portuguese democratic school, Escola da Ponte. Thus, an empirical study was developed in that institution that focused mainly on the established relationship between teachers and students, taken in the present work as a crucial element for the construction of the autonomy, in agreement with the studies of Paulo Freire. The methodology used for the data collection consisted of qualitative field research in which interviews were conducted with students and teachers, and the methodology of analysis used was the Objective Hermeneutics, through which the transcripts of the interviews were submitted to a collective analysis of members of the Critical Theory and Education Research Group, headquartered at the Department of Education of UFSCar - Ded / UFSCar. The conclusions of the present work, based on the case study of the school from São Paulo, point to a significant development of the autonomy of the interviewed subjects as a process, and not as something ready or determined by the institution itself. The present study seeks to contribute to studies in the area of Critical Theory in Brazil by promoting a critical analysis of innovative educational proposal in progress in the country.

Keywords: Critical Theory; Autonomy; Educational innovation; Democratic schools; Objective Hermeneutics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO.....	17
A EMEF CAMPOS SALLES	25
O PROJETO DA ESCOLA DA PONTE.....	40
CENÁRIO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	57
PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	62
AUTONOMIA E FORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	63
A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	68
PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO	73
A HERMENÊUTICA OBJETIVA	75
O CASO DA EMEF CAMPOS SALLES: ENTREVISTA COM ALUNOS.....	79
O CASO DA EMEF CAMPOS SALLES: ENTREVISTA COM PROFESSORAS.....	93
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS(AS) DAS COMISSÕES MEDIADORAS DOS 5º, 6º E 7º ANOS DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES.....	112
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS(AS) DA COMISSÃO MEDIADORA DO 4º ANO DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES.....	130
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS(AS) DA COMISSÃO MEDIADORA DO 3º ANO DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES.....	145
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORAS DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES	155
APÊNDICE E - REGISTROS FOTOGRÁFICOS REALIZADOS PELA PESQUISADORA NA EMEF CAMPOS SALLES EM 04/07/2018.....	185

INTRODUÇÃO

A área de Educação tem assistido a esforços de inovação pedagógica empreendidos por diferentes movimentos educacionais desde pelo menos o século XX. A ideologia comungada pelos movimentos educacionais iniciados no passado e tão presentes hoje, resguardadas suas diferenças, é a de superação do modelo tradicional de educação que se constituiu após a revolução industrial, visando a consolidação da ordem democrática burguesa por meio da instrução obrigatória, gratuita e universal, um modelo ainda predominante nos sistemas de ensino do Brasil e de outras partes do mundo.

A principal diferença existente entre a pedagogia tradicional hegemônica e as configurações pedagógicas alternativas, principalmente as inspiradas no movimento da Escola Nova¹ que encontrou bastante eco no Brasil na década de 30, está, em tese, no fato de que no primeiro caso, os professores atuam como transmissores de conhecimentos, os alunos como receptores que devem respeitar as regras que lhe são impostas, enquanto no segundo, os alunos desempenham função ativa na aquisição do conhecimento e o professor atua como um facilitador, com uma abordagem menos instrutiva. A novidade, portanto, remete ao papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo e sua forma de se relacionar com o saber. Segundo Saviani:

(...) desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1999, p. 20-21)

No movimento da Escola Nova, “aprender a aprender” é sinônimo de desenvolvimento da autonomia dos alunos. A concepção de autonomia desenvolvida por essa corrente foi alvo

¹ O movimento da Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino organizado por educadores europeus e norte-americanos no final do século XIX, que se contrapunha à Escola Tradicional e concebia o educando como centro do processo educativo, com foco no desenvolvimento de sua autonomia.

de críticas de estudiosos da educação e de correntes posteriores, em parte por possibilitar em certa medida liberdade para os alunos na escolha de conteúdos e métodos de aprendizagem, mas não resolver a questão da organização hierárquica herdada do modelo tradicional, dentre outras razões. As chamadas escolas democráticas são as experiências mais radicais desse movimento, que também o criticaram e dele se distanciaram propondo uma reformulação completa da organização e dos desígnios das próprias instituições, valendo-se do modelo da autogestão como forma de efetivar o exercício da liberdade e da autonomia. As escolas democráticas proclamam independência do sistema de ensino hegemônico, em nome de um modo de funcionamento próprio a cada instituição, determinado pelos sujeitos que a compõem. De acordo com Singer, tratam-se de experiências de resistência que se colocam em posição de tensão e conflito com a sociedade, opondo-se “às relações de saber-poder que produzem um discurso e uma prática escolares baseados na supremacia da disciplina sujeitadora para a formação de indivíduos supostamente autônomos que livremente optariam pela obediência” (SINGER, 2010, p. 160).

A autonomia do indivíduo, outrossim, foi também a grande promessa da pedagogia tradicional e de todo o movimento de escolarização iniciado no século XIX, e não apenas das pedagogias insurgentes. Os ideais iluministas que conclamaram a existência das instituições escolares naquele momento histórico, defendiam a redenção da humanidade da ignorância e dos grilhões políticos e econômicos na modernidade por intermédio da razão, uma faculdade que deveria ser alcançada pelos homens através da instrução escolar na nova sociedade burguesa.

O conceito de esclarecimento (*Aufklärung* em alemão) é discutido por Kant em sua famosa resposta à pergunta *Was ist Aufklärung?* (O que é esclarecimento?), publicada em um jornal alemão em 1784, em texto no qual problematiza a razão técnica apresentando o conceito de menoridade e de maioridade, sendo a menoridade a submissão dos homens a uma razão externa a eles, e a maioridade a capacidade de uso de sua própria razão para sair da condição de obediência característica da menoridade. Assim, Kant diz:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturalitermajorenes*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou

obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. (KANT, 2008, p. 11)

Kant defende o autogoverno de cada indivíduo, condição na qual cada um desenvolve-se à luz de sua própria consciência sem espaço para que uma consciência se imponha à outra, com base em uma visão iluminista de homem e de sociedade e, todavia, não deixa de referir-se minimamente ao paradoxo existente com relação ao governo do Estado sobre a coletividade.

Os estudos de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1985) se dedicam, por sua vez, a desmistificar o conceito de esclarecimento empregado pela burguesia, transmutado em razão instrumental para justificar toda sua forma de governo e instituição da nova ordem da sociedade capitalista. Os autores fazem parte do grupo de teóricos da Escola de Frankfurt, fundada na Universidade de Frankfurt na Alemanha na década de 1920, onde havia o Instituto para Pesquisa Social que funciona até hoje.

Os estudos da Escola de Frankfurt, de orientação marxista, despontaram como uma teoria crítica dissidente da teoria marxista tradicional, por problematizar as contradições da sociedade capitalista tardia geradas pelo agravante da indústria cultural e seu efeito nocivo na formação dos indivíduos. Abordando o conceito de esclarecimento de Kant a partir de uma perspectiva dialética, à luz da filosofia de Hegel, Adorno e Horkheimer denunciam na obra uma nova ignorância gerada ao se aliar a racionalidade à técnica no âmbito cultural, e é nesse sentido que Adorno escreve o texto *Teoria da Semiformação* e expõe as fissuras da educação massificada:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 7)

Pensando na crítica adorniana, resta a pergunta: o que podem então, instituições escolares, inovadoras ou não, frente ao poder de dominação instituído no sistema social? Nos textos de Adorno pode-se entrever a denúncia de que a escola atua na sociedade como um dos instrumentos do poder institucional, como uma das responsáveis pela manutenção do *status*

quo e pela instauração de uma semicultura no seio social. A *Teoria da Semiformação* nos coloca diante da própria gênese dos conceitos de educação, formação e cultura, que conformam em si necessariamente o processo de autodeterminação dos sujeitos, inexistente na sociedade administrada exposta pelo filósofo. Nesse sentido, Duarte diz:

(...) a semiformação não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, a qual "poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia". A semiformação, portanto, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio –, surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo, e é totalmente incompatível com a cultura no sentido estrito. (DUARTE, 2003, p. 445)

O arcabouço teórico da Teoria Crítica, que estabelece um estreito diálogo com áreas como a Sociologia, Filosofia e Psicologia, nos apresenta o fracasso da promessa de emancipação da ideologia burguesa por intermédio do racionalismo técnico-científico, que até hoje dita as regras da sociedade capitalista contemporânea, apontando uma verdadeira crise da razão preconizada no iluminismo e a disseminação de uma nova espécie de barbárie entre os indivíduos.

O diálogo estabelecido com os dois textos de Adorno, *Dialética do Esclarecimento*, escrito em parceria com Horkheimer, e *Teoria da Semiformação*, nos auxilia no sentido de expor as contradições imanentes à esfera do ensino, seja ele tradicional ou inovador, tendo em vista que a lógica da dominação está perpetrada no próprio desenvolvimento da ciência e da cultura.

No que tange a este estudo, cabe a seguinte pergunta: é possível que haja em nosso modelo de sociedade, uma instituição educacional capaz de promover genuinamente o esclarecimento e a autonomia dos sujeitos? A partir dessa segunda pergunta, que embasa todo o trabalho de pesquisa que será apresentado, surge uma outra, intimamente relacionada à lógica da dominação que conforma nossa estrutura social: os novos modelos educacionais ou propostas inovadoras, são sinônimos de novas formas de conceber a educação, ou são apenas novas pedagogias?

Na tentativa de responder a tais perguntas, abordamos em um primeiro momento do texto o tema da inovação em educação. Assim, na Parte I, intitulada *Pressupostos da inovação em educação*, a inovação educacional será discutida conceitualmente e enquanto ideologia de

superação da pedagogia tradicional, que fez surgir diferentes correntes pedagógicas ao longo dos últimos anos. Serão expostas as premissas da inovação no âmbito pedagógico por meio do aporte histórico, com foco no modelo das escolas democráticas, devido à sua proposição não apenas de uma renovação na prática de ensino, mas de toda uma reestruturação organizacional do espaço escolar, das relações e do modo de aquisição de conhecimentos em prol da autonomia.

Esse momento do texto apresenta ainda os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos da EMEF Presidente Campos Salles, localizada em São Paulo/SP, instituição pesquisada no presente trabalho, que se inspira no modelo educacional da Escola da Ponte de Portugal. Sendo assim, compõem a Parte I também os tópicos *EMEF Campos Salles* e *O projeto da Escola da Ponte*, que apresentarão o modo de funcionamento específico da instituição brasileira e da instituição portuguesa na qual ela se inspira, respectivamente. A exposição das inovações propostas por ambas as instituições, conta com publicações de seus próprios idealizadores, Braz Nogueira, no caso da escola Campos Salles, e José Pacheco no caso da iniciativa portuguesa originária, no sentido de entrevermos em seus discursos quais as prerrogativas filosóficas e pedagógicas que conjeturaram a concepção dessas iniciativas. No último tópico dessa primeira parte, intitulado *Cenário da inovação educacional no Brasil*, trazemos algumas informações sobre o contexto educacional brasileiro atual com relação a propostas de inovação desenvolvidas em diversas instituições escolares.

A segunda parte, *Pressupostos teóricos*, desenvolve uma reflexão a respeito dos conceitos de autonomia e formação de sujeitos a partir do referencial teórico da Teoria Crítica no tópico *Autonomia e formação no contexto educacional*, estabelecendo uma ponte entre a crítica à forma como se materializa a racionalidade na sociedade capitalista, realizada nas obras *Dialética do Esclarecimento* e *Teoria da Semiformação*, e as tentativas de inovação escolar, que propõem a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nessa direção, a Parte II dialoga também, no tópico intitulado *A relação professor-aluno*, com a discussão empreendida por Paulo Freire a respeito da relação estabelecida entre educadores e educandos em seus livros *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*, tendo em vista que, em meio a todas as invariantes que condicionam a dinâmica escolar, este foi o elemento escolhido como foco de análise da pesquisa empírica. Tal enfoque se justifica no presente trabalho à medida em que expomos que a forma de se relacionar destes dois agentes educativos é fundamental para a construção do *ethos* emancipatório no processo de formação.

A Parte III, por sua vez, trata especificamente da pesquisa empírica. Assim, nela aclaram-se os dispositivos mobilizados pelo método de análise escolhido, desenvolvido pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, chamado Hermenêutica Objetiva. A hermenêutica objetiva deriva da tradição interpretativa da Teoria Crítica de Theodor Adorno, que tem como principal intuito preservar o máximo de objetividade possível em um exercício de análise de dados da realidade factual. Neste momento do texto, então, apresentamos as análises das transcrições de entrevistas realizadas com alunos e professores da EMEF Campos Salles, localizada no CEU Heliópolis em São Paulo, submetidas à análise coletiva de integrantes do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação da UFSCar.

Na Parte IV, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, à guisa de conclusão, com base nas análises realizadas e nos estudos recentes de Andreas Gruschka que se debruçam sobre os temas da *frieza* e sobre a *pedagogia negativa*. O autor tece em suas obras uma crítica contundente à pedagogia, com o propósito de abarcar reflexões da Teoria Crítica contemporânea sobre as contradições presentes no contexto escolar na atualidade. As contribuições dos estudos dos teóricos críticos para a área da Educação e para esta pesquisa são indispensáveis para a formulação de uma compreensão crítica da sociedade, da cultura e da educação. A seguir, apontaremos de que forma a esfera educacional tem se mobilizado para tentar reverter a crise da razão, em busca da emancipação dos sujeitos.

PARTE I – CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO

Há diversos estudos recentes na área de educação refletindo sobre a cultura organizacional das escolas. A esse respeito, Libâneo (2013, p. 94) diz que “a cultura organizacional se projeta em todas as instâncias da escola”, referindo-se à forma como a escola se organiza a partir da pluralidade, ultrapassando as concepções de cunho restrito do campo da Administração, ciência desenvolvida na modernidade industrial e aplicada no contexto escolar.

Nesse sentido, para o autor, há uma diferença entre a organização escolar e a administração escolar:

Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administração* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão organização escolar é frequentemente identificada com administração escolar [...] (LIBÂNEO, 2013, p.85)

A identificação entre os termos “organização” e “administração” assinalada por Libâneo deve-se ao fato de que a cultura organizacional está imbricada na administração e na gestão, uma prática influencia a outra de forma processual e dinâmica, sofrendo alterações em função do contexto histórico-político das sociedades em que as escolas estão inseridas.

A maneira como essas três instâncias se delineiam e se relacionam em uma instituição escolar, os tensionamentos gerados em função da heterogeneidade cultural dos sujeitos que dela fazem parte, fazem com que cada instituição escolar se configure como uma realidade ímpar, principalmente nos dias atuais. A forma de organização de uma realidade escolar, ou seja, o entrelaçamento entre diversas culturas que enseja a formação de sua cultura organizacional, é fruto da relação estabelecida entre os sujeitos que fazem parte dessa realidade, na comunidade escolar. A cultura escolar não existe isolada. Em nosso momento histórico, como a cultura organizacional das escolas tem se desenvolvido? Com base em que premissas, em função de quais paradigmas sociais e políticos seus sujeitos se/a organizam?

Um dos paradigmas que dita regras em nossa sociedade há bastante tempo, incluindo-se a área de Educação, diz respeito ao tema “inovação”. Ultimamente, o termo é bastante utilizado para caracterizar “a educação do século XXI”, denotando um grau de qualidade ao ensino que faz uso de novas tecnologias na transmissão de informações e conhecimentos.

Quando digitada na busca da base de periódicos acadêmicos Scielo, em conjunto com a palavra educação, a pesquisa retorna mais de 400 resultados. Mas como surge o discurso da inovação no âmbito educacional? Sobre o início da disseminação do termo em educação, Delgado assinala:

A inovação migrou para o campo da educação a partir do período que se segue à Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1950, quando as necessidades impostas pelo novo cenário de reorganização do capital e a disputa científica e tecnológica entre os blocos em disputa na Guerra Fria se traduzem, pelo lado dos norte-americanos, na necessidade de uma dada concepção de *alfabetização científica*, capaz de preparar os futuros egressos para uma sociedade cada vez mais pautada pela competitividade de base tecnológica. Também é o período de surgimento dos computadores e dos sistemas de computação, da guinada japonesa à reestruturação de seu parque industrial que iria desembocar, já nos anos de 1970, no padrão flexível de produção (*toyotismo*) com todas as consequências para o acirramento da concorrência globalizada, as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências de formação e qualificação profissional dos trabalhadores. Nesse contexto, ciência e educação passam a se encontrar ainda mais subordinadas às demandas e caprichos econômicos, intensificando o fenômeno da tecnologização da ciência, dado o discurso legitimador emanado do próprio campo científico, ou para ser mais preciso, da comunidade científica compromissada com a lógica do sistema que torna os frutos do conhecimento em mercadorias e, ao mesmo tempo, em forma de poder econômico. (DELGADO, 2015, p. 120)

“Educação do futuro” é a expressão comumente empregada quando o assunto é inovação educacional no presente, deixando clara a perspectiva mercadológica que serve de pano de fundo para o discurso existente em torno da inovação educacional. Delgado desenvolve neste ensaio uma abordagem crítica sobre o tema da inovação, partindo de um entendimento do conceito a partir do campo da teoria econômica, e passando para sua teorização no campo da educação. Dessa forma, inicia seu texto dizendo:

A *inovação* é, metaforicamente, um mantra entoado fervorosamente em praticamente todas as esferas da sociedade na contemporaneidade e, como tal, ele evoca os valores tidos como mais sagrados pela lógica de mercado. Dos livros de teoria econômica a inovação partiu, migrando e se difundindo para praticamente todas as instituições e também para algumas áreas do saber que, sob o imperativo legitimador da necessidade premente do *melhorismo* – a busca perene por eficiência e produtividade, pautadas na competitividade – não tinham opção senão render-se à sua encantadora sedução, a qual, paradoxalmente, manifesta ares da mais formal racionalidade. A ciência e a

educação também foram alcançadas pelas melodias de tal mantra e passaram a entoá-lo, além de incensar os mesmos valores sacros do liberalismo econômico. (DELGADO, 2015, p. 104-105)

De acordo com o autor, o termo inovação é demarcado pelos princípios da razão instrumental desencadeada na modernidade. A necessidade do *melhorismo* perpetrado no campo do saber, reflete também o esforço crescente dos modelos educacionais em inovar. Em sentido análogo, Almeida e Moralez dizem:

Em poucas palavras: o novo envelheceu. É uma ideia velha, desbotada, fora de moda, mofada, rota, rasgada. Quem acredita no novo? O novo precisa também ser inovado, precisamos de algo novo para o novo. Então, o novo, em diálogo irônico com o passado, vem travestido de inovação. Já não é o novo simples, momento inocente, mas é o novo repetido, o novo que se apresenta como farsa. É o velho re-novado. É o novo, já velhinho, maquiado de novo. Esse é o sentido contemporâneo do termo inovação. (ALMEIDA; MORALEZ, 2013, p. 102)

Para os autores, a contraposição entre o novo e a inovação na educação, justifica-se temporalmente, pois os dois termos carregam em si um ideal de formação de um sujeito emancipado, racional, no entanto, o novo remete ao discurso iluminista sobre o progresso na modernidade, e a inovação, ao discurso contemporâneo também pautado pela noção de progresso. Os autores evidenciam que nos tempos atuais, portanto, a ideologia educacional é a mesma, vivemos agora a crise do sujeito racional recém-saído da modernidade e a educação segue defendendo o bastião da autonomia:

Agora queremos estudantes que aprendam a aprender, que sejam autônomos para buscar o conhecimento, que saibam se adaptar às situações controversas, que tenham inteligência emocional, que desenvolvam suas inteligências múltiplas, que sejam criativos. Que sejam inovadores! Esta é a palavra: a inovação quer formar inovadores. Dessa forma, cremos que seja no mínimo perigoso "comprarmos" tão de pronto a ideia de que a inovação, por ser inovação, melhorará a educação. (ALMEIDA; MORALEZ, 2013, p.102)

O artigo de Almeida e Moralez traz a perspectiva de que não há novidade na inovação propriamente, e abordam a questão dos sujeitos perante tal empreendimento, concluindo que a inovação protagonizada seja por iniciativas conservadoras ou reformistas, ainda coloca os sujeitos como subordinados a um objetivo maior, permanecendo na postura de objetos de um projeto que possa salvá-los da ignorância. Na perspectiva dos autores, a inovação não rompe

com as regras do poder, e o novo se manifesta verdadeiramente naqueles que estão organizados à margem, e assim defendem a diferença e o protagonismo dos sujeitos dominados como via possível para a verdadeira inovação. (ALMEIDA; MORALES, 2013, p. 107)

Tendo em vista que a inovação é a nova ordem da educação de modo geral, um artigo de Saviani expõe como diferentes concepções de filosofia da educação, ao longo dos últimos anos, se relacionaram com o tema da inovação.

Saviani (1995) enumera quatro concepções filosóficas: a *concepção humanista tradicional*, pautada em uma visão essencialista de homem na qual não há lugar para a inovação, dado que o homem possui uma essência imutável; a *concepção humanista moderna*, de cunho mais existencialista, que serviu de base para o movimento da Escola Nova, no qual a inovação consistia basicamente em contradizer a concepção humanista tradicional, mudando o foco do educador para o educando, do intelecto para a vida; a *concepção analítica*, à qual cabe apenas o papel de efetuar uma análise lógica da linguagem educacional, sem estabelecer previamente um sentido para a palavra inovação; e a *concepção dialética*, que questiona o próprio cenário educacional, e se coloca na posição de explicitar as contradições existentes na educação e propor inovações que radicalizam o sistema, ao invés de tentar melhorá-lo. Com relação à concepção dialética da educação, o autor coloca:

Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante. A concepção dialética aponta, pois, para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação.

Pode-se ir, agora, mais além na explicitação do critério enunciado. Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade. (SAVIANI, 1995, p. 21)

A grande contribuição da concepção dialética é evidenciar que a educação ainda está a serviço das forças dominantes, mesmo que assumindo novas roupagens. Para Saviani, há quatro níveis possíveis de inovação no contexto da educação com relação ao método tradicional de ensino:

- a) são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas.
- d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades. (SAVIANI, 1995, p. 25)

O quarto nível gradativo é assinalado pelo autor como o nível em que se enquadram as experiências educacionais que intentam colocar a educação a serviço da revolução social (SAVIANI, 1995, p. 25). Por meio das reflexões presentes no artigo do historiador, pode-se vislumbrar o quanto os dispositivos educacionais dominantes ainda permeiam as práticas inovadoras em educação, tendo em vista todos os impedimentos sociais e burocráticos que cerceiam a existência de uma proposta que se enquadre no quarto nível enunciado pelo autor.

Nesse sentido, pensando a inovação de forma crítica, nos voltamos para algumas propostas pedagógicas derivadas desse ideal de inovação. O movimento da Escola Nova, já mencionado, é central quando se fala em pedagogias e teorias que visam a uma mudança dos paradigmas educacionais hegemônicos, por se tratar de uma corrente de fôlego da qual derivam diversas iniciativas no sentido de desenvolver uma educação emancipadora. Seus princípios fundamentais são a democracia e a autonomia, também promulgados pela teoria tradicional, no entanto, com foco no indivíduo.

Em *Escola e Democracia*, Saviani apresenta as tendências liberais da pedagogia tradicional e o caráter progressista da pedagogia nova, olhando pelo prisma político, mas coloca ambas as pedagogias no rol das teorias não-críticas, que seriam as teorias que acreditam que a marginalidade é um problema social e que a escola, em sua autonomia, é capaz de intervir na sociedade e promover a equalização social. O autor critica o modelo da Escola Nova, que se propunha democrática mas nunca concretizou a democracia, dizendo que esse modelo não conseguiu cumprir a promessa de alterar/renovar o panorama dos sistemas escolares e acabou agravando um problema que é a marginalidade social inculcada na escola, devido à roupagem elitista que assumiu ao se voltar minuciosamente para o âmbito técnico-pedagógico em detrimento dos ideais políticos de mudança da sociedade capitalista, arquitetada pela dicotomia dominação x marginalização.

O texto fala também das teorias crítico-reprodutivistas que enxergam a escola apenas como reprodutora das desigualdades, sem nenhuma capacidade de atuação na esfera social, como as desenvolvidas por Bourdieu e Passeron sobre a violência simbólica escolar e por Althusser, sobre a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Saviani é autor da teoria histórico-crítica, e nessa obra já propõe uma teoria crítica que seja capaz de “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” (SAVIANI, 1999, p. 41), ou seja, que seja capaz de propor uma inovação genuína.

A inovação educacional enquanto conceito é carregada de ideologia, de acordo com uma abordagem crítica. Nem por isso, deve ser tomada apenas como um ideal deturpado pelo sistema no qual tenta se estabelecer, retratado em tentativas fracassadas da pedagogia de promover uma educação emancipadora. O potencial da inovação em seu sentido de transformação, revolução, carece de viabilização.

Em seu artigo supracitado, Delgado defende uma inovação na educação que seja crítico-emancipatória, que a nosso ver, só poderá se manifestar pela via da autocrítica e de transformações estruturais profundas no âmbito do *locus* das instituições que se propõem inovadoras. Para Delgado, uma inovação pautada nas premissas da Teoria Crítica da Sociedade, prevê um enfrentamento da razão instrumental que direciona o saber e uma falsa inovação, e deve

Tomar o homem como *télos* da ciência e da educação, e possibilitar experiências formativas que coloquem o existente em estado de suspeição, por meio de uma perspectiva educacional e formativa que tem como eixo principal o comportamento crítico e a orientação à emancipação, em sentido adorniano (...) (DELGADO, 2015, p. 121)

Experiências formativas críticas e emancipadoras são a aposta do modelo das chamadas “escolas democráticas”, que possuem um modo de funcionamento específico, que confronta o sistema educacional. Na obra *República de Crianças*, Helena Singer apresenta um panorama temporal das “propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa” (SINGER, 2010, p. 15) criadas em diferentes países, e diz que o caminho trilhado pelo movimento da Escola Nova não foi seguido pelas escolas democráticas. A autora aponta que os teóricos das escolas democráticas inclusive criticaram o movimento escolanovista, pois no seu entendimento, ele “abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática” (SINGER, 2010, p. 16).

Assumindo como ponto de partida a primeira escola democrática de que se tem notícia, a Escola de Yasnaia-Poliana da Rússia do final da década de 1850, fundada por Leon Tolstoi, Singer cita algumas iniciativas democráticas desenvolvidas ao redor do mundo nos últimos 150 anos, e menciona a Escola da Ponte como uma delas, uma escola que, no entanto, participa pouco ativamente no avultado cenário internacional existente em torno das escolas democráticas, composto por inúmeras redes e organizações e fomentado principalmente pela Conferência Internacional de Escolas Democráticas (*International Democratic Education Conference - IDEC*) que ocorre anualmente desde 1993, em diferentes continentes.

Singer coloca que no encontro de 2000, realizado no Japão, foi criada a *International Democratic Education Network – IDEN*² para conectar escolas e organizações que se orientam pelos ideais da educação democrática. Na obra, a autora demarca a concepção de democracia que rege as escolas democráticas alvos de seu estudo:

O ideal de democracia aqui pretendido é, sem dúvida, tributário dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução Francesa, mas é também marcado pelas ideias do socialismo, tanto o que se poderia chamar de socialismo romântico de Rousseau quanto o socialismo científico de Marx. A noção básica é de uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento dos indivíduos seja integral. Entende-se que essa sociedade só será possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, autônomas. O discurso das escolas democráticas volta-se justamente para este tipo de formação. (SINGER, 2010, p. 16)

Nas escolas democráticas, o foco é a autonomia dos indivíduos. Para fazer jus ao nome, o espaço, a estrutura, toda sua lógica de funcionamento é decidida a partir do consenso coletivo, não é imposta por determinações da política educacional externa à escola, apesar de não escapar dela, como será exposto no tópico seguinte que trata especificamente da escola Campos Salles, estudada em nossa pesquisa.

Ao se falar em formação voltada para a autonomia, não há como prescindir da discussão empreendida por Barroso (1996) sobre o *estudo da escola* a partir de uma perspectiva crítica, na qual as escolas passam a ser vistas como construções sociais, em que tem fundamental importância “o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico de sua

² Ver: <http://www.idenetwork.org/>. Acessado em: 31 de agosto de 2018.

ação” (BARROSO, 1996, p. 167), em contraposição a uma visão normativa sobre as organizações e administração educativas, pautada no paradigma científico-racional.

A importância do trabalho de Barroso (1996) reside na dedução que podemos fazer de que a autonomia *na* escola depende de como se configura a autonomia *da* escola, como podemos entrever:

A adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga, por isso, a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*.

No primeiro caso, trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática.

No segundo caso, trata-se de *reconstituir* os "discursos" das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta dos seus actores. (BARROSO, 1996, p. 167)

O que o autor evidencia, é que a prerrogativa legal de autonomia das escolas perante o Estado não é suficiente para evidenciar sua autonomia. A construção da autonomia na prática nem sempre condiz com a prescrição da autonomia que consta nos documentos oficiais e é necessário que a “regulamentação legal da autonomia das escolas’ seja entendida, mais como destinando-se a criar espaços de possibilidades e de indagação, do que uma forma de impor respostas fechadas a problemas que não são os reais problemas das escolas” (BARROSO, 1996, p. 168).

As diversas inovações pedagógicas em que se lançam algumas escolas são desenvolvidas a fim de construir e concretizar sua autonomia e a de seus artífices ou em busca de atingir um parâmetro de “escola eficaz³”?

Nosso trabalho se dedica a analisar o caso de uma escola democrática, no sentido de inferir em que medida e de que maneira uma iniciativa educacional pautada nos princípios da

³ O autor refere-se criticamente aos testes arbitrários de inteligência e raciocínio verbal que ignoravam os processos escolares, realizados por Coleman “para a identificação dos "factores de eficácia" das escolas, através de estudos de tipo monográfico, que levam à identificação de sucessivos "retratos-robot " do que os seus autores classificam de "escolas eficazes". Estes resultados da investigação são interpretados, muitas vezes apressadamente, pela administração (nos Estados Unidos e Inglaterra, principalmente) como "quase protótipos da escola ideal" e rapidamente promovidos a modelos de programas de ‘desenvolvimento das escolas’”. (BARROSO, 1996, p. 172-173)

democracia se aproxima de uma proposta de inovação crítica e emancipatória, nos termos defendidos por Delgado (2015). O caso da EMEF Campos Salles, sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, é o de uma instituição pautada no modelo da Escola da Ponte de Portugal. Nas aplicações do modelo da Ponte em outras realidades, a inovação que geralmente se preserva é a aplicação do método cooperativo de ensino-aprendizagem, a disposição espacial dos salões e o exercício da democracia, principalmente na realização das assembleias dos alunos, instância deliberativa de maior peso nessa configuração educacional.

A seguir, veremos de que forma a escola Campos Salles se constitui como uma realidade singular em seu processo de apropriação das inovações desenvolvidas no projeto “Fazer a Ponte” de Portugal e para além dele.

A EMEF Campos Salles

A Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Presidente Campos Salles encontra-se nas dependências do Centro Educacional Unificado – CEU do bairro Heliópolis, em São Paulo. A escola foi fundada em 1957 e funcionava inicialmente em dois galpões, depois inaugurou-se em 1967 o prédio de alvenaria em que funciona até hoje. A escola neste momento, em fevereiro de 2019, atende 1400 alunos e oferta o Ensino Fundamental I e II, no período diurno, e a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A EMEF pertence à Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga, da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

De acordo com informações disponibilizadas no blog⁴ da escola, na aba “Histórico da escola”, sua história pode ser dividida em três períodos principais: primeiro período (1957 – 1971) – ofertava apenas as séries iniciais do ensino fundamental, e a grande maioria dos alunos era proveniente de bairros vizinhos, Jardim Patente e São João Clímaco; segundo período (1971 – 1995) – tem início em 1971/1972 a ocupação desordenada de Heliópolis, a oferta do ensino da instituição se expande para o segundo ciclo do fundamental, no entanto, a escola é estigmatizada como “escola de favelados”; terceiro período (1996–atual) – o professor Braz Rodrigues Nogueira assume a direção da escola e inicia-se o processo de reformulação de seu projeto pedagógico.

Hoje a EMEF Campos Salles conta com um projeto pedagógico inspirado na experiência da Escola da Ponte, que foi implantado em 2007. Desde o momento da chegada

⁴ Ver: <https://campossalles.wordpress.com/>. Acesso em 30 de agosto de 2018.

de Braz à escola até a iniciativa de transformação curricular em 2007, foram desenvolvidas diversas ações no sentido de aproximar a escola de sua comunidade circundante, graças às quais gerou-se essa mudança estrutural. No blog da instituição, elaborado pelos professores, conta-se um pouco como se desenrolou esse terceiro período:

Na busca de parceiros para a construção de um Projeto de Integração Escola-Comunidade, o diretor Braz atuou em várias frentes concomitantemente. Desde 1996 contou com duas aliadas, duas coordenadoras pedagógicas que chegaram neste mesmo ano. (...) O diretor tinha uma preocupação muito grande com a constituição e coordenação da equipe técnica e de sua importância para a construção do projeto. Foram desenvolvidas ações com o intuito de identificar e convidar lideranças de cada segmento, para a construção de um projeto coletivo para integrar a escola e a comunidade. Uma ação que muito contribuiu para o avanço da construção do projeto foi um curso para pais e lideranças comunitárias denominado – Educação e Cidadania – que tinha como objetivo levar os participantes a perceberem que não se faz educação de qualidade sem a participação da comunidade na vida da escola. Neste curso a escola era mostrada por dentro com todas as suas contradições. Discutiam-se as seguintes questões: participação, linhas pedagógicas, verbas, direitos dos professores, da comunidade, dos alunos, etc.

Em 1998, a EMEF Pres. Campos Salles já contava com um conselho de Escola bastante ativo e participante que contrastava muito do Conselho encontrado em novembro de 1995, que tinha uma função meramente burocrática. O grêmio que surgira em 1996 ganhou corpo em 1998 e passou a ser organização fundamental para a sustentação do projeto da escola. Como resultado do curso – Educação e Cidadania – a escola passou a contar, no final de 1998 com a atuação de quatro comissões: Limpeza, Conservação e manutenção do prédio escolar, Cultura, Esporte e Lazer, Relação escola-comunidade e Comissão de Reivindicação.

No final de 1998 o estigma que pesava sobre a escola – “escola dos favelados, marginais e baderneiros”, começou a ser substituído pela denominação de “escola da comunidade”. Esta denominação foi confirmada de fato em 1999, quando fora assassinada uma aluna da escola. Em três meses de trabalho a escola mobilizou a comunidade e realizou a Primeira Caminhada pela Paz de Heliópolis. No final de 1999 foi realizada também a Primeira Mostra Cultural. A partir daí estas duas ações vêm sendo realizadas anualmente.

A EMEF Pres. Campos Salles é hoje considerada um exemplo de integração Escola-Comunidade.⁵

⁵ Fonte: <https://campossalles.wordpress.com/historico-da-escola/>. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

A “escola da comunidade” hoje se autodenomina “Escola sem muros no bairro educador”, como se verifica ao acessar o referido blog. A derrubada dos muros, a construção do conceito de bairro educador e a integração escola-comunidade, são ações que configuram o próprio modo de existir da Campos Salles nos dias atuais e fundamentam seu Projeto Político Pedagógico – PPP, que será pormenorizado mais adiante. Sendo assim, a história mais recente da escola está profundamente ligada à história da constituição do bairro Heliópolis e do CEU em que a escola está inserida, o que lhe atribui algumas particularidades em face à Escola da Ponte, com relação ao seu funcionamento interno e externo.

Em entrevista concedida pela gestora do CEU Heliópolis à pesquisadora, Marília de Santis, fica claro que não há como desvincular o histórico de luta da comunidade, a formação e atuação de suas lideranças, das conquistas empreendidas na EMEF e no CEU. Durante a entrevista, a gestora apresentou uma linha do tempo do processo de integração entre os movimentos sociais do bairro e a escola. Segue a transcrição do trecho em que Marília aborda o assunto:

(...) Heliópolis tem cerca de 40 anos de história, e tem um movimento social bem constituído. Ao longo desses 40 anos uma organização se fortaleceu muito aqui, a UNAS - União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis. A UNAS tem liderado um processo na comunidade de desenvolvimento urbano muito pautado nas questões da educação de uns anos pra cá. E por que pautado nas questões da educação? A missão da UNAS é transformar Heliópolis num bairro educador. E porque começa essa história do movimento social pela educação? Por conta da Campos Salles. Então essa história, a história do movimento social e a história da escola, estão muito emaranhadas. O processo de favelização começa no final dos anos 70, nos anos 80 tem uma expansão absurda, um crescimento vertiginoso de população mesmo, de ocupação dos espaços. Heliópolis tem hoje cerca de 220 mil habitantes, é muita gente, e tem 1 milhão de metros quadrados, então também tem um território grande. Tem muita escola e muito projeto social. Esses projetos sociais, grande parte conveniados com a prefeitura, muitos deles são administrados pela UNAS, a grande maioria. A gente está nesse lugar. É uma região próxima do centro, então geograficamente a gente não é periferia, é periferia economicamente. A gente está a 8 km do centro de São Paulo, então é uma área que sempre foi muito valorizada, em questão imobiliária mesmo, a terra aqui vale muito, e por a terra valer muito, isso lá nos 80 definiu um pouco também esse processo de ocupação. Teve muita resistência à ocupação daqui, por parte do poder público, e internamente com ação de grilagem muito forte, então tem toda uma história de violência na própria constituição, na própria gênese da favela, que existe, que é matéria prima do nosso trabalho até hoje. Então pra gente entender esse contexto de como a escola elabora esse

projeto político pedagógico, precisa entender um pouco da história desse lugar. Nos anos 80 houve muita resistência e organização por parte dos moradores, eles começaram a perceber que se eles não se juntassem, formassem associações, eles não iriam conseguir permanecer no lugar. Essa luta por infraestrutura vem muito daí também, dessa resistência pra poder permanecer. Na época o que passava na cabeça da galera era: pra eu poder ficar vai ter que ter água, vai ter que ter luz, porque se tiver água e luz instaladas, ninguém vai tirar a gente daqui. Começa uma luta por política pública que num determinado momento, lá em 84, 85, começa a ser liderado pela UNAS. A UNAS na verdade é a união de vários núcleos de lideranças que começaram a surgir por Heliópolis, por isso esse nome, união de núcleos. Hoje essa associação de fato é muito expressiva, na própria cidade, com conveniamento de serviços que o governo não dá conta de suprir de uma maneira direta, então ele abre convênios. A UNAS hoje, só aqui em Heliópolis, tem 16 creches, tem 13 CCAS - Centro da Criança e do Adolescente, tem medidas socioeducativas, uma série de serviços que são prestados à população e que a UNAS está na linha de frente, além disso os movimentos sociais que estão vivos ali, o movimento de mulheres, o movimento negro, o movimento LGBT, o movimento sem teto, tudo isso constitui essa organização, essa entidade. A Campos Salles é uma escola anterior à favela, ela atendia antes do processo de favelização uma comunidade classe média, operária, aqui nessa região existem várias fábricas, estamos muito perto do ABC também, então a Campos Salles se constitui como uma escola de bairro operário. Com o processo de favelização, ela começou a sofrer as consequências dessa violência toda que se dava aqui nessa região. Lá nos anos 80 ela começou a ser referenciada na rede municipal como uma escola problema, com altos índices de violência, com muita troca de professores, as pessoas não ficavam muito tempo, enfim, era uma escola de "favelados". Naquele momento também Heliópolis estava vivendo o pico da violência, a taxa de mortalidade era muito alta e a violência estava muito naturalizada, era normal você ter um aluno assassinado, não era uma coisa que chocava mais as pessoas como choca hoje. Aí começa essa história, no momento em que uma organização social como a UNAS está se desenvolvendo começa também o desenvolvimento de um projeto político pedagógico dessa escola pública, municipal, e num determinado momento essas duas se encontram, acho que esse é o brilho desse lugar, esse encontro entre o movimento social e a escola. Nos anos 90 mais fortemente, com a vinda do Braz. O Braz é uma personagem central nessa história, porque tem ali uma ação deliberada da parte dele de aproximação. Embora a UNAS já tivesse uma relação com a escola, já tivesse uma preocupação, não era o foco dessa organização lidar com as questões da educação. Quando o Braz chega, ele começa via Conselho, via muitas outras ações, muito *sui generis*, vamos dizer assim, que é o jeito que ele encontrou pra fazer essa aproximação, a criar uma relação com as lideranças comunitárias. (DE SANTIS, 2018, Entrevista)

Essa relação desenvolvida entre os movimentos sociais e a escola na luta por melhorias na comunidade evidenciada pela gestora, se intensifica quando o diretor Braz chega à EMEF, como ela assinala. Em seu trabalho de mestrado, Marília de Santis pesquisou justamente a relação entre o protagonismo comunitário e a educação em Heliópolis, debruçando-se sobre os mecanismos de participação comunitária para a efetivação de um projeto educacional denominado “Bairro Educador”, idealizado pelo próprio movimento social que “se constituiu por meio da bandeira pelo direito à moradia. Desde 2005, entretanto, as lideranças locais elegeram a Educação como o novo foco de luta.” (DE SANTIS, 2014, p. 17), o que pode ser visto em profundidade no documentário intitulado *Heliópolis, bairro educador*⁶.

No texto da dissertação De Santis (2014), estão presentes alguns relatos do diretor Braz sobre como se deu essa aproximação entre a EMEF e as lideranças locais. O ex diretor conta que ao chegar na escola, os alunos eram arredios, e havia muita criminalidade em seu interior. A princípio, diz que recorreu à ajuda da guarda municipal para tentar proteger a escola do crime e da violência que havia no entorno, o que não ajudou. Decidiu então enfrentar os invasores da escola diretamente, a maioria traficantes que ficavam na quadra e atrapalhavam o andamento das atividades. Assim, Braz relata que conversava e ordenava que saíssem em dias de aula, e assim se iniciou uma negociação para que o espaço da escola fosse respeitado, cedendo o uso do espaço aos fins de semana. Mas Marília assinala que foi na ocasião da morte de uma aluna da escola, Leonarda, que foi assassinada a alguns metros da instituição quando retornava para casa no ano de 1999, que o diretor procurou a direção da UNAS para organizarem uma caminhada pela paz. Braz contou com o apoio de um professor da Campos Salles, Orlando, e depois com a adesão dos demais professores, e com a parceria de outras escolas da região e das lideranças da comunidade. A mobilização foi tão grande, que a primeira Caminhada da Paz reuniu 5 mil pessoas. Em entrevista fornecida a Marília, conta:

“(…) o João Miranda era o presidente da UNAS, eu falei pra ele: ‘você ajudam a organizar uma caminhada pela paz, pelas ruas e vielas de Heliópolis?’ E o João falou o que eu mais precisava ouvir naquele dia: ‘ô Braz, meu irmão, meu amigo, você não precisa mais fazer uma pergunta dessa pra nós, porque se o Campos Salles está, nós já estamos, porque pra nós não existe a escola lá, e nós aqui, nós somos a mesma coisa’ (...)”. (NOGUEIRA; DE SANTIS, 2014, p. 70)

⁶ Disponível em <https://vimeo.com/29900589>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.

Segundo a autora, a caminhada da paz sai da EMEF Campos Salles, percorre 4 quilômetros dentro de Heliópolis, passando por lugares antes nunca visitados por professores e representantes do poder público, e retorna à porta da escola (DE SANTIS, 2014, p. 71). A caminhada deu origem ao Movimento Sol da Paz, que gere a organização e realização da caminhada até os dias atuais. Desse movimento resulta o ponto mais importante da investigação de Marília, o projeto educacional Bairro Educador, como assinala:

Podemos afirmar que esse movimento, liderado pela EMEF Presidente Campos Salles ao longo de 15 anos, contribuiu para o estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade e para a consolidação da UNAS como a maior e mais representativa associação de moradores da região. A UNAS, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, e desta relação dialógica surge, como concepção e projeto, o Bairro Educador de Heliópolis, a partir do qual o protagonismo social com foco na educação passa a ser vivenciado e se põe como elemento de articulação e negociação com o poder público. (DE SANTIS, 2014, p. 73)

A UNAS hoje possui mais de 50 projetos sociais e foi eleita a melhor ONG do Brasil na categoria desenvolvimento local⁷. O ideal do projeto educacional almejado em parceria com a ONG está totalmente atrelado às prerrogativas do projeto educacional desenvolvido na EMEF Campos Salles. Nesse sentido, Santis destaca que a união entre as forças da comunidade e as forças da escola deram origem ao Centro de Convivência Educativa e Cultural – CCECH de Heliópolis, uma parceria entre a EMEF, a UNAS e o Secretário de Educação na época. O projeto do centro de convivência, que inclui a criação do CEU, foi para Braz um dos maiores passos para transformar Heliópolis em um Bairro Educador (DE SANTIS, 2014, p. 76). O CEU hoje tem em sua estrutura os seguintes segmentos educacionais: EMEF Presidente Campos Salles; EMEI Antônio Francisco Lisboa; ETEC Heliópolis; Três Centros de Educação Infantil – beneficiando cerca de 525 crianças de 0 a 3 anos e 11 meses; Espaço Multiuso - Teatro ou Cinema com estrutura para receber 120 pessoas; Ginásio Poliesportivo; Biblioteca – prédio de três andares com grande acervo de livros, acesso à internet e atividades culturais; Torre da Cidadania - prédio de cinco andares onde acontecem aulas de dança, artes plásticas, culinária, artes marciais e cursos de capacitação profissional, nas mais diversas áreas, e no qual está sediada uma UniCEU – UAB

⁷ Ver: <https://www.unas.org.br/sobre-nos>. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

São Paulo, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação gratuitos e à distância; FabLab - Laboratório de fabricação digital com impressoras 3D gratuitas⁸.

O projeto educacional Bairro Educador unifica os princípios político pedagógicos da EMEF Campos Salles, da UNAS e do CCECH, e de acordo com Santis, objetiva uma prática pedagógica focada na qualidade social da educação visando formar o cidadão para a autonomia, por meio de duas diretrizes fundamentais, as concepções de Educação Integral e de Cidade Educadora. Por Educação Integral no projeto em questão, entende-se uma proposta pedagógica que leve em conta a confluência entre espaço físico, gestão democrática e autonomia dos educandos, a partir da perspectiva de John Dewey que foi inspiração para Anísio Teixeira no Brasil. A Cidade Educadora, configura-se pela visão de que a cidade é o local onde se dão as possibilidades das relações sociais, de conhecimento, de aprendizagem, para além dos muros da escola, e nesse sentido, deve ter responsabilidade educativa em todos os seus segmentos. Devido a isso, faz-se necessária uma gestão das cidades para este fim, e existe um movimento amplo nessa direção desenvolvido no Brasil pela Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE⁹.

A reformulação do projeto da escola Presidente Campos Salles está diretamente ligada ao desenvolvimento do Projeto Bairro Educador sobre o qual se debruçou a gestora do CEU em sua pesquisa de mestrado. O Bairro Educador começa a se delinear a partir dos anos 2000, depois que Braz conclui um curso de extensão em Educação Integral¹⁰ e a partir da integração escola-comunidade, simbolizada posteriormente pela derrubada dos muros da Campos Salles, readequação de seu espaço físico, e reformulação de seu projeto. O ex diretor da EMEF é autor de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de Pós-Graduação em Educação Comunitária em colaboração com Renata Udalis Mazon, intitulado *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*, no qual expõe os ideais que embasam o PPP da Campos Salles e apresenta os pormenores de sua implantação.

O Projeto da EMEF Campos Salles se intitula “Cidadania: Uma Questão de Sobrevivência” e tem duas ideias norteadoras, apresentadas pelos autores:

⁸ Fonte: <https://www.unas.org.br/single-post/2016/08/11/Inaugura%C3%A7%C3%A3o-do-CEU-Heli%C3%B3polis-Prof%C2%AA-Arlete-Persoli>. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

⁹ O site da organização encontra-se no endereço www.edcities.org.

¹⁰ Fonte: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/comunidade-se-transforma-em-bairro-educador/>. Acessado em : 30 de agosto de 2018.

a) A escola como Centro de Liderança

Com a pretensão de ser neutra, a Escola Pública, acabou abdicando-se da liderança que havia de exercer na comunidade em que atua. Para não ser ‘contaminada’, com o pretexto de que cuida dos ‘assuntos educacionais’, distanciou-se da realidade social, passando a trabalhar, então, com um aluno descontextualizado.

Atuando isoladamente, a escola, não é capaz de romper com os roteiros previamente estruturados, com a repetição, com a exclusão social, com os mecanismos da construção psicossocial da subalternidade. Como sair desse impasse?

A princípio poderia se responder que essa empreitada é tarefa de todas as instituições, mas a escola deve se colocar à frente das demais, pois os educadores das escolas têm o privilégio de entrar em contato efetivo com toda a população, já que quase todas as crianças brasileiras acessam a escola e através delas poderiam interagir com toda a sociedade.

O que se propõe de fato é o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola seria um centro de liderança comprometido com o saber e juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, quebrariam as amarras que aprisionam a todos às estruturas sociais pré-determinadas.

b) Tudo Passa Pela Educação

Tudo passa pela educação quando o educador da escola é cidadão. Ele busca não só a mudança da escola, mas também a mudança da sociedade, juntamente com os outros agentes educativos que não estão dentro da escola. Sabe que a escola e a sociedade mudam juntas. Interage com o aluno contextualizado, pois é portador de uma visão de mundo que leva em consideração as estruturas políticas, econômicas, históricas e culturais que moldam os sujeitos. Ajuda o aluno a perceber que a sociedade que não atende aos direitos referentes à vida, à saúde, à moradia, à alimentação, etc, compromete os outros direitos, até mesmo o direito à educação.

O educador-cidadão não fala bem ou mal da luta do povo pelos direitos, ao contrário, assume-a como sua, pois quer educar e ser educado na ação, com os outros, na busca da melhoria da qualidade de vida. Ele sabe que a educação de um povo é tarefa de toda a sociedade. Sabe também que a escola nunca foi e nunca será a única responsável no campo educacional e que ela só faz bem a parte que lhe cabe quando atua articuladamente com a comunidade e suas instituições. (Projeto da EMEF Presidente Campos Salles. NOGUEIRA & MAZON, 2005, p. 13 e 14)

Acompanhando os princípios fundamentais do projeto, está a atuação de Braz como figura central na concretização desses preceitos na realidade escolar e na comunidade. Em seu TCC, o autor relata de que forma se aproximou do projeto da Escola da Ponte por meio de pesquisas e do contato estabelecido com José Pacheco em palestras, e anexa seu relatório de estágio realizado na EMEF Desembargador Amorim Lima, instituição cuja metodologia de ensino também se pauta na Escola da Ponte. Os passos adotados para a implementação do

projeto “Cidadania: Uma Questão de Sobrevivência” na Campos Salles são enumerados no texto da seguinte maneira:

- Sondagem feita por 3 professores com o intuito de perceber o grau de adesão de seus pares ao novo projeto. No início as conversas foram sempre individuais e posteriormente passaram a ser grupais.
- Reuniões e conversas individuais com as lideranças comunitárias que desejam a mudança na qualidade de ensino e com lideranças que ainda não são sensíveis quanto à questão educacional.
- Conversas informais, com todos os pais que procuram a escola para resolver problemas, por parte do Diretor, da Assistente de Direção e das Coordenadoras Pedagógicas.
- Visitas de professores e lideranças comunitárias a EMEF Des. Amorim Lima.
- Leitura de textos de livros que falam sobre a Escola da Ponte.
- Leitura coletiva e discussão do relatório do estágio feito pelo Diretor Braz por todos os professores da escola.
- Apresentação e discussão da Proposta para o início do processo de desenvolvimento de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte para 20 membros da diretoria ampliada da União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco.
- Apresentação e discussão da proposta para 16 turmas de alunos da EMEF Pres. Campos Salles cuja duração foi de 1h e 30 min em cada turma. Excetuando as 5ª e 8ª séries em novembro de 2005, ainda faltavam 15 turmas. Nestas apresentações percebia-se o brilho nos olhos dos pequenos e o entusiasmo dos maiores, e entre estes, o entusiasmo era maior por parte daqueles que são considerados como alunos problemas.
- Apresentação da proposta em 03 de setembro de 2005 no I Seminário – Adolescentes e Jovens de Heliópolis/Unas. Neste mesmo dia nos grupos temáticos formou-se uma comissão com o objetivo de acompanhar e ajudar na implementação do projeto. Muitos disseram estarem tristes, porque na sua época não havia um projeto como este ou porque na escola onde estão as pessoas não pensam nisto.
- Aprovação da proposta, em 27 de setembro de 2005, pelo Conselho de Escola. A reunião teve duração de 3 horas. Contou com a participação de mais de 60 pessoas; apenas 21 delas eram conselheiras, 6 delas faltaram e uma não se encontrava na sala de reunião. Apesar das objeções de um professor que não é membro do Conselho a proposta foi aprovada com 21 votos, ou seja, todos os que tinham direito de votar foram favoráveis. Outro aspecto relacionado ao Conselho da EMEF Pres. Campos Salles é que ele não se reduz apenas aos membros efetivos, todo um universo de pessoas gravita em torno dele. Quanto mais importante é o assunto a ser decidido maior é o número de participantes da reunião. (Projeto da EMEF Presidente Campos Salles. NOGUEIRA & MAZON, 2005, p. 34-35)

Nesse detalhamento das ações que antecederam a formalização do projeto, fica evidente que, mais que “importar” uma metodologia pronta da Escola da Ponte e aplicá-la na realidade da instituição, fomentou-se um diálogo a respeito das transformações desejadas pela comunidade escolar e pelas lideranças do bairro que fez com que o projeto fosse arquitetado para atender suas necessidades. Como se pode entrever, o protagonismo da comunidade é o foco do projeto, e isso demarca a especificidade da experiência da EMEF Campos Salles. A escola mudou e a comunidade também, os índices de violência foram reduzidos, e a escola de favelados hoje se destaca no cenário educacional brasileiro.

Seu projeto que foi aprovado pelo conselho escolar em 2005, começou a vigorar em 2007, foi aprovado em 2015 pelo Conselho Municipal de Educação – CME, a título de Projeto Pedagógico Especial, por meio do Parecer CME nº 433/15, graças à liberdade concedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) que prevê possibilidades de organização escolar a cargo de cada instituição, em nome da melhor aprendizagem. No Parecer da CME consta uma redação resumida do PPP da EMEF, que segue na íntegra:

No Projeto Político Pedagógico: “Cidadania: uma questão de sobrevivência” fica explicitada a crença em cada estudante como sujeito de direitos com vistas ao fortalecimento da sua autonomia para a efetivação da sua cidadania.

O Projeto contém:

1. Identificação e caracterização da Escola e da Comunidade

No breve histórico, desde o início da ocupação desordenada do Heliópolis, já se evidencia a vocação da EMEF Pres. Campos Salles.

O histórico traz um retrato desde o início: a escola com o estigma de escola de favelados, a chegada de um novo grupo gestor em 1995 com a ideia de eixos norteadores com foco na educação de qualidade social, a integração com a comunidade do Heliópolis e o PPP atual com metodologia inspirada nos princípios da Escola da Ponte, sem perder de vista os eixos elencados inicialmente: Tudo passa pela Educação e A Escola como centro de liderança na comunidade em que atua.

2. Princípios Norteadores do Projeto:

A EMEF Pres. Campos Salles enumerou os princípios que norteiam todo o trabalho desenvolvido na escola e na comunidade:

- a. A Escola como centro de liderança – fortalecimento da relação escola-comunidade;
- b. Tudo passa pela Educação – educador busca a mudança da escola e também da comunidade junto com outros agentes educativos que não estão dentro da escola;
- c. Autonomia – como condição de sobrevivência para os indivíduos com sucesso econômico, psicológico, sócio-cultural e político;

d. Responsabilidade – como dever do indivíduo assumir as consequências de seus atos e decisões;

e. Solidariedade – fundamental para a construção de uma ordem social cada vez mais justa.

Esses cinco princípios ficam claros no registro de cada atividade desenvolvida pela escola, seja no interior da unidade, seja na comunidade do Heliópolis

3. Proposta Metodológica de ensino aprendizagem

A EMEF Pres. Campos Salles, espelhada nas experiências da Escola da Ponte e, pela proximidade, na EMEF Amorim Lima, pertencente à mesma Rede de Ensino, tem os cinco princípios exaustivamente vivenciados nas atividades do cotidiano escolar, onde todos são aprendizes do processo e extrapola os muros da escola, perpassando toda a comunidade de Heliópolis.

4. Metodologia a partir de Diferenciais do Projeto

A EMEF Pres. Campos Salles providenciou alterações na sua organização e espaços que possibilitam a execução do projeto:

a. estudo por áreas de conhecimento - ruptura das paredes entre as disciplinas – os professores das diferentes disciplinas trabalham juntos por aproximação das áreas;

b. reorganização dos tempos e espaços – derrubada das paredes físicas para aparecimento dos salões – cada um com capacidade para abrigar grupos de três turmas de cada ano, salas de orientação para alfabetização, e ambiente de apoio literário e tecnológico. Essa reorganização possibilita a permanência de três educadores com o grupo formado por três turmas;

c. roteiros de estudo com base na interdisciplinaridade – levando em consideração as expectativas de aprendizagem, os saberes e necessidades da comunidade, a inclusão da escola no mundo e do mundo na escola, os roteiros são elaborados em diferentes graus de dificuldade em cada um dos grupos;

d. plataforma digital na rotina dos salões – alunos mais motivados com as novidades inseridas na plataforma;

e. construção do bairro educador – todos ensinam, aprendem, se organizam para a efetivação dos direitos de todas as pessoas em diferentes espaços educadores.

Em decorrência dessas providências, verifica-se um avanço para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que permanecem por maior período de tempo com os mesmos professores, têm diferentes possibilidades de estudo de acordo com seu nível de conhecimento, percebem a interligação entre as áreas de conhecimento e relacionam teoria e prática provocando o interesse e despertando o espírito investigativo dos estudantes. A interdisciplinaridade é uma prática no dia a dia da escola, com diferentes professores, especialistas em diferentes áreas, trabalhando juntos no desenvolvimento dos roteiros, o que provoca o envolvimento de todos.

5. Dispositivos Pedagógicos:

A EMEF Pres. Campos Salles, além das parcerias externas (Comunidade Heliópolis, UNAS, Colégio Peretz, Rexona/Ades Projeto de Voleibol, Educafro, Fundação Telefônica, Instituto Natura e USP) lançou mão de novas

parcerias dentro da própria unidade, que evidenciam os princípios que fundamentam o Projeto:

- a. Comissão mediadora de estudantes – formada por 10 estudantes em cada um dos grupos (salão) que atua como elo entre os educadores e os estudantes do grupo;
- b. Tutoria – cada educador é tutor de um determinado número de estudantes no grupo e trabalha com esses estudantes os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade;
- c. Assembleia de Estudantes – em cada um dos salões acontecem as assembleias para constituição de regras, tomada de decisões, encaminhamentos;
- d. Projetos no contra turno – grupos de estudantes e professores são formados para elaboração e implementação de projetos na escola que acontecem fora do horário das aulas;
- e. Formação de grupos provisórios para estudantes que não dominam a escrita – dentro e fora do período de aula;
- f. República de Estudantes – forma de gestão do espaço escolar por parte dos estudantes eleitos entre os membros das Comissões Mediadoras do salão e composta por Poder Executivo (Prefeito, vice-prefeito e secretário), Poder Legislativo (Vereadores com voto distrital para todos os salões terem representantes) e Poder Judiciário (membros da Comissão de Ética).

Todos esses elementos criados pela Escola para implementação do projeto evidenciam os princípios que norteiam o trabalho desenvolvido pelos educadores da EMEF Pres. Campos Salles e possibilitam a atuação dos diferentes atores.

6. Objetivos Gerais do Projeto:

Retratam o proposto nos princípios estabelecidos pela Escola, aqui analisado:

- a. Construção de escola pública de qualidade social com participação de todos os segmentos, capaz de receber influências da comunidade e também influenciá-la;
- b. Construção da cidadania, em que todos os envolvidos se sintam responsáveis pela solução de problemas da sua casa, da sua escola, da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país e do mundo;
- c. Reconhecimento das diferenças e valorização das pessoas, exclusão de qualquer tipo de discriminação;
- d. Criação de mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino;
- e. Criação de situações de aprendizagem que estimulem a exploração de novos conhecimentos e investigação nos estudantes;
- f. Motivação nas atividades escolares, tornando a permanência na escola prazerosa e evitando a evasão;
- g. Integração escola comunidade;
- h. Criação de rede articulada de parcerias.

Tais objetivos visam o desenvolvimento de indivíduos plenos de seus direitos e deveres perante a sociedade, conscientes de suas capacidades intelectual, cognitiva, afetiva e física sentindo-se parte integrante de um grupo social.

Conforme relatado pelos educadores que foram recebidos neste Conselho, educadores estes que se encontram na gestão da EMEF Pres. Campos Salles há dez anos, é nítida a mudança de atitudes nos estudantes da escola, em especial quanto ao comprometimento com a educação de toda a comunidade do Heliópolis.

7. Metas e Ações do Projeto:

O Projeto traz metas que não fogem às metas estabelecidas pela SME, mas acrescenta outras que traduzem os princípios do projeto da EMEF Pres. Campos Salles:

- a. Alfabetização ao final do 3º ano;
- b. Ampliação em relação ao ano anterior do índice de promoção nos anos finais;
- c. Ampliação em 80% na resolução de conflitos com a participação das comissões mediadoras;
- d. Promoção de atitudes que promovam a cultura da paz, refletindo no cotidiano da escola e da comunidade;
- e. Enriquecimento dos horários coletivos com palestras, dinâmicas de grupo, estudos significativos para permanente reflexão dos educadores;
- f. Construção de currículo mais adequado à realidade local;
- g. Conscientização de toda a comunidade sobre a importância da educação na vida de todos.

O envolvimento de toda a comunidade é uma realidade que a escola já vive há algum tempo. Os estudantes permanecem na unidade fora do período das aulas para participação em atividades diversas oferecidas, inclusive no Centro de Convivência do CEU Heliópolis e a comunidade do Heliópolis também participa dessas atividades.

8. Planos de Curso:

No Projeto Político Pedagógico da EMEF Pres. Campos Salles são detalhados os Planos de Cursos (Fundamental Regular e EJA) e seus objetivos e os objetivos das áreas de conhecimento e suas tecnologias (ciências naturais – Matemática e Ciências; área das linguagens – Português, Artes, Inglês e Educação Física; área de ciências humanas – História e Geografia) explicitando o trabalho coletivo embasado na autonomia, responsabilidade e solidariedade com foco na ampliação da visão de mundo, no desenvolvimento da percepção estética, do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica dos estudantes.

Para a EJA, acrescenta-se ainda a preocupação com um currículo próprio para a faixa etária dos estudantes, levando em conta sua trajetória de vida, suas experiências de trabalho, seus saberes acumulados.

Registra-se a possibilidade de implantação da EJA Modular para atender de forma mais satisfatória os estudantes.

9. Acompanhamento e Avaliação do processo ensino-aprendizagem:

O PPP explicita que na EMEF Pres. Campos Salles é realizado o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a avaliação do processo ensino-aprendizagem atendendo às normas ditadas em Portaria pela SME quanto aos ciclos, conceitos e notas, periodicidade e acompanhamento

da situação de aprendizagem pelos estudantes e responsáveis, porém não foram descritos os resultados alcançados pelos estudantes, seja em avaliações internas ou externas. Não constam os dados de desistências, retenções, transferências nem o desempenho dos alunos concluintes do ensino fundamental.

Estão elencados como objetivos da avaliação do processo ensino aprendizagem:

- a. diagnóstico e registro do processo de aprendizagem do estudante;
- b. orientação quanto aos esforços necessários para o estudante superar as dificuldades;
- c. possibilidade de auto avaliação da aprendizagem pelo estudante;
- d. identificação da necessidade de recuperação contínua ou paralela pelo próprio estudante que não apresenta os progressos previstos;
- e. orientação quanto à necessidade de alteração do plano de trabalho para o professor;
- f. orientação para o planejamento e replanejamento das atividades do professor redimensionando o seu trabalho pedagógico, sempre no coletivo;
- g. fundamentação para decisões do coletivo de professores quanto a reforço e recuperação contínua e paralela da aprendizagem, promoção e retenção, classificação e reclassificação dos estudantes.

Percebe-se coerência nesses objetivos, considerando que o foco do projeto da escola revela ligação intrínseca entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo. A partir dos fundamentos depreende-se que a construção do conhecimento se dá de maneira mais prazerosa num ambiente de respeito, responsabilidade, autonomia e solidariedade.

10. Acompanhamento, Controle e Avaliação da Proposta Educacional:

No projeto apresentado pela EMEF Pres. Campos Salles esse trabalho se dá por meio de ações participativas onde a avaliação dos resultados inclui todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, viabilizando permanente reflexão sobre o alcance das metas estabelecidas para melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da rede de articulação entre as diferentes esferas (poder público, escola e comunidade, professor e estudante, gestão compartilhada, parceiros externos).

Tal acompanhamento foi explicitado pelos representantes da unidade que estiveram presentes neste Conselho. Eles afirmaram que o programa é muito bem avaliado por todos os envolvidos no processo e que a manutenção das parcerias existentes e a construção de novas parcerias comprometidas com a ação educativa têm como objetivo também a formação continuada para os professores e equipe gestora.

11. Planos de Trabalho dos Núcleos:

Como não poderia deixar de ser, para um projeto que tem os princípios até aqui registrados, os planos de curso trazem com clareza as responsabilidades, atribuições e competências de todos, explicitando os fundamentos do Projeto Pedagógico quanto à gestão compartilhada nas equipes: Gestora, Docente, Administrativa e Técnica de Ação Educativa.

12. Outros Projetos desenvolvidos na escola:

Para fundamentar ainda mais os princípios sobre os quais o trabalho é desenvolvido, vemos coerência também nos projetos paralelos que acontecem na EMEF Pres. Campos Salles. Têm pressupostos que remetem à importância da Escola totalmente inserida na comunidade e a comunidade participante de todos os momentos educativos, como por exemplo:

Heliópolis Bairro Educador que tem como pressupostos:

- a. ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio;
- b. educação acontece por meio da gestão de parcerias (escola, família, poder público, empresários, organizações sociais, associações de bairro) capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade;
- c. diálogo constante entre escola e comunidade.

Papel da Escola

- a. acolher, cuidar e educar;
- b. conhecer a comunidade;
- c. estabelecer diálogo permanente entre escola-comunidade, professor-pai, professor-estudante, professor-professor, estudante-estudante;
- d. extrapolar seus muros para junto com líderes comunitários, contribuir na construção e obtenção de objetivos comuns;
- e. criar condições favoráveis para o protagonismo dos estudantes.

Papel das Lideranças Comunitárias

- a. conhecer a escola e se reconhecer nela;
- b. conscientizar as famílias quanto à importância da participação de todos no processo educacional – a escola sozinha não dá conta de educar;
- c. criar em todos o sentimento de pertencimento à comunidade. (Parecer CME nº 433/15, p. 2-6)

A redação dada pelo Parecer a respeito do PPP da EMEF Presidente Campos Salles incide sobre suas diretrizes fundamentais e, se comparado o PPP da Escola da Ponte no que tange aos dispositivos pedagógicos e aos princípios diretivos das ações, guarda algumas identificações e algumas diferenças. No caso português, por exemplo, a associação de pais é a entidade referida como basal para o funcionamento do projeto, enquanto na Campos Salles a relação escola-entidades locais-poder público é o eixo fundamental. Na Ponte, o enfoque maior incide sobre os princípios da autonomia e da democraticidade, elas estruturam todo o aparato pedagógico criado, com alunos e professores em evidência, enquanto na EMEF brasileira o foco ideológico está na relação escola-comunidade e na educação pulverizada no Bairro Educador, para além dos muros da escola. Sua inovação, portanto, diz respeito à concretização do protagonismo não só dos alunos, mas também das lideranças comunitárias, que possuem um largo histórico de militância e resistência, pois vê-se que a escola se coloca a seu serviço, e vice-versa.

Tais apontamentos comparativos não têm função de assinalar diferenças de cunho qualitativo, apenas enfatizar que se tratam de contextos e realidades educativas distintas e, portanto, de experiências pedagógicas específicas, nas quais estão salvaguardadas inúmeras especificidades situacionais e sociais, que fazem com que o conceito de autonomia se delineie e se materialize diferentemente em cada uma dessas realidades, assim como suas inovações. Também não cabe no escopo deste trabalho, problematizar os pormenores das metas e ações do projeto ou as formas de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem apresentados ou não no Parecer da CME, tendo em vista que o que nos interessa é a ação dos indivíduos no processo democrático de construção da autonomia, para além dos ditames do projeto institucional.

A partir dessas considerações, apresentamos também dados fundamentais sobre a Escola da Ponte e seu projeto político-pedagógico no próximo tópico, por se tratar da fonte de inspiração para o projeto que hoje está em curso na EMEF Campos Salles. Sendo assim, a seguir será exposta a dinâmica de funcionamento da escola portuguesa, que desenvolve um projeto pedagógico pautado nos ideais da democracia, da liberdade e da autonomia.

O projeto da Escola da Ponte

A Escola da Ponte, cujo modelo pedagógico é objeto de nosso estudo, faz parte do Movimento da Escola Moderna - MEM¹¹ de Portugal, alicerçado nas ideias pedagógicas do francês Célestin Freinet, um dos protagonistas do que se denomina educação democrática. A Escola da Ponte consta no rol de escolas democráticas ao lado de iniciativas como a Escola de Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill em 1921, na Inglaterra, a mais famosa entre elas. As escolas democráticas idealizadas por Freinet e as idealizadas por outros teóricos da pedagogia são, por sua vez, decorrentes do movimento da Escola Nova, mas possuem, em alguns casos, uma ligação estreita com experiências anarquistas em educação.

Os fundamentos teórico-pedagógicos que embasam iniciativas democráticas como a Escola da Ponte, são refletidos no tipo de formação objetivada por elas, colocada à prova por intermédio dos dispositivos educativos mobilizados em seu interior que visam a materialização desses fundamentos.

¹¹ Ver <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

A Escola Básica da Ponte foi fundada em 1976 e está localizada em São Tomé de Negrelos, vila/freguesia pertencente ao conselho de Tirso, Distrito do Porto, em Portugal. A escola hoje atende alunos da pré-escola, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico de Portugal, que vai até o 9º ano. Seu principal idealizador, na época de sua estruturação, foi o educador José Pacheco, que se mudou para o Brasil em 2007 e é o indutor de mais de 100 projetos para uma nova educação no país¹², envolvendo instituições de ensino públicas, privadas e autônomas que trabalham na inovação de seu método pedagógico.

Ao procurar informações sobre a escola na internet, comumente são encontradas descrições que dizem basicamente que sua prática educacional foge às padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero, comuns ao modelo tradicional de educação. No *site* do Wikipédia, está apresentada como “uma escola liceal sem séries, sem prova, sem ‘aula’ e focada na autonomia e protagonismo do aluno”¹³.

Na página institucional da escola¹⁴, podemos entrever em que termos a escola se auto apresenta, na aba “Início”:

Bem vindo à Escola da Ponte

Era preciso repensar a escola, pô-la em causa. A que existia não funcionava, os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. Concluimos que só pode haver um projeto quando todos se conhecem entre si e se reconhecem em objetivos comuns.

Apercebemo-nos que um dos maiores óbices ao desenvolvimento de projetos educativos consistia na prática de uma monodocência redutora que remetia os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista. Percebemos que se há alunos com dificuldades de aprendizagem, também os professores têm dificuldades de ensino.

Obrigar cada um a ser um outro igual a todos, é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Na nossa escola todos trabalham com todos. Assim, nem um aluno é aluno de um professor, mas sim de todos os professores, nem um professor é professor de alguns alunos, é professor de todos os alunos.

Hoje, a nossa Escola assenta na autonomia dos alunos.

Ao clicarmos na aba “O projeto”, a apresentação continua em tom informal:

¹² Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pacheco. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

¹³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pacheco. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

¹⁴ Ver: <http://www.escoladaponte.pt/novo/>. Acessado em: 31 de agosto de 2018.

A Escola Básica da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto.

A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.

Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento.

Este projeto, assente em valores como a Solidariedade e a Democraticidade, orienta-se por vários princípios que levaram à criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autónomo da cidadania.

Os Pais/Encarregados de Educação, à semelhança dos seus filhos e orientadores educativos, estão também fortemente implicados no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da Escola. Os contactos são feitos sempre que necessário, através do professor tutor, que acompanha, orienta e avalia diariamente as atividades realizadas pelos seus tutorados.

A escola disponibiliza atividades de enriquecimento do currículo às famílias que necessitem que os seus filhos tenham um acompanhamento até às 17:15 horas.

Todos os alunos cumprem o mesmo horário. A equipa docente é constituída por elementos com formação diversificada (Educadoras de Infância, psicóloga, professores do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos), que reúne todas as quartas-feiras e sempre que é necessário para debater problemas da escola, planificar e avaliar o trabalho.

A organização que esta Escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode traduzir, de forma muito simplificada no seguinte: todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania.

Ao nos depararmos com o texto disponibilizado na página da web da escola portuguesa, vislumbramos os preceitos que direcionam o seu fazer pedagógico e as ações dos sujeitos envolvidos em seu espaço escolar. Os ideais preconizados pela instituição - de autonomia dos alunos, democraticidade e solidariedade entre os sujeitos, por intermédio de uma prática de ensino-aprendizagem que se afasta do modelo tradicional de educação - e sua

luta institucional para se firmar nesses propósitos, colocaram a escola em uma posição de evidência não apenas em Portugal, mas também no cenário internacional.

Assim, muito já foi dito a respeito da Escola da Ponte no Brasil. Contribuindo para a consolidação do ideário existente sobre essa iniciativa no território nacional, publica-se aqui no ano de 2000 um livro intitulado *A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir*, baseado em crônicas escritas por Rubem Alves para o jornal *Correio Popular* de Campinas. O conteúdo dessas crônicas configura um relato de experiência do educador que visitou a escola em Portugal a convite da mesma.

As visitas são uma prática comum na Escola da Ponte e em outras escolas que se inspiram em seu modelo, as portas da escola estão sempre abertas para o público externo, é possível agendar visitas pelo site da escola. Os visitantes geralmente são guiados pelos próprios estudantes, e ao fim da visita, podem conversar com professores e gestores para tirar dúvidas, principalmente sobre como se dá no dia-a-dia, a interação pedagógica entre os agentes educativos e o processo de ensino-aprendizagem. Rubem Alves narra, em suas crônicas, algumas situações que vivenciou em sua visita à Ponte, detendo-se principalmente na forma como presenciou o conhecimento sendo compartilhado naquela realidade educativa, em contraposição ao ensino nas escolas tradicionais. Marcado por uma linguagem bastante poética, o texto de Rubem Alves expõe um pouco da configuração interna do projeto para aproximar os leitores dessa proposta educacional.

Assim, diz em uma crônica:

Como são e têm sido as escolas? Que nos diz a memória? A imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamados “turmas”. Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campainha. Terminou o tempo da aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um “programa”. “Programa” é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que está sendo ensinado. Nunca vi uma criança questionar a aprendizagem do falar. Uma criancinha de oito meses já está doidinha para aprender a falar. Ela vê os grandes falando entre si, falando com ela, sente que falar é uma coisa divertida e útil, e logo começa a ensaiar a fala, por conta própria. Faz de conta que está falando. Balbucia. Brinca com os sons. E quando consegue falar a primeira palavra, sente a alegria dos que a cercam. E vai aprendendo, sem que ninguém lhe diga que ela tem de aprender a falar e sem que o misterioso processo de ensino e aprendizagem da fala

esteja submetido a um programa estabelecido por autoridades invisíveis. Ela aprende a falar porque o falar é parte da vida. (ALVES, 2004, p. 51-52)

Como ilustra o texto do educador e escritor brasileiro, o saber desvinculado da vida prática dos alunos é basicamente a principal crítica dos dispositivos de aprendizagem desenvolvidos nessa escola. Sinalizando o preceito da autonomia cunhado pela escola, os estudos na Ponte são desenvolvidos por meio de projetos, que apesar de terem no horizonte o contato com alguns conteúdos, não se baseiam em programas pré-estabelecidos. Esses projetos são levados a cabo pelos próprios alunos, que contam com o auxílio de um professor tutor. Os alunos escolhem juntamente com os tutores os projetos que querem desenvolver, e tomam contato com os conteúdos escolares dessa forma, vendo a aplicação desses conteúdos na vida prática.

Em outra crônica, Rubem Alves aborda a relação estabelecida entre os sujeitos durante esse processo de ensino-aprendizagem, destacando o convívio democrático e solidário tão caro a essa proposta educacional. Nesse sentido, enuncia, no final de sua última crônica publicada a respeito da escola:

Escola da Ponte: um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início de outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. É preciso ouvir os “múdos”, para saber o que eles sentem e pensam. É preciso ouvir os graúdos, para saber o que eles sentem e pensam. São as crianças que estabelecem as regras da convivência: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de se ouvir música enquanto trabalham. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem de ser como o espaço do jogo: o jogo, para ser divertido e fazer sentido, tem de ter regras. Já imaginaram um jogo de vôlei em que cada jogador pode fazer o que quiser? A vida social depende de que cada um abra mão da sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras da convivência democrática, sem que elas constem de um programa... (ALVES, 2004, p. 67-68)

José Pacheco, principal idealizador da escola democrática portuguesa, publicou alguns livros em que expõe direcionamentos teóricos e práticos de organização da escola, dentre eles uma obra chamada *Escola da Ponte: formação e transformação da educação* em 2008, a

respeito da experiência de implementação de seu projeto político pedagógico intitulado “Fazer a Ponte”. Assim, no capítulo intitulado “No início, era a Ponte...” da obra em questão, diz:

Em 1976, a Escola da Ponte defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores; a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica das práticas...

Nada foi inventado na Escola da Ponte, mas quando se compreendeu que eram precisas mais interrogações que certezas, foram definidos como objetivos:

-concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos;

-promover a autonomia e a solidariedade;

-operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

Consideramos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da *sua* sala, a sós com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum? (PACHECO, 2008, p. 6)

Pacheco evidencia no texto o quanto foi vital a união entre os agentes educativos para se chegar a um consenso com relação à mudança dos paradigmas e da realidade da escola, no sentido de democratizá-la. O educador, que atuou na Ponte por 30 anos, conta que coordenou um programa de formação de professores em meados da década de 70 na região onde situa-se a Escola da Ponte, e aborda os desafios enfrentados nesse processo enumerando alguns dos dispositivos utilizados nessa formação, como por exemplo, círculos de estudo nos quais desenvolveu-se uma ação crítica coletiva dos professores e “praticou-se uma pedagogia hermenêutica concomitante com a conflitualidade da múltipla interpretação, uma prática de reflexão ética essencial” (PACHECO, 2008, p. 12).

O autor relata que quando chegou à Ponte em 1976, após um tempo vivendo a experiência profissional desafiadora dos círculos, pôde desenhar uma estratégia que conduziria à criação do “núcleo duro” fundador do projeto “Fazer a Ponte”, e essa estratégia nada mais era do que o trabalho em equipe, fomentado pela formação em círculo que apresenta na obra.

De acordo com Pacheco, da formação dos professores e seu potencial de transformação individual e coletivo, surge a ação transformadora da própria realidade, viabilizada pela reflexão crítica. A problematização do texto é a formação dos professores como ponto de partida para a formação dos alunos, por meio de um fazer consciente, responsável e autônomo desenvolvido nos círculos. A esse respeito, ressalta:

Creio ser possível que os professores prestem atenção ao tipo de racionalidade que molda as suas próprias pressuposições e como essa racionalidade medeia as regras da cultura dominante e as experiências da sala de aula propiciadas aos alunos, que o professor confronte pressuposições a respeito dos objetivos da educação, com os tipos de conhecimento e estes com os valores e as relações sociais considerados legítimos, que se interrogue sobre quem vai - e como vai - ser educado. Os fenômenos educativos caracterizam-se por uma complexa e imprevisível instabilidade e por um permanente conflito de valores. As "realidades" educativas fomentam dilemas perante os quais os professores acabam, de qualquer modo, por tomar posição. Para que não suceda uma opção de alheamento, o modelo de formação terá de considerar o professor como um profissional autônomo e interativo que toma decisões e se assume como investigador da sua própria prática. (PACHECO, 2008, p. 82)

Um texto emblemático de José Pacheco sobre os mecanismos que estruturam o projeto democrático da Ponte é o texto *Fazer a Ponte*, presente no livro *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação* (2004). O livro reúne textos/testemunhos de educadores que apoiam a Escola da Ponte e um *Manifesto de apoio à Escola da Ponte*, organizados em defesa da escola em razão de medidas do Ministério da Educação português que ameaçaram a continuidade do projeto no momento da solicitação de ampliação de seu atendimento para o 3º ciclo da educação básica, que vai até o 9º ano.

O próprio nome do projeto, “fazer a ponte”, que dá título ao texto supracitado, denota seu objetivo primordial, que é o de fortalecer a relação entre os agentes do processo educativo, estabelecendo pontes entre os sujeitos implicados nesse processo: professores, alunos, gestores, família, comunidade externa. A construção dessas relações busca a materialização da autonomia preconizada pelo projeto, pois é a partir delas que se constrói o senso de coletividade necessário para tomadas de decisões que atendam à demanda do grupo, e não à demanda do sistema educacional dominante.

Em *Fazer a Ponte* (2004), José Pacheco aponta algumas diretrizes e dispositivos pedagógicos da Escola da Ponte em tom não-formal, expondo de que forma e porque a escola se organiza como se organiza, a título de justificativa e defesa da instituição. Segue a

transcrição¹⁵ de alguns trechos, nos quais se apresenta o modo de organização da escola, à guisa de conhecimento do seu projeto e seus dispositivos de forma mais ampla:

Espaço:

- “Escola sem muros”: A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma *oficina de trabalho*, parafraseando Freinet, ou *escola laboratorial*, recorrendo a Dewey. É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma *práxis* social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer.

- Nesta escola não há *salas de aula* e não há *aulas*.

- A distribuição das crianças por espaços específicos apenas acontece em situação de *iniciação* e de *transição*, como a seguir se explica. As crianças da *iniciação* dispõem de um espaço próprio, onde aprendem a ler, a escrever e a ser gente. (...) A saída deste nível verifica-se quando a criança revela competências de autoplanificação e avaliação, de pesquisa, e de trabalho em pequeno e grande grupo. Aos primeiros planos, elaborados pelos professores, sucedem-se esboços de planificação que cada aluno vai aperfeiçoando, até atingir a capacidade de prever uma gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem. A *transição* — onde algumas crianças permanecem apenas o tempo necessário para reconstruírem os seus itinerários de aprendizagem — também dispõe de um recanto para que as crianças se possam reencontrar consigo e com os outros. Todos os anos, chegam à Ponte várias crianças vindas de outras escolas. Vêm acompanhadas de relatórios elaborados por psicólogos, médicos, pedopsiquiatras... Estas crianças precisam de tempo e de um tipo de atenção que lhes facultem a recuperação da autoestima e uma integração plena na comunidade que as acolhe. Os grupos de *desenvolvimento* circulam em total liberdade pelos diversos espaços da escola e convivem segundo uma estrutura familiar, sem separação em classes ou anos de escolaridade (...).

Tempo:

- (...) opção pelo *modelo de dia escolar integral* (ausência de turnos) que evita fraturas na organização do trabalho, porque não há necessidade de partilhar o espaço com grupos diferentes e lógicas de funcionamento também diferentes. O dia escolar integral facilita a adoção de processos de organização e gestão participada do tempo e do espaço e a sua apropriação por parte da população escolar.

- (...) *se aboliu ou se atenuou os efeitos do mecanismo de aprovação/reprovação*, por não se lhe encontrar o sentido numa escola em que se procura que tudo se conjugue para proporcionar uma programação flexível adequada ao progresso dos alunos ao longo do ciclo de estudos e, desde logo, uma perfeita correspondência entre progressão e progresso.

Dispositivos:

- No domínio das relações interpessoais e do equilíbrio afetivo dos alunos, o *quadro de direitos e deveres* regula todo o sistema de relações, mas é proposto, debatido e aprovado pela Assembleia da Escola, no início de cada ano letivo.

- A *caixinha dos segredos*, onde as crianças depositam *um recado*, sempre que pretendem conversar em segredo com algum professor, permite manter e aprofundar cumplicidades entre alunos e professores e, assim, reequilibrar afetivamente os alunos.

¹⁵ Ver PACHECO, 2004, p. 65-85.

- O *debate* é um dispositivo de trabalho coletivo onde cabem, entre outros, a discussão de assuntos do interesse dos alunos e a gestão de conflitos. Realiza-se no final de cada dia de trabalho, exceto à sexta-feira, dia em que todos os alunos se reúnem em assembleia.

- A *Assembleia da Escola* tem um cariz mais formal e mais abrangente. Obedece a uma convocatória que estabelece os assuntos a tratar, cujo tratamento e conclusões são registados em acta no final de cada reunião. É dirigida pela Mesa da Assembleia, que é eleita no início de cada ano letivo. E serve, entre outros, para preparar projetos, resolver conflitos, estudar os relatórios das *Responsabilidades*...

- A organização de meios e a gestão do bem-estar são de responsabilidade coletiva, de acordo com categorias de tarefas a que se dá o nome de *Responsabilidades*, de que abaixo se apresenta exemplos. O cumprimento das tarefas incumbe a grupos de alunos, aos quais se dá o nome de *grupos de responsáveis*. Há, por exemplo, o *grupo dos murais* (a quem compete manter os murais atualizados e organizados), o *grupo do recreio bom* (a quem cabe velar pelo bem-estar de todos, nos períodos de *recreio*), o dos responsáveis pelo material comum, pelo terrário, etc. De quinze em quinze dias, todos os grupos de todas as responsabilidades apresentam na *Assembleia* o relatório com tudo o que fizeram da sua responsabilidade, durante esse tempo.

Exemplo de quadro de *responsabilidades* elaborado pelos alunos:

<p><u>Murais</u> Borboletas Búzias Abelhinhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a capa dos trabalhos já afixados para 2000/2001. - Sempre que é preciso, retirar o que está afixado e afixar trabalhos novos. - Antes de afixar, perguntar se os trabalhos estão corrigidos. Se não estiverem, dizer aos colegas para pedirem aos professores para os corrigirem. - Ser responsável pelos pioneses. - Arranjar as folhas que estiverem a cair. - Enfeitar os murais para estarem sempre bonitos.
<p><u>Recreio bom</u> Dragões Falcão Amizade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar os colegas para dentro, depois do intervalo, quando eles se esquecem. - Ajudar os colegas que entram a correr na escola ou que descem as escadas a correr. - Ajudá-los para não haver lutas. - Ajudar os colegas para não atirarem paus e pedras.
<p><u>Material comum</u> Três águias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colar etiquetas em cada frasco com o nome dos materiais que vamos lá guardar. - De vez em quando, lavar os frascos, para estarem sempre limpinhos. - Afiar os lápis sempre que for preciso. - Verificar se o material está completo. - Verificar se os marcadores e colas têm as tampas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os lápis de cera estão partidos ou gastos e substituí-los. - Chamar a atenção dos colegas para arrumarem o material quando já não precisam dele.
<p><u>Cabides</u> Patinhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No início do ano, verificar se todos os alunos têm cabide com o seu nome. - Verificar diariamente se não há casacos no chão. - Ajudar os colegas que não arrumam os casacos e guarda-chuvas.
<p><u>Terrário e jardim</u> Desportivo das aves Rosas de ouro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regar as plantas do interior da escola todos os dias. - Avisar, sempre que for necessário, os colegas para não calcarem as plantas. - Limpar o terrário para que os animais se sintam no seu habitat. - Não deixar os animais em período de fim-de-semana e férias sem água nem comida. - Não meter animais no terrário que se comam uns aos outros, a não ser insetos.
<p><u>Biblioteca</u> Estrelas Sereias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar para que os livros estejam sempre arrumados nos armários e mesas. - Ajudar os colegas que não os sabem arrumar direitos. - Chamar a atenção dos colegas que deixam os livros fora do sítio. - Colar os livros sempre que for preciso. - Fazer capas novas quando as capas dos livros estiverem estragadas. - Verificar a folha do <i>clube dos leitores</i>. - Ver quem tem os livros em casa há muito tempo. - Ajudar os colegas que nunca levam livros para levarem. - Mudar, de vez em quando, os livros do <i>clube dos leitores</i>, pôr livros novos no armário. - Cuidar dos livros para não rasgarem nem riscarem.
<p><u>Mapa de presenças</u> Conchinhas amarelas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No fim de cada mês, preparar o mapa de presenças do mês seguinte. - Verificar se estão assinalados a verde os que chegam a horas à escola, a amarelo os que chegam mais tarde e assinalar a vermelho quem falta.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os colegas que ainda não assinalaram ou fizeram errado. - No fim do mês, guardar numa capa o mapa do mês que acabou.
--	--

Fonte: PACHECO (2004, p. 68-70)

- No domínio do agrupamento de alunos, o *grupo heterogêneo* é a unidade básica adoptada, muito embora a organização do trabalho alterne entre o trabalho em grupo, o trabalho de pares e o trabalho individual; é, geralmente, constituído por três alunos e organizado de modo a promover a participação e entreaajuda entre alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Apesar de o vínculo afetivo ser a base da constituição do grupo, prevalece uma condição para a sua constituição: cada grupo deve incluir um aluno que tenha mais *necessidade de cuidados*. No início de cada ano letivo, após o acolhimento dos mais novos, é organizado um jogo. Cada criança recebe um papel onde está inscrito um símbolo (entre três possíveis) e terá de fazer grupo com duas crianças que possuam símbolos diferentes do seu. Este jogo dura apenas até meio da primeira manhã. A partir desse momento, os alunos podem mudar de grupo sempre que o desejarem, desde que se mantenha a regra da heterogeneidade. Na perspectiva de uma gradual e sustentada passagem para um contexto de *inclusão*, foi-se esbatendo uma *integração*, enquanto processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais eram apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no quotidiano de uma escola inalterada. Não podendo ser ainda considerada uma *escola inclusiva*, a Escola da Ponte tende para a *inclusão* e, neste sentido, o trabalho em grupo heterogêneo assume um papel preponderante.

- Todo o planeamento curricular se subordina, em primeira instância, ao *quadro de objetivos* afixado na parede de uma das salas. Trata-se de uma lista completa dos objetivos do(s) programa(s), mas descodificados, isto é, transcritos em linguagem acessível a todos e na lógica do ciclo. O plano de estudo é o mesmo para todos os alunos, mas há adaptações no currículo de cada um, em função das suas necessidades e capacidades, nomeadamente, no nível de iniciação e no da transição. No início de cada dia, cada aluno define o seu *plano individual*, que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia. Este subordina-se, por sua vez, às propostas constantes do *plano da quinzena*, o qual resulta de negociação entre professores e alunos. No final do dia e no final da quinzena, procede-se à *avaliação dos planos* referidos, quanto ao seu grau de concretização, para definição dos planos e ações subsequentes. A avaliação das aprendizagens é feita quando o aluno se sente preparado para o efeito. A *autoavaliação* acontece quando alguém sente necessidade de manifestar ou aplicar conhecimentos adquiridos, expor competências, etc. Cada aluno comunica o que aprendeu e faz prova de aprendizagem só quando quer, quando sente que é capaz, o que, por vezes, consiste em comunicar aos outros, durante o *debate*, as descobertas realizadas. As aprendizagens processam-se, quase sempre, em *trabalho de pesquisa* e não se subordinam a manuais iguais para todos os alunos. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre à ajuda do grupo ou pede uma *aula direta* a um professor *especialista*. A *aula direta* acontece sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se num mural que se designa por *preciso de ajuda*. A *aula* acontece num espaço próprio e em função da área e da dificuldade identificada.

- Para o trabalho de pesquisa, os alunos dispõem de alguns meios preferenciais, como a *biblioteca*, as *TIC* e os *textos da quinzena*, sendo a pesquisa orientada por tópicos e pelo apoio metodológico dos professores. A maior parte das pesquisas desenvolve-se na biblioteca, onde há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem, ou pelo recurso a novas tecnologias de comunicação e informação, para o que se encontra permanentemente disponível uma rede de computadores, a que cada criança recorre quando necessita. O *jornal da escola* é também feito nos computadores e, ao longo de um quarto de século, mostrou ser um importante dispositivo de comunicação. O *Dia a Dia* é mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente. Os textos da quinzena (policopiados ou livros) são adaptados aos projetos em curso e às características de cada nível de desenvolvimento e servem de referência para todos os alunos, no decurso de uma quinzena de trabalho.

Professores:

- Ora, na Ponte, não estando os alunos divididos por turmas, os professores *são professores de todos os alunos* e não estão afetos a um único espaço, a um único grupo de alunos. Mas há um fenómeno frequente: o do acompanhamento de um qualquer professor para onde quer que ele vá. Isto é, se um qualquer professor muda de sala, há alunos que também o fazem. Há um vínculo afetivo maior entre determinado grupo de alunos e determinado professor, uma ligação mais intensa. Contrariamente ao que nos diz o senso comum pedagógico, não há neutralidade na relação. Por essa razão, os professores e os alunos manifestam livremente as suas preferências, sem que isso afete negativamente o sistema de relações.

- Do trabalho isolado passou-se ao trabalho em *equipa educativa*. Superando as dificuldades do regime de professor único, optou-se por uma situação em que cada um dos elementos do corpo docente se *especializa* em duas áreas do currículo, de modo a conseguir-se *dar todo o programa* e não apenas o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Conseguiu-se, igualmente, contemplar a dimensão da formação pessoal e social dos alunos... e dos professores. Sem deixar de estar disponível para apoiar todo e qualquer aluno, a todo o momento, cada professor estará disponível para uma resposta cientificamente mais rigorosa em determinada área de especialização. No entanto, esta *especialização* em áreas curriculares específicas processa-se no contexto de uma equipa e não pode ser confundida com a disciplinarização.

- A coordenação da equipa é outorgada, anualmente, a um dos seus elementos. Este age como porta voz e representante da equipa. Cada professor tem dois tipos de funções e exerce-as em trabalho de pares. Tende para a especialização numa determinada área curricular e assume responsabilidades na coordenação de um determinado projeto, no quadro do projeto educativo.

- O papel do professor é o de *fomentador de curiosidades*, de orientador na resolução de problemas. O professor é alguém que ajuda a resolver problemas, que estimula as crianças, que confia nas suas potencialidades. O professor não se impõe pelo seu estatuto, assume tarefas de estímulo e organização.

Crianças:

- Na Escola da Ponte, as crianças são tratadas como crianças e não como alunos. O estatuto das crianças, a relação entre elas e com elas são imediatamente perceptíveis para quem visita a escola. As crianças apresentam-na aos visitantes como coisa sua, conhecem-lhe os meandros, dominam por completo os dispositivos pedagógicos, explicitam os porquês de tudo o que fazem, de tudo o que vivem. Desde que um aluno chega à escola e até que dela sai, realiza tarefas que variam de dia para dia, que dependem do tipo de projeto em curso, do nível em que se encontra, mas que se poderá, para além do imprevisível – e que é o mais comum! – resumir

do modo seguinte. Quando chega à escola, brinca. Quando se apercebe que os professores vão chegando, dirige-se para uma das salas, após registar a sua presença no respectivo painel. Pega no material que está no seu cacifo, procura o seu grupo, senta-se na mesa que escolheu e elabora o seu *plano do dia*. Por vezes, os alunos deixam duas ou três linhas de reserva na folha onde escrevem o *plano do dia*, de modo a poderem acrescentar novas tarefas, se dispuserem de tempo ao longo do dia. Entretanto, os responsáveis pelos murais vão atualizando a data e expondo a informação disponível, enquanto os professores começam a circular por ali, conversando sobre o trabalho feito em casa e verificando se o encarregado de educação rubricou o *caderno de recados* (um dos dispositivos de intensificação da relação entre a escola e as famílias). Após a verificação pelos professores do *plano do dia*, a primeira atividade poderá ser desenvolvida, por exemplo, na rede de computadores. Mas, se verificar que não há unidades disponíveis no momento, pode dirigir-se à biblioteca e iniciar uma pesquisa.

De regresso ao grupo, pode participar em atividades de ensino mútuo, prestando ajuda a um colega, ou partilhando informação com outro. De seguida, perante uma qualquer dificuldade, pede a intervenção de um professor próximo e disponível. Gerindo o seu plano, desloca-se para o espaço onde decorrem atividades de expressão dramática... e tudo o mais que os professores não podem prever. A gestão do tempo e dos espaços e materiais disponíveis requer uma consciência das necessidades, que é exercitada a todo o momento pelo aluno, que conta com o permanente aconselhamento dos professores. Tudo num ambiente de responsabilidade e serenidade (quase sempre, com fundo musical).

- Na Escola da Ponte, o valor da autonomia encontra a sua expressão máxima nas atividades realizadas pelas crianças. Estas atividades, porque são planificadas pelos alunos e orientadas pelos professores, potenciam o trabalho autónomo e no sentido da autoaprendizagem, que permite que o aluno construa o seu conhecimento de forma ativa e participada. Contudo, não se pense que o professor, à luz deste modelo, deixou de ter qualquer preocupação no processo de ensino e de aprendizagem. O seu papel apenas se alterou, deixou de ser o protagonista central, para passar a ser também um ator que auxilia os alunos na construção do seu conhecimento. Deste modo e porque o trabalho autónomo não significa trabalho independente (no sentido do trabalho isolado), os alunos necessitam da colaboração do professor, que orienta as atividades de acordo com os interesses dos alunos.

Pais:

- Também a associação de pais é um interlocutor sempre disponível e um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às atividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projetos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, se algum pai o solicita. (PACHECO, 2004, p. 65 a 83)

Ao longo do texto, para além dos trechos destacados, José Pacheco expõe pormenorizadamente os meandros da Escola da Ponte, apresentando um panorama histórico de sua consolidação com direito a um quadro no fim do texto em que constam os problemas identificados e os dispositivos introduzidos para solucioná-los em uma linha do tempo da escola.

No endereço eletrônico da instituição, estão disponibilizados os jornais da mesma, publicados desde o ano de 1977, e os documentos oficiais que a regimentam e que apresentam formalmente todo o exposto até aqui a respeito de seu projeto, assim como outras informações de âmbito jurídico e político. Assim, em seu *site* encontram-se disponíveis para consulta de qualquer pessoa seu *Regulamento Interno*, um *Contrato de Autonomia*, o *Projeto Educativo Fazer a Ponte*, o *Perfil de Transição do Núcleo da Iniciação para a Consolidação*, *Perfil de Transição do Núcleo da Consolidação para o Aprofundamento*, *Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento*, além de outros documentos.

A fim de ilustrar o discurso que formaliza a existência do projeto pedagógico democrático da Escola da Ponte, vejamos alguns trechos do disposto em seu *Contrato de Autonomia* firmado com o Ministério de Educação e Ciência – MEC de Portugal:

Declaração de Princípios

Pelo presente Contrato, a Escola da Ponte compromete-se a exercer as competências que lhe são outorgadas no respeito dos seguintes princípios:

1. Prevalência dos interesses dos alunos sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de educativo;
2. O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto nos processos de tomada de decisões vinculativas com impacto estratégico que visem a sustentabilidade do Projeto Educativo Fazer a Ponte.
3. Promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos e, nos termos do Regulamento Interno, progressivo envolvimento dos mesmos nas tarefas e responsabilidades de gestão das instalações e dos recursos afetos à escola;
4. Democraticidade, transparência e racionalidade das decisões pedagógicas e dos atos de administração e gestão, no respeito da lei, do Projeto Educativo e do Regulamento Interno da Escola.

Cláusula 1ª

Objetivos Gerais

Os objetivos gerais do Contrato são:

1. Criar as condições que assegurem a estabilidade e o desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte; Escola Básica da Ponte – Contrato de Autonomia - Página 8 de 18
2. Validar um modelo organizacional próprio de escola pública estatal, nos termos do Regulamento Interno da Escola, em que os pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação e poder de decisão no “âmbito das competências legalmente estabelecidas”;
3. Garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos;
4. Dotar a Escola da Ponte de competências necessárias, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro, patrimonial,

organizacional, de gestão curricular e dos recursos humanos, na prossecução do seu Projeto Educativo e no quadro da legislação em vigor;

5. Criar as condições necessárias à avaliação do impacto do Projeto Educativo.

Cláusula 2.^a

Objetivos Operacionais

Os objetivos operacionais são:

1. Manter a política e as práticas de inclusão de todos os alunos
2. Manter a taxa de abandono escolar precoce nula;
3. Melhorar as taxas de sucesso escolar:
 - 3.1- 5%, em média, nas classificações das Atitudes e Competências Gerais no final da vigência do presente Contrato;
 - 3.2- Atingir a taxa de sucesso escolar de 97 % ou menos de 8 retenções, no final do período de vigência do presente Contrato;
 - 3.3 - 2% a média das classificações dos alunos nas várias Valências.
4. Continuar a promover uma educação na cidadania valorizando o sentido crítico dos alunos e a sua participação na vida diária da escola;
5. Continuar a investir na implicação de toda a comunidade escolar (pais/encarregados de educação, pessoal docente e não docente, alunos, autarquia, comunidade científica) na gestão diária e estratégica da escola;
6. Reforçar a articulação curricular inter e intra Dimensões;
7. Reforçar as práticas de coadjuvação entre os alunos;
8. Reforçar as práticas de coadjuvação entre os Orientadores Educativos;
9. Consolidar o modelo de gestão da escola ao nível da tomada de decisões e ao nível financeiro no respeito pela legislação aplicável;
10. Melhorar o processo de Avaliação do Desempenho Docente, nos termos da legislação aplicável;
11. Generalizar a toda a escola a utilização de plataformas virtuais;
12. Divulgar de forma mais sistemática o trabalho realizado pelos diferentes elementos da Comunidade Educativa.
13. Criar condições para que a escola desenvolva programas de Formação e de Documentação, centrados na experiência deste projeto educativo;
14. Reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização, autorregulação e autoavaliação do Projeto Educativo
15. Refletir sobre os instrumentos de avaliação/classificação das aprendizagens. (*Contrato de Autonomia*, Escola Básica da Ponte, p. 7 e 8)

Em 2008, a escola se torna autônoma do MEC por meio do decreto-lei n.º 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário¹⁶, sem que isso configure uma desvinculação da instituição do sistema público de ensino português. Esse contrato

¹⁶Fonte: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/55047675/201704091509/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

estabelecido entre a Escola da Ponte e o MEC, com vigência até 2016¹⁷, tem a extensão de 16 páginas, nas quais a escola se compromete a cumprir várias metas, colocando-se perante o Ministério e a sociedade como proponente de uma estrutura pedagógica suficientemente capaz de autogerir-se e de realizar o que se espera de uma instituição escolar, com a ajuda de todos os seus partícipes.

A transparência implicada no compartilhamento dessas informações com a sociedade ultrapassa a intenção de difusão do “modelo” da Escola da Ponte. A possibilidade de acesso às dependências da escola, aos seus documentos oficiais, o trabalho de consultoria pedagógica empreendido por José Pacheco no Brasil, dizem respeito muito mais ao convencimento de educadores e instituições educacionais da possibilidade de uma transformação na esfera escolar. O sistema educacional português permanece em vigor, ditando regras, mas não inalterado, pois houve deslocamentos na legislação educacional do país provocados pela resistência da instituição face às oposições do poder público. Sendo assim, José Pacheco finaliza seu texto *Fazer a Ponte* dizendo:

Nos últimos anos, a Escola da Ponte recebeu muitos milhares de visitantes, foi objeto de múltiplas investigações, matéria para teses, artigos e livros. Cremos que se tendeu, até, para alguma *mitificação*. Felizmente, ainda não é possível *clonar* projetos. A validade da experiência da Ponte deve, pois, ser relativizada. Houve fatores de emergência decorrentes de um contexto específico e que não poderiam ser replicados. O que possa ser *transferível* tem mais a ver com o *espírito e a gramática* do projeto. A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis.

A experiência da Ponte é reproduzida em algumas escolas brasileiras. Em São Paulo, há a EMEF Desembargador Amorim Lima, o Projeto Âncora e a EMEF Presidente Campos Salles, onde foi realizada nossa pesquisa empírica. Neste tópico, procurou-se, além de expor os mecanismos pedagógicos de seu funcionamento, dar destaque para o tom geralmente empregado quando se fala do projeto Fazer a Ponte, conhecido mundialmente. Como o próprio José Pacheco faz questão de declarar, um tom utópico.

Como evidenciado por Vasconcellos (2006), o modelo da Ponte já foi alvo de críticas, por configurar uma iniciativa isolada no cenário da educação portuguesa, que ocorreu em condições muito particulares, e também pela possibilidade de escolha dos professores,

¹⁷Ver: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

enquanto outras escolas públicas não podem fazê-lo, enfim, críticas voltadas justamente para o fato de sua inovação ocorrer em sentido restrito. Outra crítica é a de que o programa curricular português é seguido pela escola, apesar de ser apresentado aos alunos de forma não-nuclear através da interdisciplinaridade, somada à alusão de alguns educadores de uma possível epidemia da Escola da Ponte no sistema educacional, sinalizando mais um modismo pedagógico. Nesse sentido, Vasconcellos diz:

O prof. José Pacheco parece ter receio de que uma sistematização viesse a se tornar um “receituário”. Mas, este é um risco inevitável. O que podemos fazer é alertar para ele. Por outro lado, como o próprio Pacheco poderia ter desenvolvido o projeto da Ponte se não tivesse tido acesso às elaborações de Montessori, Makarenko, Freinet, Dewey, Piaget, etc.? A sistematização é tanto um dever, no sentido de preservar a cultura pedagógica desenvolvida (*contra o desperdício da experiência* – cf. Boaventura de Sousa Santos), quanto uma exigência para dar continuidade às práticas inovadoras. (VASCONCELLOS, 2006, p. 9)

Apesar das críticas mencionadas no trabalho de Vasconcellos, durante a procura por trabalhos acadêmicos brasileiros sobre a instituição, entrevimos uma preponderância de discursos positivos com relação à mesma, favoráveis à sua disseminação por todo o sistema educacional. A principal inovação da escola da Ponte é sua independência do sistema de ensino com relação à forma como desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a seu ideal de concretização da democracia e da formação de sujeitos autônomos. O ambiente democrático em si, está arquitetado para este fim, como evidenciado na fala de seu principal idealizador. A esse respeito, a partir do conceito de *escola aberta*, Marchelli *et al.* dizem:

O projeto desafia os limites que as ideologias de reprodução das desigualdades sociais incutem no todo orgânico da escola tradicional, pois se orienta no sentido de trabalhar para a formação da cidadania, autonomia, responsabilidade e solidariedade, de forma democrática e comprometida com a "construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano". Os parceiros envolvidos não estão sujeitos a hierarquias, todos são igualmente responsáveis pelos sucessos e fracassos observados, envolvidos em processos que convergem permanentemente para mudanças desejadas. A matriz educativa não mais está baseada apenas na relação professor-aluno, mas práticas organizacionais específicas para nela incluir os pais e os outros parceiros integrantes do projeto são um compromisso importante. Como ponto de partida, a Escola da Ponte "reconhece aos pais o direito indeclinável de escolher o projeto educativo que consideram mais apropriado à formação dos

seus filhos" e, simultaneamente, arroga o direito de propor a eles e à sociedade a execução do que ela julga "mais adequado à formação integral dos seus alunos". Os resultados da implantação do Projeto Pedagógico da Escola da Ponte mostram que se estabeleceu no âmbito da comunidade envolvida referenciais de pensamento e ação balizados e orientados segundo a participação democrática de todos os agentes e parceiros na vida escolar e na administração educativa. (MARCHELLI *et al.*, 2008, p. 287)

O termo *escola aberta* diz respeito ao alargamento das fronteiras do espaço e das relações entre os sujeitos da comunidade escolar, no sentido de criar um ambiente pedagógico colaborativo, de cooperação, em contraposição à competitividade. As aulas em grandes salões implantadas na Escola da Ponte e também na EMEF Campos Salles demarcam esse princípio.

Partindo, então, dos exemplos educacionais delineados até aqui - da instituição investigada por nós e da Escola da Ponte que lhe serve como ferramenta metodológica -, e das inovações que essas instituições encerram em seu modo de funcionamento, a seguir serão apresentadas algumas discussões recentes sobre a inovação educacional no contexto brasileiro, a fim de contextualizar o cenário educacional no qual a escola pesquisada está inserida.

Cenário da inovação educacional no Brasil

A História da Educação nos fornece ferramentas para entrever os caminhos da inovação trilhados pela educação brasileira nos últimos tempos, mostrando que as intenções da pedagogia sempre foram desenvolver uma prática educativa voltada para a emancipação do sujeito. Nesse sentido, em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani apresenta uma visão global do histórico das iniciativas educacionais empreendidas no Brasil.

Dessa forma, o livro sintetiza as principais ideias pedagógicas e práticas educacionais difundidas ao longo de nossa história, através de uma divisão da educação no Brasil em quatro períodos: o primeiro vai de 1549 a 1759 e aborda o monopólio da vertente religiosa da pedagogia jesuítica, atrelado ao propósito de colonização do país pelos portugueses; o segundo, que abrange o período entre 1759 a 1932, trata da convivência entre a pedagogia religiosa e uma pedagogia laica tradicional, esta última instituída pelas reformas pombalinas que previam a instrução pública; o terceiro período, ocorrido entre 1932 e 1969, no qual predominaram as ideias da pedagogia nova, em contrapartida à pedagogia tradicional, legitimada por formuladores como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e

endossada por figuras como Lauro de Oliveira Lima e Paulo Freire; e o quarto e último período, que vai de 1969 e 2001, e que aborda a pedagogia tecnicista.

Com relação ao modelo de escola objeto desta pesquisa, interessam as discussões feitas pelo autor acerca do terceiro e quarto períodos, tendo em vista que tanto as instituições contra-hegemônicas quanto as discussões teóricas que giram em torno delas, começam a ser gestadas naquele período, a partir da vertente mais progressista das ideias escolanovistas.

Ao fim do quarto período, o autor discorre sobre as pedagogias críticas, cujo papel é o de crítica à educação dominante. Tais ideias pedagógicas surgem principalmente a partir do posicionamento de professores acadêmicos a favor de uma educação pública de qualidade, e nesse período, Saviani faz uma descrição das pedagogias contra-hegemônicas, dentre as quais são ressaltadas as pedagogias da educação popular, com especial destaque para a pedagogia histórico-crítica, que descreve nos seguintes termos:

(...) A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 420)

A pedagogia histórico-crítica, defendida pelo autor, diz respeito às ideias pedagógicas contemporâneas voltadas para a inovação em seu sentido crítico. A inovação pedagógica está em pauta na agenda do sistema educacional brasileiro há um certo tempo. No entanto, hoje, partindo do exemplo da mídia e das redes sociais, em que pululam documentários como *Quando sinto que já sei*, *Tarja Branca*, *Educação Proibida*, *Sementes da educação*, *Heliópolis*, *bairro educador* e muitos outros, temos uma dimensão do quanto o assunto está em evidência nos dias atuais, e do quanto a inovação está no horizonte da educação brasileira.

Recentemente o Ministério da Educação do Brasil realizou um mapeamento de organizações educacionais inovadoras existentes em todo o país. O “Mapa da Inovação e

Criatividade na Educação Básica¹⁸” foi realizado por um grupo de trabalho nacional presidido por Helena Singer e composto por inúmeros educadores e profissionais ligados à área da educação, como José Pacheco, Braz Nogueira, Natacha Costa (diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz e responsável pelo Centro de Referências em Educação Integral), dentre muitos outros. O mapa levou em consideração os critérios gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes, para avaliar as iniciativas inscritas e considerou inovadoras e criativas 178 instituições no total. Os critérios de inovação do MEC foram definidos nos seguintes termos:

I - GESTÃO: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

II - CURRÍCULO: Três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

III - AMBIENTE: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

IV - MÉTODOS: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

V - ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais. (Fonte:

¹⁸ Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Acessado em: 30 de agosto de 2018.

<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Acessado em: 30 de agosto de 2018)

As prerrogativas de inovação do MEC são bastante genéricas e pouco ou nada problematizam ou aludem ao desenvolvimento de uma consciência crítica em itens fundamentais como os itens II Currículo e IV Métodos, gerando uma lacuna com relação à apuração da emancipação dos indivíduos envolvidos em tais realidades avaliadas como inovadoras, se pensarmos a inovação educacional brasileira a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Apesar disso, os critérios se voltaram para a análise de iniciativas locais no intuito de visibilizá-las como um esforço inovador que está para além de uma inovação mercadológica, voltada para uma mudança estrutural na educação.

O trabalho de doutorado de Barrera (2016) trata dessa temática e lista inúmeras organizações, ações e instituições pautadas na inovação existentes no Brasil e articuladas em redes, a fim de constatar se estaríamos vivenciando um movimento de renovação escolar no país que questiona o modelo hegemônico de educação. Para isso, a partir de bibliografia mobilizada em seu estudo, a pesquisadora conceitua inovação e caracteriza o modelo hegemônico e as evidências do momento social atual que mostram uma ruptura com esse modelo. Nesse sentido, diz:

Portanto, defendemos nesta tese que o Brasil vive, na segunda década do século XXI, um *movimento de renovação educacional*. Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional (como aqui definimos), valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo. (BARRERA, 2016, p. 193)

A pesquisadora reconhece em meio a esse movimento segmentos que buscam três diferentes objetivos: a manutenção do *status quo* da sociedade – garantindo que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados, tornando mais atrativo o aprendizado; mudanças parciais – criação de comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso se reverta em mudanças sociais; mudança do *status quo* da sociedade – por meio do estabelecimento de novas relações de

poder, saber e organização, buscando a ressignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores. (BARRERA, 2016, p. 195)

A aposta na disseminação deste terceiro segmento é o que move a tese de Barrera (2016), que ao final da tese enfatiza a diferença entre inovação e reforma, no sentido de superação ou manutenção do sistema educacional. A utopia de mudança do *status quo* da sociedade por meio da inovação na educação é também o que está no horizonte das iniciativas referidas no Mapa da Inovação do MEC, como se pode entrever na caracterização que apresenta em seus critérios de inovação. Essa mudança, de acordo com Barrera e com o MEC, é viabilizada na medida em que se fortalece a articulação entre as iniciativas inovadoras e outros agentes, e entre as iniciativas entre si.

Entretanto, essa questão da multiplicidade de iniciativas carece de problematizações, pois, se por um lado visa o fortalecimento do movimento inovador vislumbrado na tese de Barrera, por outro lado, caminha na contramão da transformação, devido ao modismo em que está envolto o discurso da inovação, muitas vezes utilizado para alimentar o *status quo* contra o qual se ergue.

Com relação às escolas democráticas especificamente, que se encaixam na terceira categoria de escolas inovadoras proposta por Barrera, temos na revista *Urbânia 5*, publicação da 31ª Bienal de São Paulo, uma edição totalmente voltada para a difusão de iniciativas educacionais fundamentadas nos ideais da democracia. Assim, são expostas em uma linha do tempo, escolas fundadas em países e momentos históricos distintos, inclusive as existentes no Brasil. São pormenorizadas na publicação as instituições brasileiras CIEJA Campo Limpo, Politeia Educação Democrática, Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali e as escolas do campo tocadas pelo MST. As instituições, referenciadas como “contraescolas”, são todas pertencentes ao sistema nacional de ensino, diferentes entre si, e fomentadoras de práticas educativas não-hegemônicas e pluralistas.

Em suma, percebe-se que a educação brasileira, incluindo-se a da rede pública de ensino, está desenvolvendo inovações por meio de uma pluralidade de formas. Cada escola tem a sua experiência própria, o número de escolas inovadoras, democráticas ou não, aumenta a cada dia no país e estamos no presente vivenciando essa realidade. Cabe aos estudiosos da área ponderar sobre esse fenômeno com cautela, pois apenas daqui há algum tempo teremos uma real dimensão do impacto das mudanças que estão em curso na esfera pedagógica e, conseqüentemente, na esfera social.

PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As discussões expostas até este momento sobre a temática da inovação e sobre modelos democráticos de escola - principalmente o desenvolvido na EMEF Campos Salles, dado o impacto social de seu projeto - suscita alguns questionamentos sobre a transformação almejada pela área de educação em nosso momento histórico, no sentido de entender as razões que ensejam a busca por essa mudança de paradigma na educação dos homens e nos fundamentos de nossa sociedade.

Theodor Adorno e Max Horkheimer são autores do campo da teoria crítica da sociedade que defendem o pensamento crítico em relação ao progresso técnico que se instaurou em todas as esferas da sociedade, após o advento da modernidade. Tais autores desmistificam os ideais da racionalidade técnica sobre os quais erigiu-se a nossa cultura, na qual a arte e a cultura se transformaram em produto e tudo passou a se encaixar na lógica mercadológica do sistema capitalista, fazendo surgir um “mundo administrado”. O mundo administrado é um conceito desenvolvido por Adorno (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento*, e remete às transformações feitas pelo capitalismo na sociedade, que, por seu turno, funciona de acordo com a lógica instrumental da razão/esclarecimento (*Aufklärung*), que favorece o domínio sobre os homens ao invés de libertá-los como promete.

Esse domínio exercido sobre os homens é sustentado não só pela mecanização da cultura, mas também pela empreitada da educação escolar. Nesse sentido, Adorno elabora o conceito de semiformação ou semicultura em *Teoria da Semiformação* para denunciar um falso acesso dos homens ao saber, tanto porque a esfera do conhecimento encontra-se corrompida pela lógica do consumo, quanto porque o homem alienado é incapaz de acessar a formação efetivamente.

Uma análise do tensionamento entre a configuração social capitalista e a lógica de funcionamento da educação também foi empreendida por Paulo Freire, que problematiza em *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* a educação bancária que condiciona a lógica da opressão existente no meio social e no educacional, propondo maneiras para sua subversão por meio da promoção da autonomia dos sujeitos teorizada também pela Teoria Crítica.

Autonomia e formação no contexto educacional

O processo de formação dos sujeitos está diretamente ligado a fenômenos políticos, econômicos e socioculturais, por sua vez ditados por ideologias, valores culturais e modos de vida que se instauram e se perpetuam no seio social.

Nas sociedades capitalistas ocidentais, o processo formativo da maioria dos indivíduos é perpassado pela educação escolar, um empreendimento que surge na era moderna como uma das principais ferramentas responsáveis pela manutenção do sistema capitalista. Em nosso modelo de sociedade, as instituições de ensino formal, no sentido mais tradicional, têm funções bastante objetivas como a disseminação de saberes instrumentais para os educandos e fornecimento de diplomação para a inserção de indivíduos no mercado de trabalho, no entanto, propõem-se ainda a ser um espaço de sociabilidade e a desenvolver nos alunos uma formação humana, vide o exemplo dos preceitos da LDB, no caso da educação brasileira.

Dessa forma, pensar no papel da educação institucional e em sua implicação nos processos formativos exige uma reflexão sobre sua própria estrutura a priori, sobre o modo de organização hierárquico e disciplinador incutido em sua concepção. Mesmo algumas escolas contemporâneas pautadas em um ideal de ensino democrático e emancipatório não escapam a esse modelo totalmente, pois encontram-se inseridas em uma sociedade cujo sistema de funcionamento gira em torno da lógica da dominação, dos processos de legitimação e autorização.

Nesse cenário as possibilidades de desenvolvimento de uma consciência crítica são praticamente inexistentes, situação que tem grande impacto sobre o processo formativo. Na nota do tradutor da obra *Dialética do esclarecimento* de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), há uma explicação sobre o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*, em alemão) abordado pelos autores e baseado na definição kantiana do termo. Trata-se de um

(...) processo de emancipação intelectual resultando, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes, etc.). (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7)

O termo “esclarecimento” adotado pelos autores refere-se ainda a um processo de “desencantamento do mundo”, ou seja, alude a uma contraposição à visão mítica do mundo vigente na sociedade antes da época da revolução francesa e do movimento iluminista que

instauraram o “processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência” (1985, p. 8). Tal racionalidade preconizada pelo iluminismo pressupõe, portanto, a libertação dos homens por meio do conhecimento e está no cerne da ciência positivista.

Diante desse movimento de alteração nas formas de pensamento e de progresso técnico e econômico, os filósofos frankfurtianos problematizam o otimismo do pensamento dos filósofos da modernidade e apresentam uma visão crítica com relação a essa suposta redenção da humanidade por meio do exercício da razão, que aliada à técnica transforma-se em mera razão instrumental na sociedade industrial, uma razão que, para os filósofos alemães, ao invés de proporcionar a preconizada evolução da sociedade, configura uma nova espécie de barbárie e de ignorância, por engendrar um pensamento absolutamente pragmático e desprovido de aprofundamento crítico:

(...) Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47)

Na discussão empreendida por Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural também na obra *Dialética do Esclarecimento*, os autores falam sobre o controle das massas por meio da produção cultural, caracterizado pela influência que meios de comunicação como o rádio e a televisão exercem sobre a percepção do público consumidor. No texto, os autores denunciam uma regressão da esteticidade dos bens culturais devido à massificação a que estes se submeteram com o advento do capitalismo, fator que por sua vez acarreta uma regressão dos sentidos humanos, tendo em vista que os efeitos passam a ser regulados e programados pela indústria, já não estão mais a cargo do espectador, que nessa configuração assume o papel de mero consumidor.

Adorno e Horkheimer empreendem uma comparação entre as obras de arte, que estariam a serviço da verdade, e as mercadorias culturais, que servem a interesses específicos

como o lucro das empresas que dominam o mercado das artes. Assim, os autores denunciam a racionalidade embutida no funcionamento do campo da cultura:

O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada sobre si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER., 1985, p. 114)

A crítica feita pelos autores, como se nota no trecho acima, é a de que o desenvolvimento da racionalidade técnica se constituiu como um grande paradoxo, ocasionando mais o inverso do que se propunha do que qualquer outra coisa. Como consequência, o homem perdeu sua autonomia e tornou-se desumanizado. O domínio da razão humana deu lugar ao domínio da razão técnica, e nessa nova realidade, quem não se encaixa na ideologia do mercado, fica à margem da sociedade, o que gera o individualismo no cenário da indústria cultural.

Os autores enunciam, portanto, que o que se busca no consumo de bens culturais é um certo prestígio e não mais um prazer estético, tendo em vista a obtenção de capital cultural. Assim, o texto evidencia que a mesma lógica que nutre o mundo do trabalho, move o mundo da cultura, ou seja, há um espelhamento entre a racionalidade que erigiu a sociedade capitalista e a racionalidade presente na produção de bens culturais: são basicamente idênticas, e uma sustenta a outra.

Alguns dos mecanismos que determinam o funcionamento da indústria cultural são, de acordo com os autores, as ‘distrações concentradas’ ou um vício do público nos choques imagéticos, o ‘esquematismo’ e o ‘conformismo’ que lhe são inerentes atuando diretamente na psique dos indivíduos, através de uma identificação subjetiva ilusória com os produtos de uma indústria construída com base no ‘fetichismo’ assinalado por Marx em *O Capital*, assim como acontece com qualquer produto.

Em outro texto emblemático intitulado *Teoria da Semiformação*, Adorno expõe as fragilidades da formação cultural em nossa sociedade. O conceito de formação cultural (*Bildung*, em alemão) desenvolvido por Kant e Hegel desde o iluminismo, diz respeito ao

processo de esclarecimento das massas, em que os indivíduos se tornam capazes de atingir a maioria do pensamento, ou seja, passam a ser os responsáveis pelo seu próprio entendimento, não mais doutrinados por dogmas e ideologias. O filósofo frankfurtiano, por sua vez, desenvolve o conceito de semiformação (*Halbbildung*) e apresenta a dualidade que permeia todo o processo de formação cultural empreendido na modernidade, anunciando seu colapso na sociedade em que se delineou uma razão em nada emancipatória, tema abordado também em *Dialética do esclarecimento*. De acordo com Maar:

A semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital. Adorno, ao contrário do resignado pessimismo equivocadamente associado com sua obra, apresenta uma alternativa prática real para a tendência à totalização social dominante, ao revelar a construção objetiva da formação social presente. (MAAR, 2003, p. 467)

Para Adorno, no processo de instauração da indústria cultural, consolida-se o processo de semiformação; o esfacelamento da cultura em seu potencial libertador corrobora com a semiformação à medida que a disseminação dos produtos culturais se espalha em todo o meio social, quando é socializada. Para ele, a cultura transformada em mercadoria representa os interesses dos dominantes, e submete os dominados aos valores culturais veiculados por ela impedindo-os de formar-se, ou seja, interferindo em sua capacidade de reflexão e transformação de sua condição dentro da sociedade, o que configura a ambiguidade do progresso técnico que deveria democratizar o acesso à cultura, e não ser um mecanismo de controle e alienação.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e a reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação no que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão típica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria aplicar-se o trabalho do conhecimento. (ADORNO, 2010, p. 9)

De acordo com Adorno (2010), enquanto prevalecer a semiformação na cultura e na educação, não há emancipação possível, pois a semiformação é resultado de um sistema de dominação político-econômico que atua diretamente sobre a formação cultural. Nesse contexto, em que a racionalidade é um fetiche e dialoga com a lógica da indústria cultural, onde formação se transforma em semicultura, a única saída possível de acordo com o autor, para a sobrevivência da cultura, é a autorreflexão crítica sobre essa semiformação instaurada na sociedade. Assim, Maar (2003) fala sobre a sujeição dos homens no contexto da semicultura: “Os “homens” aderem pelos efeitos desta adesão: na sociedade que se reproduz destacam-se os que aderiram. O preço da adesão – a sujeição e a conseqüente regressão subjetiva à semiformação – revela-se uma determinação social auto-imposta pelos homens.” (MAAR, 2003, p. 465)

De todo modo, Adorno assinala alguns caminhos para a reconciliação do homem com sua formação apontando alguns referenciais que se perderam no novo modelo social, como a autoridade presente nas relações familiares, que foi em parte substituída pela educação escolar, e a ausência de imagens verdadeiras que foram substituídas por imagens falsas, como as das estrelas de cinema, uma carência que Adorno evidencia nos seguintes termos:

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural. Entre as condições sociais para a formação encontrava-se, entre outras, de um modo essencial, a tradição, que, segundo a doutrina de Sombart e Max Weber, é uma tradição pré-burguesa inconciliável com a racionalidade burguesa. No entanto, a perda da tradição, como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. (ADORNO, 2010, p. 21)

Como restaurar, portanto, a condição humana que viabiliza a formação dessa consciência autônoma? Aludindo a um certo fracasso das iniciativas pós-burguesas em resolver a crise da formação cultural, principalmente no âmbito da educação, Adorno argumenta logo no início de seu texto que, em face da transposição dos mecanismos de formação cultural para os processos de semiformação, reformas pedagógicas isoladas, apesar de serem imprescindíveis em um território formativo tão árido, não são suficientes. Assim, o autor diz que tais iniciativas

(...) podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2010, p. 8).

Sendo assim, de acordo com o filósofo frankfurtiano, é preciso que haja uma modificação radical nas condições sociais objetivas, em prol da verdade e da universalidade, do contrário, as propostas reformistas estarão sempre distantes da realidade. Essa transformação da realidade objetiva, como vimos, inicia-se no microcosmo escolar, não é possível concretizar-se de outra maneira.

A relação professor-aluno

O mundo administrado discutido por Adorno é exposto também por Paulo Freire, porém em outros termos. Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, o autor brasileiro fala de uma sociedade na qual impera a relação opressor-oprimido, em que ambos os papéis sociais se retroalimentam e assim mantêm funcionando uma ordem social pautada na desigualdade e na injustiça. De acordo com Freire, tais fatores só podem ser superados por intermédio da educação, que seria a via de libertação dos oprimidos da dominação dos opressores. Essa libertação, que os teóricos críticos alemães defendiam pela via da emancipação, para Paulo Freire também só é possível por meio do pensamento crítico, e nesse sentido, o pensador brasileiro diz que a escolha dos saberes transmitidos pela escola pode ser a única chave para o caminho da autonomia do sujeito, diretamente ligada a uma postura resistente do educador diante do cenário pedagógico dominante.

Ao nos aproximarmos do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, por meio da leitura de seus trabalhos teóricos ou de relatos sobre sua prática educativa, podemos perceber o diálogo estreito de suas reflexões e ações com a proposta da teoria crítica da sociedade. De forma análoga, porém voltada para o contexto brasileiro, sua teoria possui um caráter problematizador, político e dialético, tendo em vista sua constante análise das agruras da sociedade engendradas por um sistema político-econômico opressor e sua proposta de superação da consciência ingênua por meio do despertar consciência crítica nos sujeitos sociais via educação.

A filosofia desenvolvida por Freire, como se pretende evidenciar nesse tópico, alude sempre a um ideal de educação mediada pelo exercício de uma democracia efetiva e justa

social, visando a libertação do homem coisificado e manipulado pela lógica do capital. Tal libertação diz respeito tanto a figura do educador quanto do educando diante do sistema educacional instituído, configurando uma pedagogia da autonomia, que inclusive é o nome de uma das obras de Paulo Freire.

Uma obra emblemática do educador é a *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez na década de 70. A obra se pauta no método dialético para apresentar um verdadeiro retrato da realidade social e sua reprodução na dinâmica educacional. Ancorada no binômio opressor-oprimido que, para Freire rege nossa estrutura social, a análise freiriana aponta alguns caminhos para que a prática educativa seja uma ferramenta para romper com essa lógica de dominação. Para Paulo Freire, o diálogo é ferramenta fundamental para a concretização da pedagogia do oprimido, para a efetivação da práxis da liberdade. O educador, segundo Paulo Freire, deve abdicar da mera prescrição no intuito de libertar o oprimido da opressão em que está imerso, e de fato dialogar *com* ele, lutar *com* ele, e não dizer *para* ele como deve agir, pois tal atitude configura a imposição de uma consciência a outra, corroborando a lógica do opressor.

Nesse sentido, defende que se creia na capacidade de reflexão crítica do oprimido, uma reflexão crítica que leve à ação como práxis, e não à ação como puro ativismo, que prescinde da reflexão:

Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada. Para isto, contudo, é preciso que criamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens. A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. (FREIRE, 2014, p. 73)

Para Freire, a relação entre professor e educando não pode prescindir da ética. Como assinala em *Pedagogia da Autonomia* (2016), deve repousar principalmente na busca pela horizontalidade. O professor autoritário, que dogmatiza seu aluno, não dá espaço para o exercício da autonomia em sua prática educativa. Assim, diz:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 2016, p. 14)

O diálogo, portanto, é a base para a educação problematizadora em contraposição à educação bancária enunciada por Freire, tendo em vista que a primeira é pautada na reflexão crítica e a segunda na prescrição. Paulo Freire explicita claramente a necessidade do diálogo ao falar da relação entre educadores e educandos, na qual a ação do educador revolucionário identifica-se desde o princípio com a dos educandos na busca por libertação, na busca pela humanização de ambos. O que se processa é efetivamente uma comunicação, uma cisão de consciências, e é por meio dela que se efetiva a “ação cultural” emancipadora, conceito que se aproxima do conceito de formação cultural problematizado por Adorno.

Pensando nessa cisão, o autor fala sobre o conceito de síntese cultural, que consiste na ação cultural que está a serviço não da dominação, mas da libertação dos homens, na união genuína entre os oprimidos e a liderança revolucionária da figura do educador, através da dialogicidade e da educação problematizadora, algumas das ações que culminariam no desenvolvimento de uma autoconsciência crítica nos educandos, e gradativamente, na superação dos antagonismos da estrutura social.

Em outra obra de Freire, *Política e educação*, publicada pela primeira vez em 1993, o pedagogo se debruça sobre um tema já enfatizado na *Pedagogia do Oprimido*, a concepção da educação como ato político, não-neutro. No texto que antecede o primeiro capítulo, logo no início da obra, o autor diz:

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Neste sentido, aliás, as lideranças progressistas que se deixam tentar pelas táticas emocionais e místicas por lhes parecerem mais adequadas às condições histórico-sociais do contexto, terminam por reforçar o atraso ou a *imersão* em que se acham as classes populares devido aos níveis de exploração e submissão a que se acham tradicionalmente submetidas pela realidade favorável às classes dominantes. Obviamente que seu equívoco não está em respeitar seu estado de *preponderantemente imersas* na realidade, mas em não problematizá-las. É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo. (FREIRE, 2014, p. 10)

A alusão ao tempo histórico como tempo de possibilidades, enquanto diretriz para a prática educativa, consiste em colocar a educação também no horizonte de possibilidades de mudança, como basal para o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, ao longo da obra *Política e Educação*, o autor evidencia a luta política embutida na ação pedagógica comprometida com a verdade, ressaltando sua importância na derrubada da opressão social e ascensão da democracia. Para Freire, política e educação estão imbricadas, por isso é necessária e urgente uma compreensão crítica da História e da educação, assim como uma construção crítica do saber.

No capítulo “Educação e responsabilidade”, por exemplo, a ética é exaltada como o principal objetivo a ser alcançado pela educação. Freire escreve que “(...) a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como *vocação* para o ser mais.” (2014, p. 43). Ser mais significa humanizar-se, e o papel dos educadores é exatamente a desocultação das verdades encobertas pelos interesses dominantes, assim sendo autônomos e gestando a autonomia nos educandos. Paulo Freire afirma em outro capítulo que a educação é um processo permanente e sem fim na vida do homem, e que ela se dá em todas as esferas da vida, fugindo do escopo escolar e espalhando-se por todo o contexto social.

Fomentar uma formação cultural por meio da emancipação como propõem os teóricos críticos da Escola de Frankfurt Adorno e Horkheimer, ou praticar a pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire a fim de libertar opressores e oprimidos da desumanização, não são

tarefas fáceis para a sociedade manipulada pelo capital. A experiência formativa proporcionada pela escolarização é enviesada pela ideologia dominante e serve à lógica da dominação, logo, não se estabelece completamente.

Entretanto, como apontam os autores, a educação e a cultura são possibilidades potentes para a reversão da árida realidade estabelecida. No capítulo “Escola pública e Educação popular” de seu livro *Política e Educação*, Paulo Freire (1993) discute essa questão e defende o direito à educação pública, principalmente para as camadas populares da população, no sentido de que todos sem exceção tenham a possibilidade de acesso à formação, por mais que haja dificuldades para que ela exista e se efetive no contexto escolar. Por essa razão, diz:

É possível fazer educação popular na rede pública? ou, pelo contrário, já agora afirmando: a educação popular se pode realizar apenas no espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares? O meu ponto de partida para responder a estas indagações é a compreensão crítica da prática educativa sobre que mais uma vez falarei um pouco. Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais. O esgotamento destas ingenuidades, ambas antidialéticas, terminaria por colocar a sua superação: nem a negação pura da educação, subordinada sempre à infra-estrutura produtiva nem tampouco o seu todopoderosismo. (FREIRE, 2014, p. 47)

A proposta de Paulo Freire é que a escola pública vá aos poucos se tornando popular, só assim a opressão pode ser enfraquecida. A participação dos educandos no próprio processo de aprendizagem, com poder de voz sobre as decisões que dizem respeito à sua formação, uma abordagem crítica e questionadora dos conteúdos escolares em sala de aula, por professores, por alunos, são atitudes que contribuem para a derrocada de uma educação que apenas reproduz a opressão, as desigualdades sociais, políticas públicas frias e deterministas, tornando possível uma formação emancipatória e verdadeiramente democrática.

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

Diante da discussão empreendida até aqui, e a partir dos pressupostos pedagógicos e estruturais do projeto em andamento na Campos Salles que foram apresentados no tópico *A EMEF Campos Salles*, refletiremos de agora em diante sobre as formas de materialização da autonomia nessa escola específica.

Sendo assim, em diálogo com as concepções de Adorno, Horkheimer e também de Paulo Freire sobre o que caracterizaria uma formação emancipadora, faremos o exercício de análise de entrevistas realizadas com alunos e professores da escola, coletadas *in loco*. Ouvimos também a gestora do CEU Heliópolis, onde a escola está alocada, no entanto, o foco de nossa análise recai sobre estes dois agentes educativos pelo fato de estarem diretamente implicados no processo formativo. A fala dos educandos e educadores da Campos Salles constitui o material a ser analisado, e por meio dele tentaremos entrever de que forma o conceito de autonomia é enunciado, experienciado e praticado na escola, bem como em que medida a autonomia dialoga com outros dois conceitos apresentados em nossa discussão: inovação crítica e democracia.

Nos interessa, para fins de concretizar os objetivos desta pesquisa, inferir como tais conceitos se relacionam e se concretizam na prática pedagógica, ouvindo a voz de quem vivencia a realidade escolar, dos principais responsáveis por construir o *éthos* emancipatório em seu interior, forjando a cultura organizacional dessa escola em particular. A escola foi escolhida, a princípio, em função de seu modelo pedagógico, inspirado nos moldes do projeto da Escola da Ponte que tem ideais educativos democráticos e emancipatórios, como mostramos na Parte I de nosso trabalho. Como o objeto de nossa pesquisa é a autonomia, escolhemos uma escola que tem esse preceito como parte constitutiva de sua estrutura e política pedagógica, no intuito de investigar, através de uma perspectiva crítica, seu processo de construção da autonomia.

O primeiro contato presencial da pesquisadora com a escola deu-se durante o período de recesso escolar, no início do ano de 2018, na ocasião de uma conversa inicial com a atual gestora do CEU, Marília de Santis. A conversa realizou-se no formato de uma entrevista gravada, da qual há um trecho transcrito compondo o tópico *A EMEF Campos Salles*, na Parte I deste trabalho. Neste dia, a pesquisadora pôde ter um primeiro contato com o espaço do CEU, realizar registros fotográficos, e somente depois houve a oportunidade de visitar a

escola, juntamente com outros pesquisadores e estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade. Essa visita aberta foi conduzida pela atual coordenadora pedagógica, Amélia Arrabal Fernandez. Na ocasião, o grupo de visitantes adentrou o espaço dos salões durante as aulas, foi apresentado aos alunos e professores como é de praxe nas visitas, e ao final da visita o grupo assistiu a um vídeo de 7 minutos com depoimentos de alunos e professores sobre suas vivências na escola. Nesse momento final da visita, alunos da comissão mediadora do 4º ano se sentaram diante da plateia de visitantes, ao lado da coordenadora, e responderam a todas as perguntas e dúvidas que lhes foram direcionadas.

Após esse dia de visita, no qual a pesquisadora travou seu primeiro contato mais efetivo com a escola, foi necessário aguardar a tramitação da autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, fornecida pela DRE-Ipiranga/SP, para a realização da pesquisa na escola municipal. Somente depois a etapa de coleta dos dados empíricos foi realizada.

As entrevistas foram realizadas com alunos do período da manhã e tarde, das turmas do 3º ao 7º ano, e com quatro professoras. No total, foram realizadas quatro entrevistas em separado, uma com alunos do 5º, 6º e 7º anos em conjunto, uma com alunos do 4º ano, uma com alunos do 3º ano, e outra com quatro professoras da escola que aceitaram ser entrevistadas. Essas entrevistas foram transcritas na íntegra e literalmente, e estão anexadas no final deste trabalho como APÊNDICE I (entrevista com alunos do 5º, 6º e 7º anos – período da manhã), APÊNDICE II (entrevista com alunos do 4º ano – período da tarde), APÊNDICE III (entrevista com alunos do 3º ano – período da tarde) e APÊNDICE IV (entrevista com professoras).

Os alunos entrevistados fazem parte da comissão mediadora de conflitos de seus respectivos salões, e a escolha de entrevistar esses alunos em específico, e não os demais, deve-se à sua forma de atuação na dinâmica escolar, pensando em palavras-chave para a questão da autonomia como liderança, decisão, representatividade e responsabilidade, concernentes ao papel que as comissões desempenham junto a seus colegas e demais integrantes da comunidade escolar como pais, professores e gestores. Durante as entrevistas, que intentaram ser conversas informais apesar das formalidades que lhe eram inescapáveis, os alunos e as professoras responderam a questões elaboradas previamente pela pesquisadora em conjunto com o orientador.

Antes de explorar o conteúdo das entrevistas, no exercício de análise a que nos propomos, discutiremos a metodologia escolhida para analisar os dados empíricos da pesquisa.

A Hermenêutica Objetiva

O exercício de análise dos dados empíricos coletados na EMEF Campos Salles baseia-se na metodologia de análise “Hermenêutica Objetiva”, desenvolvida por um teórico crítico contemporâneo da Universidade de Frankfurt, o sociólogo Ulrich Oevermann. Trata-se de um método de pesquisa sociológico, qualitativo, bastante difundido na Alemanha, derivado da metodologia de interpretação social da Teoria Crítica, desenvolvida particularmente por Theodor Adorno.

Há estudos recentes no Brasil difundindo a importância da análise hermenêutica de dados empíricos de pesquisas na área de educação, que assinalam uma mudança de paradigma na interpretação da realidade nas ciências humanas. A publicação do dossiê *Hermenêutica, Teoria Crítica e Educação*¹⁹ mostra os esforços de estudiosos da teoria crítica no Brasil na disseminação da metodologia em território nacional, o que se soma à apropriação da metodologia por pesquisadores de universidades brasileiras em seus trabalhos, como é o caso de trabalhos realizados por integrantes do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação” da UFSCar, “Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação” e “Currículo, políticas e práticas curriculares” da PUC Minas, dentre outros.

A crítica de Adorno e dos frankfurtianos, que está no cerne da metodologia desenvolvida por Oevermann, diz respeito a uma perspectiva positivista empregada nas pesquisas qualitativas tradicionais, voltadas para a realidade social:

Segundo Bung (1977), é na crítica ao positivismo que a obra de Adorno revela a dimensão de análise hermenêutica contida na perspectiva de análise sociológica que apresenta. A segunda fase do Instituto de Pesquisa para a pesquisa social, reinstalado em Frankfurt no pós-guerra, consolidou a hermenêutica como método empírico de investigação social, tendo Adorno contribuição essencial nessa direção. Além de Bung, outros estudiosos assinalam que a Escola de Frankfurt, tendo iniciado a crítica sobre as tendências nas pesquisas sobre situações da vida social, recusando as pesquisas quantitativas e denunciando o que chamaram de ausência de

¹⁹ Linhas Críticas, Brasília, DF, v.16, n.31, jul./dez. 2010. Dossiê hermenêutica, teoria crítica e educação.

pensamento crítico no exercício da investigação da realidade, demarcaram outra possibilidade de fazer pesquisa social (OEVERMANN, 2004). (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 308)

Os pressupostos da análise social proposta por Adorno encontram-se disseminados principalmente na teoria que apresenta na *Dialética Negativa* (1966), e propõem a determinação objetiva da realidade social por meio da consideração de suas contradições imanentes, confrontando o que é aparente numa dada realidade com o que é de fato real nela. Assim, de acordo com Oeverman (2004, p. 189), a Teoria da Sociedade adorniana propõe “substituir o aparente pelo que o objeto contém em si mesmo. Ela precisa desagregar a dureza do objeto aparente, segregado no aqui e agora, submetendo-o a um campo dialético do possível e do real” (apud VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 310).

A análise objetiva do objeto pesquisado, a interpretação crítica da realidade, é a grande aposta da teoria adorniana na qual se enraíza tal metodologia de análise. De acordo com Vilela & Noack-Napoles (2010), em texto que integra o dossiê supracitado:

A finalidade da análise “hermenêutica objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas em um texto, elaborado a partir de procedimentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, como relatório de campo, entrevistas e transcrição de gravação de situações observadas para serem analisadas, como as interações presentes em sala de aula. Tem como premissa constitutiva que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registrados no texto. (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 306)

No mesmo texto, as autoras explicitam que o uso da metodologia hermenêutica prevê a reconstrução estrutural do caso (situação empírica), observando o princípio da sequencialidade, dentre outros procedimentos e regras que conformam a metodologia, a fim de se revelar a realidade *sui generis*, objetivar a realidade (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010). Nesse sentido, colocam:

Nessa orientação, para entender a sociedade, decifrar seus enigmas, é preciso desenvolver a crítica imanente através da crítica objetivada: dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizar o exercício metodológico e buscar no particular o desvendamento do universal, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre aquilo que algo promete ser, aquilo que é almejado e parece ser, com aquilo que é na realidade; está no confrontar entre

a verdade e a inverdade, entre as aspirações e suas reais possibilidades. (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 310)]

O aporte teórico da Teoria Crítica utilizado em nossa pesquisa se debruça sobre as contradições que moldam a esfera social e, nesse sentido, o uso da Hermenêutica Objetiva como ferramenta de análise se justifica porque nos propomos a investigar o processo de construção da autonomia em uma instituição escolar cujo projeto político pedagógico é incisivamente pautado nos ideais de formação para a emancipação. Em outras palavras, no caso de nossa pesquisa, a análise crítica do material empírico coletado visa um confronto entre as aspirações do projeto “Heliópolis Bairro Educador” da EMEF Campos Salles e suas reais possibilidades de concretização. Gomes (2017), em artigo que traz dados analisados com a metodologia, diz:

Esse tipo de investigação, conforme a explicação de Vilela (2011, p. 5) implica na análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a educação, a escola, a indústria cultural, a arte e a cultura) em que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito, o enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido, o desvelar hermenêutico da realidade social. (GOMES, 2017, p. 354-355)

O intuito da análise que será apresentada no próximo tópico, é perceber de que forma a autonomia se constrói no caso “EMEF Campos Salles”. A análise pela via da Hermenêutica Objetiva consiste na reconstrução empírica da situação a ser objetivamente investigada, obedecendo a regras e procedimentos próprios da metodologia, definidos por Oevermann. Ao todo são cinco passos que a direcionam:

- 1) Sequencialidade (*Sequenzialität*) é a primeira regra, e nessa, o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, em cada frase, do começo ao fim.
- 2) Independência do contexto (*Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen*), a interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve subsumir sua análise em informações do contexto, ou seja, não deve projetar para a análise o que não pode ser confirmado no texto.
- 3) Literalidade (*Wörtlichkeit*), o que ocorreu e está registrado necessita ser entendido por meio do que é registrado, pois o próprio texto é o instrumento de validade da interpretação, e apenas o que está registrado deve ser analisado.
- 4) Substancialidade da informação (*Extensivität*), a interpretação hermenêutica objetiva é um processo em que cada intérprete procura explicar a sequência com base na sua bagagem de compreensão da situação em análise, pautada pelo seu conhecimento disciplinar. Mas, em vez de fazer conjecturas, os pesquisadores devem formular hipóteses explicativas, que se sucedem e

permitem que a mais plausível se estabeleça. 5) *Parcimônia (Sparsamkeit)*, de um lado, reitera a condição estabelecida nas regras anteriores: evitar conjecturas sobre o que está informado no registro, renúncia ao fictício, a considerações improváveis. (GOMES, 2017, p. 355-356)

Em face desses cinco mecanismos que devem ser empregados no exercício da análise, necessários para que se apreenda a realidade imanente do caso, ressalta-se, a importância da transcrição literal das entrevistas realizadas com os alunos e professores da escola objeto de nossa pesquisa. Toda a interpretação deve ser baseada no texto transcrito, e deve ser feita de maneira aprofundada, em busca do real sentido que possa estar por trás da fala dos entrevistados, evitando interpretações subjetivas que se desprendam do texto-objeto. O intuito de uma interpretação crítica e minuciosa do texto é traduzido por Vilela & Noack-napoles nos seguintes termos:

É premissa constitutiva da “hermenêutica objetiva” que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registrados em algum tipo de texto. A finalidade da análise “hermenêutica objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas no texto. Essa orientação metodológica está substancialmente influenciada pelo princípio do *Sachhaltigkeit* (o princípio da coisa encerrada na coisa mesma) (...). (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 312)

O tensionamento entre “as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação” presentes na tessitura textual deve orientar todo o processo de análise, o que só pode ocorrer mediante o olhar atento e a parcimônia dos pesquisadores especialistas envolvidos no processo. A interpretação do texto transcrito, feita no processo de análise, no nosso caso, contou com integrantes do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação” da UFSCar, e sendo assim, o conteúdo da análise foi construído coletivamente.

Em nossa análise, nos debruçaremos sobre a entrevista contida no APÊNDICE I (realizada com alunos do 5º, 6º e 7º anos – período da manhã) e sobre a entrevista do APÊNDICE IV (realizada com professoras), ambos localizados ao fim de nosso trabalho. O APÊNDICE II e o APÊNDICE III tratam-se de entrevistas realizadas com alunos do 4º e 3º anos, respectivamente, do período da tarde. Dentre as três entrevistas que fizemos com alunos, escolhemos analisar a entrevista do APÊNDICE I neste trabalho, por haver sido realizada com um grupo heterogêneo de educandos, composto por membros da comissão de três salões

distintos (5º, 6º e 7º anos) que trouxeram perspectivas diversas e contribuições particulares sobre os assuntos contidos nas perguntas, em razão da diferença de idade e dos salões distintos dos quais faziam parte. A outra entrevista que analisaremos, foi realizada com quatro professoras da escola, e traz a perspectiva dos educadores para nossa discussão.

A transcrição integral das entrevistas foi disponibilizada aos membros do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação” da UFSCar em reuniões realizadas com a pesquisadora e o orientador da pesquisa, e na primeira reunião, contou com a contribuição do Prof. Dr. Andreas Gruschka, professor convidado da Universidade de Frankfurt.

O grupo de especialistas procedeu a interpretação dos dados empíricos coletados, atuando de modo fundamental para a efetivação deste estudo de caso nos moldes metodológicos da Hermenêutica Objetiva. Procederemos agora, à análise do caso da EMEF Campos Salles.

O caso da EMEF Campos Salles: Entrevista com alunos

A entrevista cuja transcrição analisaremos foi realizada no dia 04 de julho de 2018, com alunos do 5º, 6º e 7º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no CEU Heliópolis. A transcrição completa da entrevista encontra-se no APÊNDICE I, no final do trabalho. Conforme legenda dos anexos, a sigla “E” designa a fala da entrevistadora, “AF” diz respeito a aluna do sexo feminino e “AM” representa aluno do sexo masculino.

Observando a primeira regra do método hermenêutico-objetivo, adotaremos a sequencialidade durante a análise que se segue, passando pelas cinco perguntas dirigidas pela entrevistadora aos alunos, e por algumas de suas respectivas respostas. Todas as perguntas foram formuladas visando a discussão do conceito de autonomia com os alunos, de modo que se pudesse depreender na análise qual a concepção de autonomia dos alunos dessa escola específica, e conseqüentemente as formas de construção da autonomia no cotidiano escolar.

A entrevista foi realizada na sala da coordenação, os alunos e a entrevistadora estavam sentados ao redor de uma mesa, em uma disposição circular, e a coordenadora estava em uma mesa localizada na parte de trás da sala, acompanhando o que estava acontecendo com alguma distância, proporcionando privacidade para a situação de entrevista.

A interação entre pesquisadora e alunos começa com algumas informações sobre a gravação, autorização dos pais, apresentação da pesquisadora aos alunos, na tentativa de estabelecer aos poucos uma ambientação informal, um clima de conversa entre a

entrevistadora e as crianças. A primeira pergunta endereçada aos alunos, que aqui reproduzimos literalmente, foi a seguinte:

E: Na sua opinião, na opinião de cada um de vocês, por que a escola é importante na vida de vocês?

**(longo silêncio)*

Trata-se de uma pergunta que propõe uma reflexão profunda sobre a importância da escola na vida de cada um dos alunos. A palavra “vida”, na sentença, tem um sentido amplo, não se refere apenas a essa ou aquela esfera do viver que possa ser contemplada pela escola. A pretensão de uma pergunta assim, para abrir a entrevista, era a de instigar a capacidade reflexiva, crítica dos alunos, na tentativa de evitar respostas prontas e ensaiadas que costumam rondar esse tipo de questão. A escola tomada em seu sentido ideológico, como algo “importante para a vida”, é o que costuma direcionar os discursos do senso comum a seu respeito, e a indagação tinha a pretensão de verificar o quanto os alunos entrevistados conseguiam se afastar desse padrão ou ir além dele, pensando na real importância da Campos Salles em suas vidas.

Após a pergunta, seguiu-se um longo silêncio, indicativo de cautela e reflexão prévia por parte dos educandos para com a resposta, demonstrando que sentiram o peso do que estava sendo perguntado. Logo em seguida, a entrevistadora tenta amenizar esse efeito com uma piada sobre o silêncio instaurado, ironizando um suposto estardalhaço, dizendo:

E: Calma gente, assim eu não consigo ouvir. Mas pode pensar, não tem nenhuma pressa, tá bom?

Ainda para apaziguar qualquer pressão decorrente do teor da pergunta, a entrevistadora após a brincadeira diz que não é preciso “pressa” para responder, tentando tornar a situação da comunicação mais fácil. Logo em seguida, surge a primeira resposta, vinda de uma aluna:

AF2: Na minha opinião é tipo, se a gente não tivesse escola, a gente não teria o ensinamento pra conseguir um emprego, pra conseguir um trabalho legal. A gente não saberia ler, tipo, se eu te desse uma folha pra você resolver, que fosse pra você passar numa prova, você nunca ia conseguir passar naquela prova pra conseguir um emprego bom, por isso que é importante.

Nota-se que o significado atribuído à instituição escolar contido nesta resposta não foge à ideologia propagada em nossa sociedade sobre o papel da escola, em tom genérico. No

entanto, cabe o questionamento da motivação desse tipo de resposta: poderia ter sido causada pela piada feita pela pesquisadora em sua tentativa de abrandar o tom da pergunta, facilitando o ato de dar a resposta? Apesar de ser uma resposta condizente com respostas já desgastadas sobre a importância da escola, isso não a invalida como uma resposta autêntica, tendo em vista que no Brasil a escola realmente é vista como condição necessária “*pra conseguir um emprego, pra conseguir um trabalho legal*”, existe de fato a questão da “utilidade” da escola nesse sentido que não é irrelevante, e que a aluna enfatiza no final da frase ao dizer “*por isso que é importante*”. Nessa perspectiva, o trabalho, no futuro, seria a recompensa do tempo investido na escolarização, a escola para ela é o meio para atingir este objetivo. Isso é o que está por trás dessa expressão da aluna, uma flagrante visão instrumental da escola presente na sociedade brasileira.

Há uma contradição na afirmação desse ideal humanístico²⁰ da instituição “escola”, pois em uma entrevista de emprego, por exemplo, não se usa a equação matemática aprendida na escola para conseguir o trabalho e, assim, em que medida esse investimento realmente faz sentido? Os sujeitos em situação de escolarização muito cedo percebem a inconsistência na relação entre o objeto (emprego) e meio (escola), no contato com a realidade, e afirmar esse papel da escola para si e para os outros é ao mesmo tempo um misto de esperança e resignação diante do discurso ideológico. Essa é a experiência objetiva que está por trás da expressão política.

A segunda resposta, de um aluno, já diz respeito à Campos Salles em particular:

AM2: É, pra mim, a minha opinião dessa escola é, com ela a gente aprende outras coisas que nas outras escolas não aprende, que aqui já é outro jeito de ensinar. Nas outras escolas, é outro. Ai aqui a gente pode aprender mais do que nas outras.

Sua opinião sobre essa escola, é a de que ela oferece algo a mais para ele e para os colegas, que ela tem um diferencial perante as outras escolas. Na fala “*com ela a gente aprende outras coisas que nas outras escolas não aprende*”, há a dimensão do aprendizado de “outras coisas” que estão além do conhecimento instrumental, o objeto não é apenas o “emprego”, como na fala anterior, há uma alusão à formação. Na sequência, há uma comparação da didática da escola com relação a outras na expressão “*aqui já é outro jeito de*

²⁰ O movimento humanista se caracteriza por uma visão de homem pautada nos ideais de racionalidade do iluminismo.

ensinar”. Há uma qualificação da escola também, na última frase enunciada “*Aí aqui a gente pode aprender mais do que nas outras.*” O que seria esse “mais”, essas “outras coisas” que essa escola tem a oferecer?

Note-se que o fato de o aluno se referir à sua escola, não é suficiente para responder à pergunta da entrevistadora. Por outro lado, o discurso do aluno vincula uma outra forma de aprender a uma outra forma de ensinar, e ao dizer que na Campos Salles se aprende mais, refere-se objetivamente a uma ruptura com o padrão de ensino-aprendizagem predominante nas escolas brasileiras. O aluno, portanto, objetivamente percebe um processo pedagógico em sua escola que o aproxima da vida, da realidade, e concebe a escola como responsável por lhe proporcionar mais que um emprego no futuro. O aluno infere sobre a escola mais que sua dimensão utilitarista. A utilidade da escola Campos Salles, para ele, tem um sentido mais amplo.

O interessante, até este momento da análise, é perceber que no espaço ofertado da pergunta, couberam por enquanto duas respostas completamente diferentes sobre a importância da escola, a primeira mais padronizada relacionada a trabalho, e a segunda, com uma outra perspectiva, como uma identificação do aluno com a sua escola. Na terceira resposta, de uma aluna, é dito:

AF1: Na minha opinião, a escola é boa porque ela prepara a gente pro mundo lá fora.

Nesta resposta, a aluna faz uma separação entre dois mundos: o da escola e o que está fora dela. Para a educanda, “*a escola é boa*” em sentido amplo, porque ela tem a utilidade de preparar para o “*mundo lá fora*”. No entanto, interpretando a resposta de maneira mais aprofundada, ela atribui a razão da escola não à escola em si, e sim ao que está fora da escola, a vida. Há um paradoxo que diz respeito à necessidade da escola nessa “preparação”, pois uma vez que o aluno aprende a ler, a escola torna-se desnecessária no sentido da aquisição de saberes instrumentais. Uma boa escola de fato, uma boa educação, está trabalhando desde muito cedo na finalidade de realmente emancipar o aluno, de torná-lo independente e assim, se tornar dispensável, como uma escola que deixa de ser escola – na forma como a conhecemos.

Como pano de fundo da questão, temos a prerrogativa de que uma escola realmente boa, está tentando não reproduzir uma situação de prisão, de ser condição para que alguém possa atuar no mundo, criando uma condição de dependência em relação a ela o tempo todo.

Esta resposta, portanto, quando examinada com mais atenção, se alinha ao teor da pergunta no sentido de abarcar “*o mundo lá fora*”, atribuindo à escola a dimensão da vida, e não apenas do trabalho, ultrapassando a dimensão instrumental limitada da escola.

Em seguida, um outro aluno responde:

AM6: É, eu acho que na minha opinião a escola é bastante fundamental pra gente, pro nosso ensino, tipo, isso ajuda bastante o nosso futuro, porque sem escola a gente praticamente não vai ser nada, porque hoje até pra ser lixeiro você tem que ter o 2º grau formado, então eu acho que a escola é bastante precária na questão da educação e do ensino.

A fala “*porque sem escola a gente praticamente não vai ser nada, porque hoje até pra ser lixeiro você tem que ter o 2º grau formado*”, apresenta uma contradição a respeito da importância da escola. Ao mesmo tempo que o aluno diz que a escola ajuda bastante no seu futuro, a relaciona com a profissão estigmatizada de lixeiro, completamente desvalorizada em nossa sociedade. A escola, nessa fala, se comparada à primeira resposta, não serve para que se consiga um “bom” emprego, mas é necessária, “*bastante fundamental*”, obrigatória, até para se conseguir o pior emprego.

A importância da escola, portanto, nessa resposta, se ampara em um paradoxo, pois é considerada condição para se conseguir o emprego mais insignificante, sendo colocada no mesmo nível dele. O paradoxo reside também na ausência da expectativa que geralmente se coloca na escola, de que ao fim da vida escolar, exista a possibilidade de ascensão social com uma profissão de prestígio, rentável, uma compensação que valerá todo o esforço dedicado à instrução. Não é isso que está no horizonte desta resposta, não há esperança nela, há em realidade um tom de denúncia do esvaziamento de sentido da vida escolar, do fracasso e da precariedade do ensino. Denota algo ainda maior, um fracasso cultural da sociedade no que tange à forma como essa educação está configurada. O que prevalece nessa resposta é mais uma vez a visão instrumental da educação, da técnica separada da formação do pensamento crítico e da construção da autonomia.

O aluno termina sua fala dizendo que a escola é “*precária na questão da educação e do ensino*” e a entrevistadora, o atenta para a possibilidade de um ato falho que ele prontamente corrige:

E: Você falou precária, ou necessária, você quis dizer, né?

AM6: É, necessária, desculpa.

Apesar de o aluno se corrigir, ao ser questionado sobre a coerência do termo “*precária*” ao final da frase, em nossa análise nos perguntamos em que medida essa expressão não denota um sentido imanente ao discurso que a antecede, que revela nas entrelinhas o fracasso da instituição escolar em nossa sociedade.

Em face do que foi analisado até este momento, “*precária*” é uma expressão muito mais fidedigna à visão da escola apresentada do que “*necessária*”, contraponto apresentado pela pesquisadora, pois essa suposta necessidade a que alude é carregada de ideologia. A ambiguidade presente nesta resposta, que leva à problematização da pesquisadora em sua pergunta, revela o tensionamento entre a verdadeira visão dos alunos sobre a escola e a que é disseminada socialmente, já inculcada em uma fala automática a seu respeito.

Outro aspecto interessante a observar, é que o aluno pede desculpa pelo suposto erro. O aluno pode estar se desculpando por duas razões, para simplesmente concordar com a entrevistadora, intimidado, como se ela estivesse certa em sua expressão e ele não, como se o certo fosse o discurso oficial da necessidade da escola e ele tivesse derrapado em sua defesa desse discurso, ou porque realmente percebeu a contradição presente na expressão “*precária*” que usou, evidenciada pela entrevistadora. Talvez ainda, pelas duas razões ao mesmo tempo.

A próxima resposta, é também de um aluno do sexo masculino:

AM4: Eu acho que a mesma coisa que ele, que sem estudo a gente não chega em lugar nenhum. Tem muita gente que fala: Ah, o Lula ele é analfabeto e era presidente, e é candidato esse ano, mas ele deu sorte né, só que a gente não pode ficar contando com a sorte a vida toda, se a gente não estuda, a gente não vai ser nada.

Nessa fala um aluno traz à baila um novo sinônimo para “escola”, a palavra “*estudo*”. Apesar de reforçar a mesma ideia de finalidade da resposta anterior, e também a contradição ao dizer que “*sem estudo a gente não chega a lugar nenhum*”, não podemos ignorar que o significado atrelado a estudo se aproxima de “pensamento”, “reflexão”.

Destacamos, para fins da análise, os termos “*estudo*”, “*sorte*” e “*vida*” trazidos pelo aluno, pensando na forma como ele os interliga. O estudante relaciona um imaginário analfabetismo de Lula com uma suposta sorte em conseguir o cargo mais prestigiado da sociedade, sem que haja o esforço do estudo, o caminho padrão para se conseguir um bom trabalho na vida. Aqui, portanto, nos perguntamos: o “estudo” tido como meio para chegar a um fim, relaciona-se à experiência de pensar ou de adquirir um saber técnico e instrumental para executar um determinado trabalho?

Na concepção do aluno se Lula se tornou presidente sem estudar, teve sorte, no entanto, está implícito um outro tipo de formação, não escolar, como requisito para conquistar a posição de presidente de um país, devido à carga de participação e de decisão típicas de uma função política, no caso mencionado, da função de presidente. Mas o aluno entrevistado também tem uma função política na escola, e vive os princípios democráticos no processo eleitoral para ser membro da comissão mediadora, e certamente internalizou na prática o que é de fato necessário para praticar conceitos como democracia, participação e decisão.

No final da fala ao dizer “*se a gente não estuda, a gente não vai ser nada*”, nos atentamos para a dimensão de “*ser nada*”. A escola, nesse sentido, constitui o ser, a existência, para além do ter, mas alude à necessidade de se ter um emprego para que alguém seja aceito na esfera social, totalmente vinculada à lógica do trabalho. Lula, por exemplo, era ninguém e se tornou alguém por seu trabalho de presidente. Ou seja, de uma forma ou de outra, o discurso recai no papel instrumental atribuído à escola em nossa sociedade.

A primeira pergunta, portanto, foi feita no sentido de provocar a reflexão: porque sou um aluno em uma escola? É uma pergunta importante, profunda, para incitá-los a agir *na* escola, mesmo que simbolicamente. Nas perguntas os alunos esboçaram essa reação, várias dimensões da escola e da educação foram postas em evidência, o aspecto humanista fracassado foi exposto, o papel de formação além da instrução conclamado, a ideologia institucional discursada, ou seja, os alunos apresentam concepções bem diferentes entre si do que é a escola, qual sua importância em suas vidas, ou seja, concepções distintas sobre escola e educação.

A segunda pergunta direcionada pela entrevistadora, foi:

E: (...) O que você aprende com seus professores?

Necessário atentar para a voz ativa do verbo na construção da frase da entrevistadora, para destacar que não foi perguntado “O que seus professores te ensinam?”, mas o que cada aluno aprende, justamente porque estamos verificando a noção de autonomia. Surge então a primeira resposta:

AM4: A gente aprende com eles não só o que eles têm pra ensinar, mas sim a convivência, aí eles falam que também aprendem com a gente, que é vivendo e aprendendo, eles falam, porque não basta você saber ler, escrever, saber matemática, português, tem que saber ser autônomo, responsável, solidário, igual eles falam pra gente ser, pra gente não ir pro caminho errado.

Primeiramente, nos detenhamos na construção “*não só o que eles têm pra ensinar, mas sim a convivência*”, tendo em vista o pressuposto de que as expressões “*não só*” e “*têm pra ensinar*” dizem respeito a uma superação da mera instrução de conteúdos, seguida da expressão “*mas sim a convivência*”, sendo a convivência algo a mais no âmbito da educação, apontando para a formação, se interpretamos a oposição de sentido entre “*não só*” e “*mas sim*”.

O aluno revela ainda que há interação pedagógica com os professores, ao dizer “*eles falam que também aprendem com a gente, que é vivendo e aprendendo*”, denotando a valorização de uma relação entre o “viver” e o “aprender” nessa interação, além de uma horizontalidade na relação aluno-professor, já que ambos estão aprendendo, um *com* o outro. Importante lembrar neste ponto algo apresentado no tópico “A EMEF Campos Salles” que traz informações sobre o projeto político-pedagógico da escola, que não há aulas expositivas na Campos Salles, os alunos trabalham com projetos que os professores tutoram, e em outros momentos, há um atendimento mais incisivo, porém no formato de oficinas, o que é relevante para pensar em que medida os dispositivos pedagógicos desse projeto possibilitam a formação da autonomia no dia-a-dia escolar.

Ao repetir uma fala dos educadores, que remete a uma espécie de aconselhamento frequente, “*não basta você saber ler, escrever, saber matemática, português, tem que saber ser autônomo, responsável, solidário, igual eles falam pra gente ser*” o estudante se refere a uma dimensão ética do ser, para além do saber. Está colocada em sua fala uma distinção entre “*saber*” e “*ser*”, palavras que remetem a um paradoxo em torno dos conceitos de educação e de formação, e em um dado momento o aluno usa os dois juntos “*saber ser*”, denotando algo a ser conquistado - “*tem que saber ser autônomo, responsável, solidário*”, demonstrando que tais atributos não são algo dado, pelo contrário, se constroem processualmente.

No final dessa fala, ao interpretarmos a última frase “*pra gente não ir pro caminho errado*”, nos perguntamos o quanto o caminho errado, que os professores pedem que os alunos não sigam, diz respeito a abrir mão da ética e seguir o oposto do caminho da virtude no mundo externo, como o tráfico, por exemplo, tomando o contexto da favela de Heliópolis, e o quanto diz respeito ao contexto interno da escola, pensando nos princípios que ela busca materializar, constantes em seu PPP.

Em sua próxima fala, o aluno complementa:

AM4: Tem gente que até tenta, mas não consegue. Era igual eu. O ano passado eu não fazia nada, era bagunceiro, aí esse ano eu melhorei e entrei pra comissão.

Ao dizer que tem gente que tenta ser ética, mas não consegue, e em seguida dar o exemplo de si mesmo “*Era igual eu*”, o aluno se refere ao seu próprio processo individual na busca por esse caminho ético. Ele se refere à sua maneira processual de aquisição da autonomia ao dizer “*O ano passado eu não fazia nada, era bagunceiro, aí esse ano eu melhorei e entrei pra comissão*”, o que ocorreu através do desenvolvimento do senso de responsabilidade. Ser escolhido pela turma para integrar a comissão tem a ver com ser exemplo, com representatividade.

A terceira pergunta feita pela entrevistadora, toca justamente nessa questão:

E: (...) O que significa pra vocês ser membro da comissão?

Uma aluna ergue a mão e responde:

AF4: É ter responsabilidade e entender o que os outros estão passando, tipo, ter um problema na família, não só falar que você tem que amar seus pais e vai achar que você não tá sendo meio que responsável, porque você não sabe o que é que ele tá passando, e não sabe o que os pais podem passar, você ainda tem que entender o problema dele. Isso é responsável.

Na fala dessa aluna, detectamos claramente um processo em desenvolvimento de responsabilidade empática, que implica se pôr no lugar do outro, e não a mera reprodução da responsabilidade como obrigação, ou seja, o pano de fundo de sua fala reflete a apropriação de uma responsabilidade real, despida de moralismo, em sua posição de mediadora de conflitos na escola. Nessa responsabilidade que pressupõe o outro, portanto, está incutido o senso de solidariedade, em estreito diálogo com o que Kant chamou de “*autonomia moral*”²¹, no sentido do compromisso estabelecido com o outro e não só consigo mesma, algo complexo de se atingir.

Uma outra resposta, deixa transparecer também um esforço na direção de uma responsabilidade solidária:

²¹ Em sua filosofia moral, Kant aborda a questão da ética a partir da perspectiva da liberdade, colocando a autonomia da vontade como princípio constituinte da moralidade, um imperativo categórico para a paz entre os homens, concretizado no dever moral que se impõe naturalmente à consciência por intermédio da razão, e que considera o outro em si mesmo. Ver: KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

AM6: Acho que da questão de comissão, é também entender os problemas dos outros, e também ser um exemplo de liderança, mas também da questão da, igual a AF4 disse, da responsabilidade que você tem, tipo, quando você assume o papel de comissão, você está meio que assinando um papel responsável de, tipo, tentar ajudar todos ou o máximo possível. Por exemplo, não só fora da escola, como dentro também, porque tipo, várias pessoas têm problemas dos salões, que trazem de casa, e não sabem como deixar isso tudo ligado com o outro sem querer descontar em todo mundo. Então a comissão é pra isso, ela ajuda dentro e fora da escola.

O destaque dessa sentença recai sobre o verbo “ajudar”. A ajuda está enunciada no sentido solidário, e não no sentido punitivo, o que seria comum tendo em vista que a comissão soluciona, dentre outras coisas, questões de indisciplina dos alunos. Essa ajuda, no entanto, realmente é endereçada aos colegas e à comunidade, e não à instituição, ou à necessidade de manter a ordem dentro dela. O aluno esboça isso em sua fala ao dizer “*não só fora da escola, como dentro também*” e no final da sentença também, quando diz “*Então a comissão é pra isso, ela ajuda dentro e fora da escola*”, evidenciando a relação direta entre escola e sociedade.

A posição dos alunos da comissão é uma posição de liderança, o “*papel de comissão*” é uma posição política ligada à dimensão institucional da escola, mas a responsabilidade em ocupar essa posição é pautada pela busca de um equilíbrio, cujo elemento preponderante é o outro. Assim, ao assinar esse papel responsável mencionado pelo educando, os membros da comissão atingem uma posição elevada no quesito da autonomia, e precisam fazer o máximo possível para ajudar os colegas a chegarem lá também. Ser um exemplo de autonomia passível de ser alcançado, já que são os alunos que se escolhem entre si para ocupar essa posição, e depois estar na posição de exemplo fazer um movimento inclusivo para com os demais, com o objetivo de “*tentar ajudar todos ou o máximo possível*” demonstra, além dos atributos mencionados, capacidade de altruísmo e de humildade.

Aprender alteridade enquanto integrantes da comissão, implica exercer uma função institucional que tensiona o tempo todo hierarquia x horizontalidade, dimensão pública x dimensão individual, no exercício da mediação de conflitos, coletivamente, por meio do consenso entre as crianças, e em algumas ocasiões, entre as crianças e os adultos na figura dos pais quando são chamados para a mediação de assunto relacionado a seus filhos. A dimensão

pública de ocupar o cargo de mediador na comissão, é perpassada pelo reconhecimento²² mútuo entre os pares, e nesse sentido, de maneira mais aprofundada, apreende-se com as respostas à terceira pergunta, que os alunos dessa escola desenvolvem suas subjetividades de maneira intersubjetiva.

A quarta pergunta realizada pela entrevistadora foi:

E: (...) Se você pudesse escolher uma palavra para resumir o que você sente quando está na escola, que palavra seria?

O que ensejaria uma pergunta relacionada ao sentir, que toca na questão da subjetividade? O intuito dessa questão, para além de perceber em profundidade como o aluno se relaciona com o desenvolvimento de sua autonomia no espaço escolar, foi o de trazer a dimensão individual para a discussão, penetrando na camada da constituição dos sujeitos quando estão em contato com esse espaço. A escolha de uma palavra para resumir esse sentir, é o intento de tornar a resposta a mais simples e genuína possível, isenta de grandes elucubrações.

A primeira resposta, foi instantânea:

AM6: Eu não consigo falar só em uma.

Nesta resposta, o aluno foi incisivo ao dizer que não conseguia falar sobre o que sentia com uma única palavra. Após uma dispersão dos alunos devido a uma interrupção, a entrevistadora refaz a pergunta, e um outro aluno também expõe sua dificuldade em responder à questão com uma palavra apenas:

AM4: É, pode falar cinco?(...) Eu sinto a fe..., não assim felicidade, felicidade, tipo uma obrigação.

**(risos)*

AM4: Não, eu gosto um pouco, um pouco. Mas também às vezes eu me sinto obrigado a fazer aquilo, mas eu sei que ninguém me obriga a fazer nada, né? Mas eu tenho que vim pra escola pra ter o meu futuro.

Na fala deste aluno, o que transparece é um misto de felicidade, de espaço de autonomia, de realização, mas também a sensação de obrigação. Mais uma vez, é exposta uma ambiguidade dos alunos com relação à escola, no entanto, dessa vez, a discussão não está

²² Axel Honeth atualiza a teoria hegeliana sobre a luta por reconhecimento, que pressupõe um reconhecimento recíproco entre dois sujeitos quando confirmados em sua autonomia. Ver: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.

apoiada em discursos externos a eles sobre o papel da instituição escolar, mas em uma perspectiva pessoal, interna, voltada para um objeto, a escola.

Em sua narrativa interna, o que prepondera é uma ambivalência, o aluno diz que gosta da escola, que sente “*felicidade*”, mas que, na contramão dessa felicidade, está o peso da “*obrigação*”, porque a escola é também o espaço da obrigação, e o processo de autonomia não é direcionado apenas pela liberdade.

Trazer o ponto de vista particular sobre a escola era o intuito desta pergunta, e para nossa análise, é importante perceber que os paradoxos que envolvem a instituição escolar em nossa sociedade são objeto de reflexão crítica desses alunos, que estão percebendo que obrigações fazem parte da responsabilidade implicada no desenvolvimento da autonomia, algo que já foi internalizado por ele e que ele expressa no final de sua fala: “*mas eu sei que ninguém me obriga a fazer nada, né? Mas eu tenho que vim pra escola pra ter o meu futuro*”. A maturidade do estudante em saber que ele tem o livre arbítrio, mas que ele precisa se moldar às exigências da sociedade na qual atua como sujeito, bem como o nível de reflexão que está por trás dessa formulação, denotam um alto índice de autonomia e também capacidade de resistência aos padrões sociais estabelecidos, neste caso, a obrigatoriedade de frequentar a escola.

Em uma próxima resposta, uma aluna diz:

AF2: Eu me sinto confusa quando eu venho pra escola, porque é muita coisa acontecendo. É briga acontecendo, é gente correndo pra lá, é gente fazendo roteiro, é gente conversando, é gente pegando livro, é criança gritando, é derrubando cadeira, é subindo em cima da mesa.

A palavra que esta aluna escolhe para caracterizar o que sente quando está na escola é “*confusa*”. Ao interpretar o que ela enuncia para justificar essa sensação, vemos que as contradições percebidas no espaço escolar reverberam em seu sentir, e a aluna o expressa fidedignamente com uma palavra. A educanda faz um paralelo entre desordem e ordem no espaço interno do salão em sua fala, e diz que ao mesmo tempo “*É briga acontecendo, é gente correndo pra lá, (...) é criança gritando, é derrubando cadeira, é subindo em cima da mesa*” e “*(...) é gente fazendo roteiro, é gente conversando, é gente pegando livro (...)*”, atribuindo negatividade e positividade ao mesmo tempo à sensação de estar na escola, ou seja, mais uma

vez nos deparamos com a ambivalência das sensações, dessa vez voltada para um espaço vivenciado mais tempo e em maior proximidade com a aluna, o espaço do salão.

O que podemos apreender nesta fala, é que a Campos Salles não está livre dos mesmos dilemas presentes em outras escolas, há bagunça, há indisciplina, trata-se de uma instituição escolar, afinal, como as outras. No entanto, como pode-se entrever no conteúdo das respostas analisadas até o presente momento, existe nessa escola uma outra maneira de resolver os conflitos, inclusive por parte dos próprios alunos entre si. Nesse contexto escolar, no momento da entrevista, os alunos podem falar com liberdade, se expressar da forma como querem, com os termos que escolhem, dentro da sala da coordenação, com a coordenadora presente, inclusive. Há liberdade de expressão diante da gestão, não existe o imperativo disciplinador e punitivo diante de figuras de autoridade como na maioria das escolas, existe liberdade para o diálogo e espaço para a crítica dos alunos.

A quinta e última pergunta, foi a seguinte:

E: (...) Você acha que essa escola dá autonomia pra você como aluno?

Os alunos não titubeiam para dar a resposta, falam em conjunto, as vozes se sobrepõem:

A: Sim. Claro. Com certeza.

Mais adiante, um aluno responde:

AM4: É a responsabilidade e a autonomia que a escola dá pra você, pra você tentar construir ela aqui dentro, no seu convívio escolar, é muito grande, porque as outras escolas não fazem isso. O máximo que elas fazem é pra te deixar quieto lá, falar: Ow, fica quieto aí e copia isso daí da lousa. Elas não ensinam direito. Aqui dá toda responsabilidade e autonomia que você precisa pra construir um desenvolvimento bom dentro do ambiente escolar.

Nesta resposta, o aluno diz que a autonomia é algo “*que a escola dá pra você, pra você tentar construir ela aqui dentro, no seu convívio escolar, é muito grande, porque as outras escolas não fazem isso*”, se referindo à prática da autonomia em um contexto escolar amparado em um projeto político-pedagógico pautado pela democracia. Essa é sua forma de dizer que sim, a escola dá autonomia para ele e seus colegas. No entanto, não basta a escola “dar”, o aluno enuncia o contraponto de ser necessário “*tentar construir ela aqui dentro*”, denotando em nossa interpretação menção ao processo de construção da autonomia, que

também não é um contínuo, acontece sob a prerrogativa do “*tentar*”. Nessa tentativa, cada aluno tem seu próprio processo, e todos esses processos individuais estão convivendo na escola e sendo trabalhados coletivamente.

Outro elemento interessante presente na fala do aluno diz respeito à crítica à educação desenvolvida em outras escolas, que “*não ensinam direito*”. Interpretando essa fala do estudante com maior aprofundamento, nos remetemos ao que seria, em sua concepção, “ensinar direito” e percebemos que mais uma vez há referência ao conteúdo formativo que vai além do conteúdo instrumental na escola. Mas o aluno se refere também à forma de ensinar, não apenas ao conteúdo ensinado, e em ensinar direito ou errado está contido o conteúdo ético.

Essas foram as cinco perguntas endereçadas aos alunos e algumas de suas respectivas respostas. Os principais conceitos que giraram em torno do conceito de autonomia, entrevistados nas respostas analisadas, foram ética, responsabilidade, solidariedade e democracia, o que pode ser inferido na transcrição de toda a entrevista, e não somente nos trechos analisados. Analisamos não o diálogo todo, que seria o teor de toda a entrevista, mas sim trechos que elucidam como o *éthos* emancipatório da EMEF Campos Salles se forma a partir dos alunos, e estes foram os conceitos predominantes em suas falas, que corroboram a existência desse *éthos*.

Em suma, neste tópico estudamos o caso dessa instituição democrática a partir do prisma dos estudantes. Ao tocar em temas como o papel da escola, como se dá a relação com os professores, o que significa ser membro da comissão, acessamos a esfera da subjetividade dos alunos e nos detivemos na autonomia experienciada no espaço da escola municipal. A entrevistadora e os alunos puseram em discussão a concepção de espaço escolar e espaço da vida, das relações entre os sujeitos no espaço escolar, do que é aprender, o que é ensinar, e o que é autonomia.

Problematizando essas questões no decorrer da entrevista, além de concluirmos que os alunos desenvolvem nesta instituição a autonomia de maneira processual, com a presença de inúmeros elementos sem os quais ela não é passível de construção (ética, responsabilidade, solidariedade e democracia), concluímos que o senso utilitário de escola predominante em nossa sociedade está sendo colocado em cheque pelos alunos dessa escola, demonstrando um alto grau de senso crítico e maturidade intelectual diante de sua realidade escolar e da sociedade na qual eles e a escola encontram-se inseridos.

O caso da EMEF Campos Salles: Entrevista com professoras

A entrevista cuja transcrição analisaremos agora também foi realizada no dia 04 de julho de 2018, com quatro professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental do CEU Heliópolis. A transcrição completa da entrevista encontra-se no APÊNDICE IV, no final do trabalho. Conforme legenda dos apêndices, a sigla “E” designa a fala da entrevistadora, “P1, P2, P3, P4” são as quatro professoras entrevistadas, “CP” a coordenadora pedagógica e “(*)” inaudível.

Observando a primeira regra do método hermenêutico-objetivo, adotaremos a mesma regra de sequencialidade utilizada na análise da transcrição da entrevista com os alunos, passando pelas cinco perguntas dirigidas pela entrevistadora às professoras, e por algumas de suas respostas. Todas as perguntas foram formuladas visando à discussão do conceito de autonomia com as professoras, de modo que se pudesse depreender na análise qual a concepção de autonomia dos educadores dessa escola específica, e conseqüentemente as formas de construção da autonomia no cotidiano escolar.

A entrevista foi realizada na sala da coordenação no horário de almoço das professoras. Dessa vez, entretanto, estavam presentes somente as professoras e a entrevistadora, sendo que a entrevista iniciou-se com apenas duas professoras e houve adesão de mais duas professoras após decorrido algum tempo. A interação entre a pesquisadora e as professoras começa em tom informal. A entrevistadora tenta estabelecer um clima de conversa com as professoras no início, mas há uma ambivalência entre o tom formal e informal, devido à situação de pesquisa que ao mesmo tempo é um compartilhamento de experiências profissionais relacionadas à educação.

Após uma conversa inicial sobre o tema da pesquisa, sobre a assinatura de autorizações, sobre o formato da entrevista, a pesquisadora faz a primeira pergunta, colocada da seguinte forma:

E:Daí eu queria saber de vocês qual que é a maior realização de vocês como professoras dessa escola.

Esta pergunta foi endereçada às professoras a fim de que elas discorressem não sobre sua realização profissional de maneira genérica, mas sim com relação à EMEF especificamente. A primeira resposta, no entanto, não se refere ao contexto interno da escola,

a professora fala de uma realização que se concretiza quando os alunos saem da escola e vão atuar no mundo da vida:

P2: Olha, a minha realização, ela se dá quando a gente começa a observar os estudantes fora dos muros da escola. Quando a gente começa a perceber a postura, a forma de se colocar, o senso crítico, que eles desenvolvem e acho que o projeto tem tudo a ver com isso. Então, no dia-a-dia a gente consegue observar essas coisas e, eu já estou no quarto ano de Campos Salles e eu começo a encontrar estudantes que já saíram daqui e foram pro mundo. E eles voltam pra conversar com a gente. Eles têm esse costume de vir, de passar aqui, alguns estudam na ETEC, então antes de irem pra ETEC eles passam aqui pra falar com a gente, e esse retorno é muito incrível. As coisas que eles falam, a maneira como eles estão se dando por aí no mundo. É muito gratificante. Então acho que esse é o maior retorno que a gente tem. Vai além das questões pedagógicas. É uma mudança de comportamento mesmo.

A professora relata que os alunos egressos da escola costumam passar na EMEF de vez em quando para rever e conversar com a equipe escolar. Retomando a interpretação da entrevista com os alunos, neste trecho a professora corrobora a relação horizontal entre alunos e professores evidenciada na fala de um aluno em resposta à segunda pergunta da entrevistadora, porém em outros termos. Ao dizer que os alunos comumente retornam à escola, a professora confirma nossa hipótese levantada na análise anterior de que há uma relação baseada na troca e no diálogo entre alunos, professores e gestão, porém, agora podemos perceber que isso é algo que o aluno não vivencia apenas quando está sendo escolarizado, mas que o acompanha quando vai atuar como sujeito social também no contexto externo, quando volta à EMEF e deixa transparecer “*uma mudança de comportamento mesmo*”.

Essa mudança de comportamento, tendo em vista a construção textual da fala da professora que alude ainda à “*postura*”, à “*forma de se colocar*”, ao “*senso crítico*” desenvolvidos pelos alunos, diz respeito à formação da autonomia desses sujeitos que é processual e não se restringe à vida escolar e também diz respeito à implicação ética dessa formação. A fala da professora, portanto, deixa claro que sua realização “*vai além das questões pedagógicas*”, que para ela, enquanto professora naquela instituição o mais importante está no aspecto formativo, está além da escola.

Em outra resposta, uma professora toca justamente neste ponto, e fala sobre autonomia:

PI: Isso que ela falou é muito verdadeiro e também quando você percebe que assim, não depende só de você. Então numa sala de aula tradicional tudo fica muito centrado em você. Aqui já não. Eles têm muito essa autonomia, eles têm muito essa questão de um ajudar o outro. Então, se você está numa determinada oficina, o mais enriquecedor é isso, você está ali, você está explicando, mas num outro grupo, tem um outro estudante, ajudando outro estudante e eles se ajudam muito. E aí, vem um estudante e vira pra você e fala: Deixa pró, deixa que eu ajudo ele. Então isso é muito gratificante. Porque você percebe que eles vão... Não precisa só de você. Você está ali só pra dar o caminho. Uma orientaçãozinha aqui, mas eles vão...E que a vida é assim. Porque quando sai daqui, como você disse, não vai ter professor ali segurando. Não! Eles vão ter que escolher os caminhos, eles vão ter que seguir, e eles já aprendem aqui. E uma outra coisa que eu acho assim que deixa nós muito realizadas, é a questão da comissão mediadora. Né, quando você vê as crianças, conversando com outras, orientando, conversando com pais, é uma coisa, que...

Esta professora diz que o que é gratificante para ela é ver os alunos desenvolvendo a autonomia e a solidariedade: “*Então numa sala de aula tradicional tudo fica muito centrado em você. Aqui já não. Eles têm muito essa autonomia, eles têm muito essa questão de um ajudar o outro.*” O que está em evidência no contexto descrito pela professora, é uma prática docente menos centrada no sujeito e mais na ética, uma pressuposição do outro a todo momento, denotando um constante exercício da alteridade. A professora faz, assim como os alunos em seus dizeres, um contraponto com a prática educativa de outras escolas, pautadas na instrução que deve ser transmitida pelo professor, detentor do conhecimento, para o aluno que deve aprendê-lo. Nesta segunda resposta inferimos que a perspectiva desta educadora é a de que a educação é muito mais do que o ensino, para ela a educação não pode prescindir da formação.

Ao expor essa contradição que envolve a educação escolar hegemônica e a ideologia que a sustenta, a professora se ampara em sua prática para se referir a uma forma genuína de desenvolver a autonomia, que se baseia no diálogo e na orientação e não no controle disciplinar e na prescrição de conteúdos. A realização dessas duas professoras, não está em incentivar e ajudar a efetivação do processo de autonomia dos educandos, não está nelas mesmas, está nos próprios alunos concretizando essa construção, mostrando que a *autonomia moral* a que nos referimos na análise anterior é praticada tanto pelos alunos quanto pelos educadores.

A segunda pergunta feita às professoras pela entrevistadora foi:

E: Então, aí, já vamos para a próxima pauta que vocês já entraram um pouco que é qual seria o maior desafio então.

Nesta pergunta da entrevista, buscamos problematizar os limites da prática educativa, estabelecendo uma relação entre a realização e o desafio presentes na atuação dos professores dessa escola. Segue então, a transcrição da resposta de uma das professoras:

P2: Eu acho que um dos grandes desafios que a gente tem, não enquanto escola, mas enquanto rede são as parcerias, né. Eu acho que você ter um respaldo da área da saúde principalmente, porque a gente tem... A gente é muito próximo e a gente sabe muito o que acontece com eles. E a gente busca todas as formas que você pode imaginar... De tentar resolver algumas coisas, desde coisas simples como conseguir um óculos pra um estudante que tem baixa visão, até conseguir um encaminhamento pra um estudante que precisa de uma avaliação e essas parcerias sempre são muito difíceis, né. A gente tem que sempre ficar ()...*

(...) Aí, você vê que, é mais fácil pra você detectar certas coisas, só que aí quando você, quando você se depara com isso você fala e agora? A partir de agora eu faço o quê com isso, né... Então a gente tem uma gestão que corre muito atrás dessas parcerias, a gente tá sempre buscando. Mas eu ainda acho que o maior desafio da rede, ainda é fazer com que essa conexão entre os equipamentos funcionem melhor. A escola e a saúde principalmente.

O desafio relatado por essa professora também diz respeito aos alunos, tal qual sua realização. As “parcerias” entre os órgãos municipais que estão a serviço da população no município de São Paulo estão à mercê da burocracia, algo comum a todas as instituições, e como o envolvimento entre professores e alunos dessa escola vai muito além do envolvimento pedagógico, está é uma preocupação externada pela educadora, que relata o esforço da instituição em tentar ajudar os alunos por meio da assistência que órgãos da rede pública oferecem. A escola portanto não se fecha em si mesma, e há em sua fala um misto de preocupação e sensação de impotência diante dos problemas pessoais dos estudantes e suas famílias, devido ao fato de que muitas vezes a escola não consegue resolver, apesar de buscar apoio.

Interpretando este trecho em profundidade “Aí, você vê que, é mais fácil pra você detectar certas coisas, só que aí quando você, quando você se depara com isso você fala e agora? A partir de agora eu faço o quê com isso, né..”, tendo em vista a empatia com relação aos educandos que já verificamos na fala das professoras, podemos perceber que o grande desafio para esta educadora está na proximidade, no estreitamento da relação com os alunos, e na limitação de suas possibilidades de intervenção. O que está por trás do desafio relatado

pela professora sobre as parcerias na rede pública municipal é um entendimento da educação como um processo muito amplo, que lida também com a dimensão da vida dos alunos e dela própria enquanto educadora no espaço escolar, que trabalhar com educação exige que se parta de um ponto de vista ético-político.

Outra resposta para a segunda pergunta da entrevista foi:

PI: E também eu acho que assim, tem um grande desafio, porque é.. o que que acontece... Nós trabalhamos em equipe, então dentro de um salão, muitas vezes a gente está com três professores, que né, chamamos de coordenação que fica, coordenadores, e tem os especialistas, e você tem que administrar essas relações. Então as relações são muito complicadas, ainda mais quando chega um professor que veio de um modo tradicional, que ele entrava na sua sala, ficava lá os seus 50 minutos e ia embora. Ou, que era um professor que ficava o ano inteiro ele e a salinha dele e resolvia ali e tava tudo certo. Aqui não. Aqui você tem realmente que se resolver com aqueles professores que estão ali junto com você e que pensam, muitas vezes diferente e aí você tem que falar assim: Opa, perai... Nós somos uma equipe. Então o Braz sempre falava assim que o forte do nosso projeto é o trabalho em equipe, mas também falava que pode levar à grandes problemas. Então assim, o trabalho em equipe e esse lidar com as pessoas, também é um grande desafio porque a gente aprende muito também. E muitas vezes você se defronta com coisas suas, que são tão internas, e que vem à tona. E aí você tem que saber lidar com isso... Por quê? Porque a partir do momento que você consegue administrar bem essas relações, você também consegue administrar o salão. Se isso não está legal dentro das relações, isso dá um impacto enorme no salão.

Esta professora assinalou como desafio o trabalho em equipe, com o qual ela aprende muito, mas que é algo difícil de fazer. Em sua fala, enuncia: “*Então assim, o trabalho em equipe e esse lidar com as pessoas, também é um grande desafio porque a gente aprende muito também. E muitas vezes você se defronta com coisas suas, que são tão internas, e que vem à tona.*” Essa dimensão interna exigida no trabalho em equipe deve-se ao tensionamento entre trabalho individual e trabalho coletivo, o que é plausível se considerarmos a formação docente. O processo de formação nessa escola é coletivo, para alunos e para professores que estão “*vivendo e aprendendo*” como vimos na fala do aluno na análise precedente, e exige um envolvimento emocional dos professores, que se coloquem em sua dimensão humana e não apenas profissional em sua atuação docente. Essa formação coletiva não está prevista na pedagogia, no curso de pedagogia o professor aprende que já sai formado e terá uma sala de aula para controlar sozinho, e nesta prática pedagógica, o foco está nas relações e interações,

nada é fixo ou certo, o aprendizado é compartilhado e constante. Há um sentido emocional constantemente tensionado com o sentido profissional no envolvimento dessas professoras com a realidade escolar.

O “*aqui*” repetido, demarca a contraposição entre a realidade formativa da Campos Salles e a educação praticada em outras escolas mais uma vez, e principalmente a dificuldade em acolher colegas que chegam acostumados à metodologia tradicional de ensino e precisam se adaptar ao projeto especial dessa escola municipal. Administrar as diferenças para ajudar os colegas a desconstruir uma prática docente padronizada é algo desafiador, e demarca o processo de construção da autonomia dos professores dessa escola. Assim como para os alunos da comissão mediadora é preciso administrar os conflitos em conjunto com os colegas, de maneira coletiva, no caso dos professores acontece o mesmo, os conflitos se resolvem na intersubjetividade.

Ao dizer “*E aí você tem que saber lidar com isso... Por quê? Porque a partir do momento que você consegue administrar bem essas relações, você também consegue administrar o salão. Se isso não está legal dentro das relações, isso dá um impacto enorme no salão*”, a P1 deixa claro o quanto os alunos estão atentos e envolvidos no processo de construção de autonomia dos professores, e não alijados dele. Outro ponto importante é que não há reclamação na fala da professora, há apenas a expressão sobre o que a desafia enquanto profissional nessa escola específica, mas no bom sentido, e não em tom de insatisfação.

A terceira pergunta da entrevista foi:

E: (...) Me fale um pouco sobre seus alunos, como você os vê.

Tal pergunta foi elaborada no intuito de ver de que maneira os professores dessa escola enxergam os estudantes em suas individualidades, posto que não há possibilidade de autonomia em um espaço massificado. Surge então a primeira resposta:

P1: Olha, eu vou dizer uma coisa. É muito difícil né, mas eu vejo cada um. Por mais que tenha um número enorme de estudantes, mas cada um é um. E dentro do projeto, eu acho que isso também nos ajuda, porque apesar dessa loucura toda, a gente tem a possibilidade de estar muito próximo deles e de tentar conhecer um pouquinho de cada um e de saber um pouquinho de cada um. Então assim, no meu ver, cada um é um, cada um traz uma bagagem, cada um traz uma expectativa e você tem que saber lidar com aqueles seres e respeitar também como ele é. Então no meu ver, é muito isso.

Nesta resposta a professora diz que “*apesar dessa loucura toda, a gente tem a possibilidade de estar muito próximo deles e de tentar conhecer um pouquinho de cada um e de saber um pouquinho de cada um*”, trazendo à tona a contradição existente entre o cotidiano escolar conturbado, com todas as demandas que o envolvem, e ao mesmo tempo a proximidade possibilitada por essa escola, que permite que o professor tente conhecer e saber um pouquinho de cada um. Vemos nesta resposta que não se trata do paraíso escolar, estamos estudando uma escola, todos os elementos concernentes a uma escola estão presentes, inclusive a bagunça, a sobrecarga de deveres, a burocracia, no entanto, há uma diferença nos mecanismos utilizados para lidar com a dinâmica escolar que possibilitam o processo formativo.

A professora se refere a esses sujeitos como “*seres*” e diz que é necessário “*respeitar também como ele é*”, ou seja, há um reconhecimento social implicado nessa relação, o que está sendo levado em conta é a própria subjetividade do estudante, algo reforçado quando a professora fala que “*cada um traz uma bagagem, cada um traz uma expectativa*”, o que mostra que esse ser é realmente visto em sua inteireza, em sua dimensão vital, e não apenas em seu papel enquanto aluno em um contexto escolar.

Na sequência, a entrevistadora reforça a ideia trazida pela professora:

E: Pra você é cada um como um ser...

E a professora acrescenta:

P1: Cada um como um ser, e o contexto que ele tá e as reações que ele tem e o porquê dessas reações. E se a gente for olhar e for ver, cada um age da maneira que age por conta de um histórico, por conta de coisas que vive em casa, que vive na... Enfim. Então tudo tem uma resposta, né. E esse olhar é muito legal, nossa, eu adoro, eu acho demais.

Ao complementar sua fala inicial, a professora traz a questão do “*contexto*” do aluno, e o senso de comunidade presente no interior dessa escola, previsto no projeto político-pedagógico e materializado nessa resposta. Não só o “*contexto*”, mas também o “*histórico*” molda a ação do aluno na escola, diz a P1 estabelecendo um diálogo com a formação extra-escolar do aluno, o que podemos interpretar como uma visão não só ampla, mas também profunda dos educandos que estudam nessa escola.

A partir da visão esboçada sobre os alunos, a quarta pergunta endereçada às professoras foi:

E: (...) na opinião de vocês como que se efetiva o saber dos alunos dessa escola? Como que eles aprendem? Seria assim, como que esse saber se efetiva.

Esta questão que aborda o assunto da aprendizagem se justifica porque objetiva verificar índices de autonomia com relação à aquisição de saberes, para além da que pudemos verificar no dispositivo da comissão mediadora, por exemplo. Assim, uma professora responde:

P2: E essa questão das parcerias facilita muito isso, por exemplo, no sétimo ano eu tenho uma parceria com um professor de Matemática e a gente fez uma oficina unificada de Arte e Matemática, eles chamam de “artemata”, eles apelidaram. E aí a gente mescla as duas coisas, a gente usa a arte pra gente poder trazer o conteúdo da Matemática e eles tão assim curtindo horrores, assim... E aí como que a gente nota esses saberes, eu acho que dentro dos princípios da escola, que eu acho que é o norteador da nossa caminhada, que é a questão da solidariedade, da responsabilidade e da autonomia, a gente verifica que a gente funciona mesmo como mediador no sentido de despertar a curiosidade, então eu acho que por mais que a gente tenha trabalhado conteúdo, o trabalho dentro da escola, ele é muito pequeno, ele não dá conta, então o que você precisa fazer pra educação funcionar de fato é despertar o interesse e a curiosidade do estudante, porque se você fez alguma coisa ali e ele se interessou, isso eu sinto muito.. As oficinas de Ciências que a gente tá fazendo agora está acontecendo muito isso assim, a gente vai trabalhar alguma coisa na oficina, e no outro dia eles falam: eu vi um vídeo, não sei que, eu procurei lá no YouTube, o planeta.. Aí porque minha mãe falou, que lá na terra dela, onde ela mora, ela planta e cresce, não sei o quê...

(...) Que foi ali algo que despertou e aí deu certo. Porque aí quando desperta... Aí você trabalha a autonomia de fato, e aí ele vai pesquisar porque ele se interessou e quando ele pesquisa é porque ele se interessa, aí ele aprende. E ele só não aprende, ele apreende. Aí ele interioriza aquilo. Então eu acho que esses saberes, é aquilo que eu tinha dito no início, eles vão muito além dos muros da escola né, e eles vão muito além de conteúdo.

A autonomia dos alunos no processo de aprendizagem é evidenciada em vários momentos nesta resposta. Começa com o neologismo “artemata” criado pelos alunos para nomear a fusão entre as oficinas de Arte e Matemática, e termina com a menção que a professora faz às pesquisas voluntárias dos alunos fora do espaço escolar, em casa ou em outros lugares sobre um assunto com o qual tiveram contato na escola e que retorna em forma de relato à professora, demonstrando a forma como os alunos se apropriam dos conteúdos em realidade, quando algo desperta seu interesse e sua curiosidade: “Aí você trabalha a

autonomia de fato, e aí ele vai pesquisar porque ele se interessou e quando ele pesquisa é porque ele se interessa, aí ele aprende. E ele só não aprende, ele apreende. Aí ele interioriza aquilo.” Interiorizar um conteúdo é diferente de decorar, ou de assimilar; o verbo empregado pela professora denota uma relação significativa do aluno com o seu saber, que necessita do ato reflexivo e autônomo, e não da mera instrução. Para além de “*aprender*”, para esta professora “*apreender*” é o que importa, no sentido de uma apropriação.

Analisando ainda por outro ângulo, além de externar o processo de autonomia do aluno perante seus objetos de conhecimento, a professora enuncia o seu próprio processo autônomo aplicado na avaliação do processo de aprendizagem do aluno quando coloca “*(...) E aí como que a gente nota esses saberes (...)*”, mas não se refere a saberes instrumentais e sim a saberes ancorados nos princípios da escola “*(...) da solidariedade, da responsabilidade e da autonomia (...)*” caracterizados como norteadores de suas caminhadas, no plural – resta-nos saber se os alunos aí se incluem, ou se a professora se refere apenas aos professores, pensando nesse recorte avaliativo.

A professora se coloca como mediadora entre o aluno e o conteúdo, e fala “*(...) por mais que a gente tenha trabalhado conteúdo, o trabalho dentro da escola, ele é muito pequeno, ele não dá conta (...)*” isentando-se da total responsabilidade pela aprendizagem do aluno e colocando essa responsabilidade também sobre outros agentes educativos de maneira altruísta ao dizer “*(...) então o que você precisa fazer pra educação funcionar de fato é despertar o interesse e a curiosidade do estudante (...)* Então eu acho que esses saberes, é aquilo que eu tinha dito no início, eles vão muito além dos muros da escola né, e eles vão muito além de conteúdo. (...)”. Essa colocação da professora, em um nível mais profundo, não faz só qualificar os saberes apreendidos pelos alunos nessa escola, faz ainda um paralelo entre a escola e o mundo e explicita que uma coisa não existe descolada da outra, e caso esse descolamento seja forçado, não há aprendizagem significativa, não há autonomia possível, nem para os alunos e nem para os professores no contexto escolar, se essa professora constrói sua autonomia despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, para que eles acessem o saber de maneira autônoma. O que está em tensão, mais uma vez, é a dimensão pública e privada do processo educativo.

A quinta e última pergunta feita para as professoras foi:

E: (...) Na opinião de vocês, os alunos dessa escola são autônomos? As práticas pedagógicas dessa escola favorecem a formação da autonomia dos alunos e em que sentido?

Esta pergunta mais enfática sobre a autonomia dos alunos é respondida pelas professoras categoricamente, e transcrevemos para uma análise do conjunto, o encadeamento das respostas de três professoras:

P1: Com certeza. Super autônomos! Você sabe que assim, até a própria questão da comissão mediadora, deles virem, deles falarem, o próprio roteiro de eles fazerem, deles cumprirem o que tem que ser feito, isso tudo leva à autonomia.

(...) P3: Processo, é um processo. Eles vão desde o primeiro ano, desde que eles entram aqui, eles vão seguindo esse processo, então chega uma hora que eles já sabem. Eles já sabem o que eles têm que fazer. O 4º ano pelo menos, quando eles chegam no 4º ano eles sabem. Apesar de eles chegarem lá e encontrarem outro tipo de roteiro, outra forma de trabalho que os professores tem uma outra linha. Ah, no 3º ano o professor fazia isso... Não, no 4º ano nós vamos fazer diferente. Né, mas eles são autônomos sim.

(...) P1: Né? No horário do intervalo deles, eles ficam soltos. Então eles sabem até onde eles podem ir, até onde eles não podem, ninguém fica saindo, indo embora, aquela coisa que... Não, ao contrário.

(...) P4: Essa autonomia com responsabilidade.

O primeiro destaque a ser feito está na conclusão da primeira fala da P1, quando diz que os dispositivos pedagógicos empregados na prática educativa “levam” à autonomia. As falas em seguida, remetem a uma construção processual da autonomia, utilizando o fator temporal como preponderante nessa construção, aludindo implicitamente a um necessário amadurecimento ao longo do processo. Nas duas últimas falas, as professoras evidenciam o desenvolvimento do senso de responsabilidade nesse processo, algo que precisa do tempo, mas também da convivência entre os sujeitos, devido à sua dimensão ética.

Nos trechos selecionados da entrevista realizada com professoras da EMEF Campos Salles, se sobressaem elementos que dialogam com a entrevista realizada com alunos, e nesse sentido inferimos que existe alinhamento entre as perspectivas dos alunos e a dos professores a respeito da autonomia nessa escola. Dito de outra maneira, a entrevista realizada com as professoras corrobora as conclusões a que chegamos por meio da entrevista realizada com os alunos no que tange às formas de materialização do *éthos* emancipatório na escola pesquisada. Ao comparar o discurso dos dois agentes não existem grandes inconsistências e as que estão presentes não invalidam o conteúdo da fala de um ou outro agente educacional.

Sendo assim, as professoras reiteram uma preocupação com a esfera da subjetividade no sentido intersubjetivo, problematizam tal qual os alunos a ideologia sobre o papel da escola em nossa sociedade denunciando o paradoxo entre a educação instrumental e o processo de formação, comprovam que há de fato horizontalidade na relação com os alunos, destacam pressupostos importantes para a formação da autonomia já evidenciados na entrevista com os alunos como responsabilidade, solidariedade, ética e democracia, e reforçam a existência de uma forte relação entre escola e sociedade, algo também já enfatizado na entrevista com os alunos.

A entrevista realizada com as professoras, assinala que há coerência entre a postura docente e a experiência formativa narrada pelos educandos, e traz para a discussão a dimensão da autonomia dos próprios educadores no cenário da escola municipal Campos Salles, reflexo da autonomia praticada pela própria escola enquanto instituição frente ao poder público, um processo que continua sendo amadurecido dia após dia na instituição.

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrida a análise das entrevistas, realizada com o auxílio do método hermenêutico-objetivo, esboçaremos as considerações finais do trabalho, que pretendem responder aos questionamentos desenvolvidos ao longo do texto e às questões que ensejaram a pesquisa, principalmente no que tange às formas de materialização do ideal de emancipação preconizado pela instituição democrática pesquisada, a escola Campos Salles.

Na *Introdução* do trabalho, foram mencionados esforços no campo educacional que ao longo do tempo visaram promover uma inovação pedagógica que fosse capaz de superar o modelo tradicional de educação, com vistas a efetivar a autonomia. Nesse momento do texto, introduzimos a concepção iluminista de autonomia baseada nas concepções de Kant que ensejou a criação de instituições escolares no século XIX cujos pressupostos pedagógicos perduram até hoje nas instituições educacionais, configurando uma tradição pedagógica.

Citamos o contraponto da crítica dialética desenvolvida por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* e por Adorno em *Teoria da Semiformação* à apropriação do conceito de esclarecimento pelos burgueses para instaurar a ordem capitalista em todas as esferas da sociedade, norteadas pelo princípio da razão instrumental, de modo a justificar a escolha do aparato teórico da Teoria Crítica da Sociedade que expõe as contradições existentes na esfera do ensino, tendo em vista que a escola reproduz em sua ideologia o racionalismo técnico-científico disseminado em nossa sociedade.

Tendo em vista os questionamentos que ensejaram a realização desta pesquisa, o percurso metodológico adotado no texto foi o de apresentar na *Parte I* sobre quais pressupostos ideológicos a inovação educacional se apoia enquanto conceito em nossa sociedade, trazendo como contraponto crítico a experiência formativa das escolas democráticas. A partir disso, foram apresentados pormenorizadamente os pressupostos pedagógicos da EMEF Campos Salles (Heliópolis-SP), escola alvo de nossa pesquisa, e da Escola da Ponte (Portugal), cujo modelo pedagógico foi inspiração para a criação do projeto hoje em vigor na escola municipal paulistana, para em seguida discutirmos a inovação no cenário educacional brasileiro a partir da perspectiva histórico-crítica, entendendo inovação como uma educação crítico-emancipatória, pautada na formação em termos adornianos, e que

a pesquisa empírica objetivou verificar de que maneira se constrói na escola de Heliópolis que tem justamente esse tipo de inovação como proposta.

Diante disso, após a discussão teórica empreendida na *Parte II* do texto, sobre os conceitos de autonomia e democracia que permeiam toda nossa investigação, a partir dos estudos de Adorno, Horkheimer e Freire, nos dedicamos ao exercício de análise dos dados empíricos coletados na escola por meio das entrevistas realizadas com os alunos e as professoras. Nesta parte do trabalho, o ponto de vista dialético adotado expõe o *mundo administrado* teorizado por Adorno, no qual impera a lógica da dominação e no qual a autonomia só pode ser viabilizada por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, que para Freire ocorre pela via da educação democrática voltada para a emancipação intelectual e social dos sujeitos escolarizados.

No exercício de análise empreendido na *Parte III*, retomamos o referencial teórico que dá embasamento à pesquisa e algumas das prerrogativas pedagógicas do projeto especial da EMEF pesquisada, a fim de estabelecer uma comparação entre o conteúdo das entrevistas e o que se propõe nos documentos que estruturam o funcionamento da instituição, vislumbrando entrever e expor possíveis inconsistências na relação entre o discurso ideológico sobre a escola, a relação entre professores e alunos, e a interação entre escola e sociedade.

Nesse sentido, este trabalho constitui a reconstrução empírica de um caso, o caso da construção da autonomia no contexto de uma escola específica, a EMEF Campos Salles. A questão norteadora de nossa pesquisa, formulada na *Introdução* do trabalho aqui apresentado, é a seguinte: é possível que haja em nosso modelo de sociedade, uma instituição educacional capaz de promover genuinamente o esclarecimento e a autonomia dos sujeitos? Dessa questão principal, deriva uma outra pergunta que este trabalho tentou responder: os novos modelos educacionais ou propostas inovadoras, são sinônimos de novas formas de conceber a educação, ou são apenas novas pedagogias?

Após finalizada a análise empírica, conseguimos chegar a algumas conclusões para estas perguntas, mas nenhuma delas é definitiva e tampouco responde a todos os questionamentos que possam surgir a respeito da escola. Ao longo da análise pudemos perceber que qualquer instituição escolar, independente da inovação praticada em seu projeto político-pedagógico, está sujeita à ordem social instaurada, não há como se desvencilhar do contexto externo, a escola não é um mundo à parte. Dito isto, a escola Campos Salles não está isenta de contradições, de burocracias, dos mecanismos pedagógicos da rede pública de

ensino, pelo contrário, é justamente dentro das normas estabelecidas para a educação no município de São Paulo que a instituição atua. Agora, a forma como atua sim, produz inovações significativas.

A promoção genuína do esclarecimento/autonomia dos sujeitos mencionada em nossa pergunta de pesquisa não é algo acabado e dado aos sujeitos pela instituição escolar, não é a escola que promove a autonomia como a pergunta propõe, e sim os sujeitos que convivem no espaço escolar. Assim, entrevistamos que a autonomia no caso da EMEF Campos Salles é algo que está em constante construção e movimento, em um nível intersubjetivo que pressupõe diferenças de nível de maturação e formas diversas de apropriação dos preceitos da autonomia pelos sujeitos. Sendo assim, ficou claro na análise empírica que os sujeitos entre si são os verdadeiros responsáveis pela efetivação do *éthos* emancipatório da escola, e não o seu projeto em si. Os dispositivos pedagógicos (comissão mediadora, ensino baseado em desenvolvimento de projetos, professores tutores, dentre outros) são voltados para a promoção da formação dos sujeitos, e possibilitam que eles tenham acesso a mais que a educação escolar, aqui entendida como semiformação de acordo com a perspectiva de Adorno. No entanto, estes dispositivos não são suficientes para promover a autonomia.

Nossa pesquisa tentou responder ainda outra pergunta, se a inovação da Campos Salles é sinônimo de uma nova forma de conceber a educação ou se trata-se apenas de uma nova pedagogia. A grande inovação dessa escola reside na relação estabelecida entre a escola e a comunidade, a parceria entre escola – entidades locais – poder público é o eixo fundamental do projeto, e como verificamos na análise, a dimensão do mundo da vida é incorporada na vida escolar. Uma nova pedagogia se restringe ao âmbito educacional, aos dispositivos pedagógicos empregados no processo de ensino-aprendizagem. Uma nova forma de conceber a educação, por outro lado, necessita de uma inovação estrutural no próprio conceito de educação, pressupondo a dimensão formativa.

O trabalho empírico e teórico de Andreas Gruschka (2014), teórico crítico da Universidade de Frankfurt, problematiza as contradições inerentes à escolarização dos sujeitos e da sociedade, e em um artigo publicado no Brasil o pesquisador estabelece a diferença entre educação e formação. A educação é definida por ele nos seguintes termos:

Educação:

Primeiramente, trata-se de transformar crianças em estudantes, que sejam dispostos e capazes de acompanhar as formas fundamentais do ensino, organizado de maneira escolar e, por isso, artificial. Desse modo, eles

precisam treinar formas de comportamento que possam transferir-lhes na disciplina um processo não autodeterminado. Eles têm de prestar atenção, só podem falar quando lhes for perguntado, precisam se concentrar mesmo se seus pensamentos estiverem em outro lugar etc.. Pedagogicamente, isso fica a serviço da criação familiar, que gera, sobretudo, as condições para a formação e que, de tal forma pode ser organizada, que se torna supérflua a possibilidade de integrá-lo (processo não autodeterminado) ao estilo de vida. Assim, aprende-se a assumir responsabilidades por si próprio e, através delas, a permitir também a constituição de um comportamento emancipado. Uma pessoa independente é alguém que, com o tempo, passa a ser tratada como tal pelo professor, ou seja, como alguém que é capaz de julgar e criticar. A relação de ensino termina onde isso ocorre. (GRUSCHKA, 2014, p. 23-24)

Para Gruschka, a educação implica o processo de ensino-aprendizagem, necessário e válido para que se atinja a maioria intelectual. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário também o processo de formação:

Formação:

A terceira dimensão pedagógica consiste finalmente na interiorização dos assuntos de modo que signifiquem para os estudantes mais do que uma habilidade ou conhecimento. Através da educação, matérias são tanto subjetivizadas quanto objetivizadas. Quanto ao primeiro caso, elas estão inseridas na continuação da própria concepção do mundo, avaliadas conforme interesse e motivos, incluídos nos contextos da percepção correta do mundo, à ideia do bem e à respectiva ideia de julgamento estético. Elas são objetivizadas na maneira de aplicá-las às medidas universais de valor, principalmente da verdade, do bem e do belo. Nesse caminho, a compreensão como aprofundamento das matérias, nos seus fundamentos, implicações e consequências, é fundamental. Apenas desse modo, o conteúdo e a forma da interiorização tornam-se como tais na aquisição e individuação. O conteúdo da aula será integrado na relação “eu e o mundo” do estudante. (GRUSCHKA, 2014, p. 28)

Na perspectiva de formação do teórico alemão, o saber se integra na relação eu-mundo do estudante que passa pela educação. A dimensão formativa é a única forma de salvaguardar a educação, do contrário, esta só pode ser tomada em sentido utilitário. Nesse sentido, respondemos a segunda pergunta da pesquisa, acreditamos que a inovação empreendida na EMEF Campos Salles, localizada em uma das maiores favelas de São Paulo, consiste em uma mudança de paradigma no âmbito da educação, não se trata de aventura pedagógica. As transformações ocorridas no interior da escola reverberam na comunidade, que se modificou após a instituição de seu projeto especial, e a mudança operada na comunidade também influenciou e fortaleceu a mudança que foi se estabelecendo aos poucos

na escola. A escola se coloca a serviço da emancipação da comunidade e a comunidade se aplica na emancipação dos alunos e da escola, mutuamente, evidenciando que na escola pesquisada há formação, há luta e resistência frente ao paradigma educacional dominante.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (Orgs) *Teoria crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ALMEIDA, R.; MORALEZ, P. P. Considerações sobre o termo inovação e seu uso na educação. *Religare* 10 (2), 98-108, setembro de 2013.
- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 7ª ed. Capinas: Papyrus Editora, 2004.
- BARRERA, T. G. S. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 167-189, 1996.
- DELGADO, D. M. Da instrumentalização à emancipação: uma abordagem da inovação em política e gestão educacional pela Teoria Crítica. *Comunicações (UNIMEP)*, v. 22, p. 103-123, 2015.
- DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n.83, p.441-455, ago. 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. *Política e educação*. 1ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago., 2017.
- GRUSCHKA, A. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. *Constelaciones*. Dossiê: Teoria Crítica de La Sociedad y Educación, v. 6, n. 6, p. 3-31, 2014.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, I. *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARCHELLI, P. S.; ET. AL. Autonomia e mudança na escola: novos rumos do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. *Revista Psicopedagogia* 25 (78), 282-296, 2008.

NOGUEIRA, B. R.; MAZON, R. U. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. 2005. Monografia - (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Comunitária) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Fazer a ponte. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. São Paulo: Suplegraf, 2004. p. 65-85.

DE SANTIS, M. *De favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis*. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014.

_____: depoimento [fev. 2018]. Entrevistadora Carolina Laureto Hora. São Paulo: CEU Heliópolis, 2018. Gravação digital, formato .mp3, (90 min). Trecho de entrevista concedida à pesquisa qualitativa de mestrado de Carolina Laureto Hora (UFSCar).

SILVA, L. da. Luís Inácio Lula da Silva: depoimento [abr. 1991]. Entrevistadores V. Tremel e M. Garcia. São Paulo: SENAI/SP. 1991. 2 fitas K7 (120 min) ¾ pps stereo. Entrevista concedida ao Projeto Memória do SENAI – SP.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SINGER, H. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. *Revista de Educação AEC*. n. 141, out./dez. 2006.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. *Linhas Críticas* (UnB), v. 16, p. 305-326, 2010.

**APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM
ALUNOS(AS) DAS COMISSÕES MEDIADORAS DOS 5º, 6º E 7º ANOS DA EMEF
PRESIDENTE CAMPOS SALLES**

Legenda/Símbolos:

A: Alunos em conjunto

ANI: Aluno não identificado

AF1: Aluna do sexo feminino nº 1

AF2: Aluna do sexo feminino nº 2

AF3: Aluna do sexo feminino nº 3

AF4: Aluna do sexo feminino nº 4

AM1: Aluno do sexo masculino nº 1

AM2: Aluno do sexo masculino nº 2

AM3: Aluno do sexo masculino nº 3

AM4: Aluno do sexo masculino nº 4

AM5: Aluno do sexo masculino nº 5

AM6: Aluno do sexo masculino nº 6

AM7: Aluno do sexo masculino nº 7

CP: Coordenadora Pedagógica

E: Entrevistadora

P: Professora

(*): Inaudível

*(início da gravação)

E: Pronto. Então eu vou anotar o nome de vocês primeiro, tá bom?

A: Uhum.

E: Vocês são do 6º e do 7º ano?

A: 6º e 5º.

E: Do 5º e do 6º. Então vou começar por ele, tá bom? Como que é seu nome?

AM1: AM1.

E: Você é do 6º ou do 5º?

AM1: Do 6º.

E: E você?

AF1: AF1, 6º ano.

AF2: Eu sou a AF2, do 5º ano. Com "e", viu?

E: *(soletra).

AF2: É.

E: Bonito.

AF2: Brigada.

E: AF2, do 6º.

AM2: É AM2 do 5º. A AF2 é do 5º.

E: Ah, você é do 5º, AF2?

AF2: Sou.

E: Desculpa, anotei errado. Tá vendo, ia estar gravado e eu ia me corrigir depois.

AM3: AM3, do 5º.

E: Ô AM3, vem mais perto, senta aqui ó, ou aqui.

AF2: Fica lá AM3.

AM3: Não, aqui é sempre o meu lugar...

AF2: Senta lá, AM3!

AM3: ...eu gosto de ficar aqui.

E: Então fica aí, que eu vou pôr o gravador mais no meio, aí acho que fica melhor. Mas esse gravador, gente, custou caro. É bom ele gravar, hein? E bonitinho! Né? Ó, então, eu mandei essas perguntas pra Amélia, né, pra coordenadora de vocês, ela viu, ela me autorizou a fazer, tá bom? Então não é nenhuma pergunta difícil e complicada, é mais pra gente conversar. Aí, o que a gente pode fazer é, quem quiser responder, ergue a mão, eu sei lá, mas é uma conversa mesmo. Depois, como eu tenho o nome de vocês, eu vou saber quem foi que falou, tá? Vocês querem que eu ponha o nome de vocês na pesquisa? Que apareça o nome de cada um? Ou vocês querem que eu use sei lá, uma inicial? Vocês querem anonimato? O que vocês preferem?

A: Tanto faz.

E: Porque vocês têm que me autorizar tudo, não posso fazer nada que vocês não autorizem, tá bom? Então tá, as autorizações estão aqui, depois vocês levam pra casa, e então vamos começar, tá bom? Ó, a primeira pergunta é assim, eu posso repetir quantas vezes vocês quiserem e a gente vai trocando ideia. Na sua opinião, na opinião de cada um de vocês, por que a escola é importante na vida de vocês?

*(longo silêncio)

E: Calma gente, assim eu não consigo ouvir. Mas pode pensar, não tem nenhuma pressa, tá bom?

AF2: Na minha opinião é tipo, se a gente não tivesse escola, a gente não teria o ensinamento pra conseguir um emprego, pra conseguir um trabalho legal. A gente não saberia ler, tipo, se eu te desse uma folha pra você resolver, que fosse pra você passar numa prova, você nunca ia conseguir passar naquela prova pra conseguir um emprego bom, por isso que é importante.

E: Uhum, ok.

AM2: É, pra mim, a minha opinião dessa escola é, com ela a gente aprende outras coisas que nas outras escolas não aprende, que aqui já é outro jeito de ensinar. Nas outras escolas, é outro. Aí aqui a gente pode aprender mais do que nas outras.

E: Uhum.

AF1: Na minha opinião, a escola é boa porque ela prepara a gente pro mundo lá fora.

CP: Outros ficaram sabendo.

E: Ok.

*(outros alunos entram na sala)

CP: Deixa eu dizer uma coisa pra vocês. A Carol, é Carol, né? Acertei?

E: É Carol.

CP: A Carol vai explicar do que se trata. Só que é assim, o combinado nosso de sempre. Primeiro, todo mundo em volta da mesa, né? Vem mais pra cá, querida. Vem mais pra cá, AF2. Cabe mais um aqui, ó.

A: Você chama AF2? É o nome da minha irmã também.

CP: AM6, põe aqui (*). Todo mundo já, em volta da mesa?

*(alunos conversam)

CP: Tá bom já, senão fica muita gente, né? Então tá ótimo. Só pra te lembrar, que a gente tem um combinado assim: pra todos poderem falar e todos serem ouvidos, pra falar, necessariamente, precisa fazer o quê?

A: Levantar a mão.

CP: Levantar a mão, e esperar a Carol dar voz, tá bom? Senão duas pessoas falam ao mesmo tempo, né? Combinado? Fiquem à vontade.

E: Bom gente, então pra vocês que chegaram agora, eu sou a Carol. Eu estou aqui porque eu estou no mestrado, lá numa universidade de São Carlos, então eu viajei pra cá pra estudar algumas coisas aqui da escola de vocês porque ela tem uma metodologia um pouco diferente.

CP: Deixa só eu explicar pra eles o que é mestrado, eles nem sabem. Quem sabe o que é mestrado?

AM4: Eu acho que eu sei. É tipo, é um curso, especificado.

CP: Isso, tem a ver.

E: Depois que eu faço a faculdade, se eu quiser estudar uma coisa mais específica, e ter um grau a mais na minha formação, eu faço um mestrado. Aí eu defendo esse mestrado né, uma dissertação aí, uma hipótese que eu estou estudando. A hipótese do meu mestrado é perceber o quanto vocês desenvolvem a autonomia né, como alunos aqui, como pessoas, cidadãos, como pessoas, nesse modelo educacional que é um pouco diferente da escola tradicional, certo? Essa é a minha hipótese. É por isso que eu estou aqui hoje entrevistando vocês, e aí depois eu tenho que escrever sobre isso, etc, por isso que eu estou gravando, porque depois eu não vou lembrar tudo. Aí, se eu quiser um grau a mais, eu faço doutorado. Com o mestrado eu vou ter um título de mestre. Quando eu faço a graduação, que é a faculdade, eu tenho um título de graduada. Aí eu faço mestrado, eu tenho o título de mestre. Se eu faço o doutorado, de doutora. Quem dá aula em universidade, é doutor, geralmente, faz até o doutorado pra poder dar aula lá na universidade.

AM4: E antes do mestrado, você tipo... Qual que é antes do mestrado mesmo?

E: É a graduação. É a faculdade.

CP: É a faculdade.

AM4: E com essa graduação, pode sair daí e já ir trabalhar?

E: Pode. Você vai aprender uma profissão. Num curso técnico você também aprende, mas aí você tem um título de curso técnico.

AM4: Aí eles já te encaminham pra uma profissão assim, especificada que você quer?

E: É, por exemplo, eu fiz Letras. A minha profissão é professora de português e de espanhol, porque lá eu aprendi uma segunda língua que era o espanhol.

AM4: Ah, sim, sim.

E: Posso dar aula. Aí, por exemplo, você faz medicina por ser médico, você faz enfermagem...

AM4: Eu falo espanhol também.

E: Você fala? Você tá aprendendo aqui?

AM4: Não. É que eu sou muito, sabe?

E: Você tá pesquisando por conta?

AM4: Não, eu sou muy excelente.

E: (Risos). Bom, então a proposta aqui, eu preparei cinco perguntas. Já estava na primeira, eles estavam respondendo pra mim quando vocês chegaram, tá? Aí eu vou fazer novamente, e aí vocês podem responder também. O que eu tenho aqui é uma autorização que eu preciso, tá bom, que vocês levem para casa e assinem. Eu não sei se eu trouxe o suficiente, mas qualquer coisa, depois eu deixo com a CP e ela entrega pra vocês, porque tem que ser tudo autorizadinho, pra eu gravar a voz de vocês, pra eu usar na pesquisa. Tem que ser tudo nos conformes.

CP: Quantos que precisa?

E: Ó, eu trouxe dez, mas é porque eu achei que ia entrevistar uma comissão só, mas aí depois tem mais. Se você puder xerocar mais uns quinze, vinte. Ô CP, professor vai ser menos, né?

CP: Ah, sim. Professor começa meio-dia.

E: Tá. Então tá bom? Mas aí vai ser menos professor, não vai ser trinta professores, vai ser no máximo dez, né?

CP: Sim, sim.

E: Ah, então aí dá.

CP: Não, nem dá pra trazer tanta gente.

E: Então tá bom.

CP: Gente, você tem prazer em falar da nossa escola? Afinal, é a história da vida de vocês, né?

E: Ó, a primeira pergunta... Deixa eu anotar o nome de vocês só.

AM4: AM4.

E: Peraí, deixa eu começar assim ó, pra eu não me perder. Eles já estão todos anotados. Seu nome...

AM5: AM5.

E: Com dois "l" ou um só?

AM5: Dois.

E: Você é do 5º, 6º?

AM5: Sou do sétimo.

E: 7º ano. E você?

AF3: AF3.

E: Com “s” ou com “z”?

AF3: Com “z”.

E: Você é do 7º também? Todo mundo aí é do 7º?

AM4: É, daqui pra cá.

E: AM4?

AM4: Rosinha. Apelido.

E: Com “y” no final?

AM4: É.

E: Ai, o rosinha. Eu já tive o cabelo rosinha, agora ele tá desbotado, mas ele era rosa quando eu descolori.

AF4: AF4. Com “c”.

E: Tá, e um “l” só?

AF4: Uhum.

AM6: AM6.

AM4: AM6.

E: Todo mundo aqui é da comissão, né?

A: Uhum, sim.

E: Tá. Eu posso explicar por que eu escolhi alunos da comissão, porque assim, como vocês têm um papel político também de resolução de conflitos e etc, eu acredito que essa autonomia que eu estou pesquisando vocês precisam trabalhar de forma um pouco mais efetiva ainda pra estar nessa posição que vocês estão, né? De mediar conflitos, e de registrar isso, né? Esse caderno aqui é pra vocês fazerem isso, né? Então, na minha concepção, assim, não que os outros alunos não trabalhem, mas eu acho que fica mais fácil de detectar esse nível de autonomia quando estou falando com vocês que estão na comissão, e que têm um pouco mais de responsabilidade, tá bom? Certo. Então vai, ó. A primeira pergunta era assim... Peraí que eu vou abrir aqui: na sua opinião, por que a escola é importante na sua vida? Tá? Alguns deles já responderam, quem não respondeu e quiser responder também, tá? Então tá, o AM4 levantou primeiro.

AM4: Não, foi ele.

E: Então tá, foi o AM6. Então vai, AM6.

AM6: É, eu acho que na minha opinião a escola é bastante fundamental pra gente, pro nosso ensino, tipo, isso ajuda bastante o nosso futuro, porque sem escola a gente praticamente não vai ser nada, porque hoje até pra ser lixeiro você tem que ter o 2º grau formado, então eu acho que a escola é bastante precária na questão da educação e do ensino.

E: Você falou precária, ou necessária, você quis dizer, né?

AM6: É, necessária, desculpa.

AM4: Eu acho que a mesma coisa que ele, que sem estudo a gente não chega em lugar nenhum. Tem muita gente que fala: Ah, o Lula ele é analfabeto e era presidente, e é candidato esse ano, mas ele deu sorte né, só que a gente não pode ficar contando com a sorte a vida toda, se a gente não estuda, a gente não vai ser nada.

AF4: Eu acho que a escola é importante porque é nela que a gente aprende coisas básicas como ler e escrever. E nela a gente ganha autonomia, responsabilidade e solidariedade também com os nossos colegas.

E: Mais alguém, quer falar por quê? Não? Vamos pra próxima?

A: Uhum.

E: Qualquer coisa também, eu vou perguntando mais e a gente vai conversando, tá bom? Essa pergunta é assim: O que você aprende com seus professores? É, toda pergunta que eu elaborei foi muito bem pensada no sentido de detectar, de perceber mesmo, como que vocês enxergam a escola que vocês estudam, o aprendizado de vocês. Eu sei que a metodologia de ensino dessa escola é diferente, então a forma como os professores ensinam vocês é diferente. O que vocês aprendem desses professores, como é que vocês aprendem com eles?

AM4: A gente aprende com eles não só o que eles têm pra ensinar, mas sim a convivência, aí eles falam que também aprendem com a gente, que é vivendo e aprendendo, eles falam, porque não basta você saber ler, escrever, saber matemática, português, tem que saber ser autônomo, responsável, solidário, igual eles falam pra gente ser, pra gente não ir pro caminho errado.

E: E eles dão um bom exemplo assim, disso? Pra vocês, no dia-a-dia?

AM4: Tem gente que até tenta, mas não consegue. Era igual eu. O ano passado eu não fazia nada, era bagunceiro, aí esse ano eu melhorei e entrei pra comissão.

E: Você chegou quando na escola?

AM4: Já vou fazer três anos, que eu entrei no 4º.

AM6: Eu acho que a gente com os professores a questão da liderança, porque tipo, eles meio que são líderes, e também a questão do guereamento, porque tipo, não é fácil ser professor, lidar com alguns tipos de conflitos, coisas da vida, e não poder dividir isso com a escola e tals, então acho que é a questão da liderança, sobre isso tudo, e sobre a questão do guereamento, tipo, os professores pra mim, são guerreiros.

E: É a AF4, né?

AF4: É. Tipo, não é as coisas básicas que eles ensinam como Português, Matemática, mas como a ser uma pessoa melhor, como se diz assim, com autoridade e responsabilidade.

E: Uhum, sim. E aí, gente, esse lado? Vocês ficaram mudos, fala! Ninguém quer falar? Vocês têm dois professores no salão, como é que é?

A: Não. Tem mais.

AF1: São três ou pode ser quatro também.

E: Mas aí são professores de linguagens diferentes, né?

A: Sim.

AM4: Cada um, espe... é, como que eu posso dizer...

AF1: Específico.

AM4: É.

E: De uma área específica.

AM4: Profissional na sua área.

AM6: Mas tipo, cada um é formado em uma coisa. Por exemplo, Português, Matemática, e tals, mas todos trabalham num conceito só. Por exemplo, o professor de Matemática, a gente tem alguma dúvida de Ciências, ele consegue explicar, meio que tipo, ele é formado em uma matéria, mas ele aqui trabalha por todas.

E: Entendi. Quer falar? Gente, até eu gravar os nomes... Você é o AM2? Se eu errar nome vocês podem falar. Gente, não me deixa falar nome errado, por favor, tá? Então tá. Alguém quer falar mais alguma coisa dessa pergunta? Não? A próxima é assim: O que significa pra vocês ser membro da comissão?

AM4: É...

E: Eu acho que ela levantou antes.

AF4: É ter responsabilidade e entender o que os outros estão passando, tipo, ter um problema na família, não só falar que você tem que amar seus pais e vai achar que você não tá sendo meio que responsável, porque você não sabe o que é que ele tá passando, e não sabe o que os pais podem passar, você ainda tem que entender o problema dele. Isso é responsável.

E: Uhum.

AM4: Eu acho que pra mim ser um membro da comissão é tentar ajudar outras pessoas que já passaram pelas mesmas situação que eu, aí tipo ajudar elas a melhorar, a ser mais autônomas, resolver os conflitos delas, e sim orientar ela para que ela possa ser um estudante melhor.

AM6: Acho que da questão de comissão, é também entender os problemas dos outros, e também ser um exemplo de liderança, mas também da questão da, igual a AF4 disse, da responsabilidade que você tem, tipo, quando você assume o papel de comissão, você está meio que assinando um papel responsável de, tipo, tentar ajudar todos ou o máximo possível. Por exemplo, não só fora da escola, como dentro também, porque tipo, várias pessoas têm problemas dos salões, que trazem de casa, e não sabem como deixar isso tudo ligado com o outro sem querer descontar em todo mundo. Então a comissão é pra isso, ela ajuda dentro e fora da escola.

E: Meninas? Quem que levantou primeiro? Eu não vi, eu tava focada lá e não vi.

AF1: A comissão ela tem que ser bem conselheira pra poder resolver o problema das outras pessoas.

E: Uhum, tá. Ok. Você é a AF1, né?

AF1: Isso.

AF2: Pra mim, é aprender a se colocar no lugar do outro, porque quando a gente tá em atendimento, a gente tem que ver o lado da pessoa também, saber o que aconteceu, tentar se colocar no lugar da pessoa pra tentar resolver o problema.

AF3: Ser da comissão é assim, a gente tem que ter responsabilidade assim, e a gente tem que ajudar os outros e dar o exemplo, a gente tem que dar exemplo nos salões, e mediar os conflitos, e...

AM4: Assim.

E: Isso de dar o exemplo, já começa na eleição. Como que é feita a eleição? É uma vez por ano, das comissões?

A: Sim

E: Logo no começo do ano, ou não?

AM4: Mais ou menos.

E: Tá. E aí vocês são eleitos porque vocês já são considerados exemplos, né, pra estar nesse lugar?

A: Sim.

AM4: Mas tipo, se não tiver nenhum candidato que queira entrar na comissão esse ano, aí pode.

AM6: É assim, basicamente a gente não é eleito, vai, primeira, pelo menos não tem ninguém sendo candidato na comissão, só tem dez pessoas certinho, na verdade a gente não pode fazer isso, porque a gente tem que ver com o salão se eles apoiam, porque na verdade não é os professores, nem diretores, nem nós mesmos que escolhe, é o salão de estudos, porque a comissão vai ser boa pra eles, e não pra gente. Então tipo, é eles que decidem quem vai ser.

E: A votação é no salão.

AM4: Isso

AM6: É.

E: Mas vocês se candidatam antes?

AM6: É, a gente se candidata, aí é o salão que escolhe.

AF1: A gente fala o porquê a gente quer ser da comissão, aí o salão faz uma votação.

E: Uhum. E toda comissão, tem quantos membros? Em cada sala?

A: Dez.

AM6: Mas como no nosso salão houve empate entre o AM5 e a AF3, aí a gente decidiu fazer onze mesmo.

E: Daí, por exemplo, quando vocês estão lá, em atendimento, vão os dez?

AF1: Sim.

A: Depende.

AM6: Era pra ser os dez ou onze, mas nem sempre vem todo mundo da comissão. Então no máximo, vai, uns sete, oito, por aí, mas é bem raro ser todo mundo.

AF2: Quando falta gente, só vem os que vieram, porque tem gente que falta bastante que é da comissão.

E: E esse atendimento vocês agendam, com a criança, colega de vocês que precisa de ajuda e a família dele, é isso?

AF2: Não, tem vez...

E: O que é um atendimento?

AF2: Tipo, quando acontece algum conflito antes do recreio, não dá pra resolver, aí a gente tem que resolver depois do recreio.

E: Entendi. Aí vocês sentam, a comissão, e trocam ideia com a pessoa lá onde, a pessoa que foi responsável pelo conflito, os envolvidos ali.

AF2: Sabe o que aconteceu, aí entende as outras.

E: Entendi, isso é um atendimento. Viu, vocês não sabem o que é mestrado, eu não sei o que é atendimento.

AM4: Uma comissão também é um atendimento não só quando a pessoa tá bagunçando, tem que ser mais responsável, e sim quando ela tá precisando de ajuda. A comissão tá lá pra apoiar, pra ajudar, e pra refletir nos casos do salão, e cair de cabeça ao máximo pra ver o que a gente pode ajudar.

E: Entendi. Então ó, a pergunta era “o que significa pra vocês participar da comissão?”, né. A gente falou bastante o que é a comissão e tal, né? Se vocês fossem dizer assim o que significa pra vocês, fazer parte da comissão. Alguém quer falar? O que significa fazer parte, assim.

AM6: Acho que pra mim significa ter bastante felicidade, porque tipo, desde quando eu entrei aqui eu queria muito participar da comissão e tal. E também pra mim isso daí é um centro de liderança, então pra mim, os meus sentimentos que eu resumo isso tudo é liderança e felicidade.

*(interrupção de um aluno que abre a porta; conversas paralelas)

AM6: AM7, dá licença, mais respeito.

AM7: O que vocês estão fazendo aqui?

P: Shiu. AM7, não é a sua comissão, dá licença.

AM7: É? Parece.

*(risos e conversas paralelas)

E: Eu nem lembro Rosinha, o que você tava falando mais.

AM5: Nem o Rosinha mais lembra também.

E: Você tava falando o que significa pra você.

AM4: É que significa pra mim não só ser feliz e sim porque isso me ajuda a ser autônomo, responsável, solidário com as pessoas.

E: Você tinha falado de se colocar no lugar do outro, então você meio que falou o que significa. Quem levantou a mão aí? Eu preciso de um olho aqui ó, pra saber.

AF4: É, quando você é eleito na comissão, você fica muito feliz por saber que uma boa parte do salão acha que você tem o potencial pra poder ajudar as pessoas.

E: Uhum, legal.

AM1: Pra mim ser da comissão assim é, pra mim quando eu fui eleito eu falei, tem que ter bastante responsabilidade, porque assim a comissão ela vai ajudar no conflitos (*), tem que ter responsabilidade pra ajudar.

E: É, e essa responsabilidade traz amadurecimento pra vocês também, né? Nesse sentido de ser solidário, de se pôr no lugar do outro. Isso é amadurecer. Então tá. Alguém mais quer falar alguma coisa sobre esse tópico da comissão? Não? Ó, a próxima pergunta então, é assim: Se você pudesse escolher uma palavra para resumir o que você sente quando está na escola, que palavra seria?

AM6: Eu não consigo falar só em uma.

E: Nossa, que rápido!

*(um aluno abre a porta da sala)

AM4: Pode entrar.

AM7: É, o que vocês estão fazendo?

E: É uma entrevista.

AM7: Ah, é uma entrevista de vocês? Que vai vir hoje?

E: Não, eu estou aqui ó, com um gravador.

A: É, a gente tá fazendo a entrevista agora.

AM7: Pra rádio?

A: É, sim a rádio.

CP: Bem assim, ela tá fazendo uma entrevista, isso não é rádio bem, ela tá gravando o que as crianças falam. Vai falar sobre autonomia na escola.

AM7: Mas ela vai levar pra rádio?

E: Não. Eu estou fazendo uma pesquisa, eu estou na faculdade fazendo essa pesquisa e eu vou escrever sobre isso aqui, sobre autonomia, sobre a escola de vocês.

AM6: Você quer participar, AM7?

AM7: Não, tá, tá.

P: É porque ele é da comissão e ele viu a AF1 saindo, e ele veio sem autorização. - “Não, eu vou!”.

CP: Mas ele tem que entender, tá certo.

P: Entendeu? Falei assim: “Então entra lá”. Desculpa.

CP: Legal que você trouxe.

P: Não, eu não trouxe, ele saiu, ele não tem noção.

AM5: Ele veio correndo, a mãe dele veio atrás dele, a professora.

CP: Mas ele então pelo visto escolheu não ficar.

P: Eu acho que ele entendeu, né?

CP: Se ele quisesse poderia ficar, mas acho que ele não quer.

AM4: Não, mas ele entendeu que era uma rádio.

ANI: Deixava, ele ia sair mais rápido.

P: É que você falou: “Quem é da comissão”? Ele é e ele não veio.

CP: Ah, tá certo.

P: Não, é? Ele ficou...

CP: Sem dúvida. Obrigada.

AM4: Mas ele queria tanto participar da rádio.

*(risos)

E: Vocês têm uma rádio aqui na escola?

AM6: Temos, Rádio Heliópolis.

E: É?

AM4: Não, a rádio é do Heliópolis.

AM6: Na verdade

AM4: A Rádio Heliópolis... Eu faço um projeto chamado CCA, aqui na Rua da Mina. Aí a rádio é cima do prédio que a gente coisa lá. Que, ó, o CCA tá...

E: Mas você participa como estudante daqui?

AM4: É daqui, a do CCA também sou, que eu saio daqui dez pras meio-dia, aí vou pra casa, almoço. Nem preciso almoçar às vezes, que lá dá almoço e café da tarde na hora que sai.

E: Que que é CCO?

AM4: CCA. Acho que é Centro...

AM6: Educacional para...

CP: Da Criança e do Adolescente.

E: Aí é através desse projeto que você participa na rádio?

AM4: Não.

E: A rádio é um projeto? Da CCA?

AM4: É, a rádio...

E: Da CCA?

AM4: Não.

E: Vixe, gente...

AM4: A rádio fica em cima do prédio que a gente coisa.

E: Ah, da CCA.

AM4: Aí tem a aula lá do China, que é de segunda, que é de hip-hop, que às vezes ele leva a gente lá pra rádio.

E: A, entendi.

AM4: Mas aí agora demoliu tudo, vai construir outro CCA com patrocinador, essas coisas. Aí agora construiu outra rádio, aí tá esperando colocar os equipamentos pra gente subir lá, pra gente começar a gravar música.

E: Ah, que legal.

AM6: Voltando o assunto, gente.

E: Então tá. Em uma palavra, o que vocês sentem quando estão na escola?

AM4: É, pode falar cinco?

AF4: Putz. É só uma.

E: É o que você sente, essas cinco coisas?

AM4: Eu sinto a fe..., não assim felicidade, felicidade, tipo uma obrigação.

*(risos)

AM4: Não, eu gosto um pouco, um pouco. Mas também às vezes eu me sinto obrigado a fazer aquilo, mas eu sei que ninguém me obriga a fazer nada, né? Mas eu tenho que vim pra escola pra ter o meu futuro.

E: É uma obrigação sua pra você mesmo? Eu também.

AM4: É, que não precisa ninguém ficar me cobrando. Eu que tenho que cobrar eu a ir pra escola.

E: Sim, uma autoresponsabilidade, né?

AF2: Uma autonomia.

A: Tipo uma autonomia.

E: Tá. Quê mais?

AM4: Acho que eu falei dez.

AF4: Você falou só uma, “obrigação”, falou uma só.

AM6: É, eu vou falar, não vou falar mais de uma, vai. Quando eu venho pra escola eu sinto orgulho, felicidade, esperança e paz.

E: Mais alguém, gente?

AM4: Às vezes o engraçado é que a gente sente paz, mas tem alguns alunos aqui dentro da escola que não sentem isso, sente no direito de vim pra escola e ficar furtando celular, igual fizeram comigo.

AM5: É que recentemente ele tava na sala e ele sentiu falta do celular, daí ele ficou procurando em tudo que é lugar.

AM4: Não, eu fui pro intervalo, aí eu senti falta, assim que eu saí da porta. O professor trancou, eu senti falta. Eu falei: Não, não vou abrir, se estiver aí dentro depois pego. Mas o assunto é a entrevista, não é o celular, né.

E: Mas a entrevista é sobre o dia-a-dia de vocês aqui.

AM4: É, mas o burro foi eu. Eu sei que tem gente aqui que não é tão honesta assim, igual os meninos da comissão, e aí...

E: Tá todo mundo aprendendo a ser melhor aos poucos, né? Vamos confiar que sim.

AF2: Eu me sinto confusa quando eu venho pra escola, porque é muita coisa acontecendo. É briga acontecendo, é gente correndo pra lá, é gente fazendo roteiro, é gente conversando, é gente pegando livro, é criança gritando, é derrubando cadeira, é subindo em cima da mesa.

*(conversas paralelas)

E: O que você falou?

AM3: Fazendo parkour em cima da mesa.

E: Parkour em cima da mesa.

AM5: Cê é loko...

AM2: Eles pulam lá em cima da rampa, ficam lá...

AM3: Você lembra a mesa que quebrou por causa que fez isso?

AM2: Que nem macaco.

AM6: Voltando...

E: Mais alguém?

AF2: Alegria.

AF3: Autonomia.

AF1: Interesse, interessada.

AF4: Alegria. Assim, alegria, alegria, também não, mas...

E: É...

AM4: Essa é a quinta e última?

E: Todas essas coisas que vocês disseram, assim, só pra, né, pra eu não ficar aqui também só perguntando, ouvindo vocês, e não falar nada, são conflitos comuns na vida em comunidade, em sociedade, enfim, né. Quando a gente não tá sozinho, tá convivendo com outras pessoas, tem de tudo, né, já não é mais o nosso espaço individual, tem o outro e a gente tem que lidar com a coletividade assim, né. E aí tem várias contradições, né. Às vezes a gente fica feliz, às vezes, né. Eu pedi pra resumir em uma palavra assim, o que vocês sentem aqui na escola, quando vocês estão na escola, mas é difícil resumir em uma palavra, né. Era só pra ver o que vem primeiro na cabeça de vocês assim, quando vocês vão falar da escola.

AM4: A comissão não é só pra ajudar um aluno em período de aula, que se ele tem um problema em casa, na rua, aí a gente vai lá e ajuda. Porque tem pessoas que, tem até pais, os pais de alunos que, os responsáveis dele né, que vêm aqui pra escola e acha que a comissão é só pra cuidar daqui de dentro. Aí tem pai que reclama porque tá cuidando da vida do filho, mas a comissão não é só pra isso, é pra orientar o aluno, tanto dentro da escola, quanto fora.

E: Sim, muito legal o trabalho da comissão. Parabéns, viu?

AM6: Brigado.

AM2: A gente aqui nois fica ajudando os outros que tem problema, mas quando os pais vêm, que nem a mãe de um aluno de lá do salão, um dia nois fez a comissão com ele e a mãe dele. A mãe dele pensou que nois tava falando mal do filho dela, falou que era mentira, que os outros ficavam batendo nele, mas ela não sabia o que ele fazia com os outros também.

AM4: É porque tem pais, responsáveis, e tem alunos mesmo, que não entende o lado da comissão. Que prefere sair batendo boca e discutindo, do que tentar sentar e resolver o conflito.

AM6: Bom, aí não adianta falar mais nada, que ela sabe a peça que ela tem, então. O que a comissão faz é só falar a verdade.

E: E os pais, eles vêm aqui pra escola? Tem algum trabalho voluntário?

A: Vêm... Tem o conselho.

AM4: A minha mãe foi chamada pra fazer isso, só que aí ela falou que se ela entrasse, ela ia ter que falar a verdade, que ela ia ser muito ignorante. Porque ela falou que tem pessoas que esconde a verdade.

E: Uhum.

AM2: Ishi, agora eu esqueci o que eu ia falar.

E: Você tava falando que às vezes os pais não entendem e acham que vocês estão falando mal dos filhos deles, assim.

AM2: É, mas aí os pais não sabem o que o filho faz aqui na escola, se apronta, se fica xingando, gritando. Que nem era o caso do aluno de lá do salão, ele ficava aprontando, bagunçando.

E: E aí essa mãe, depois que vocês conversaram, ela mudou a perspectiva ou continuou achando a mesma coisa?

AM1: Bom, a gente não precisou mais chamar ela, porque o filho dela já tá melhor, parece outro aluno.

E: Ah, que bom, sinal que né, teve resultado, independente do que ela achou, né, no começo, assim.

AM4: E não é só pessoas que não entende. Tem pessoas que entende, igual minha mãe, quando ela era chamada aqui por causa de mim, ela entendia a comissão, mas tinha vez que ela ficava brava também, por causa que ela tava tão estressada comigo, que ela levava aquele estresse pro momento. Mas aí tem responsáveis que entende a comissão, que sabe que eles estão ali no...

E: Uhum. É uma construção junto, né? Da escola com a família. É difícil mesmo, faz parte. Né? E quando vocês estão em atendimento, assim, geralmente tem professor com vocês, vocês estão sozinhos, como que é?

AM6: Então, de vez em quando tem...

E: Deixa ela falar que ela não fala nunca, vai...

AF4: Quando os professores podem vir, que eles não tem muita coisa pra fazer, ou que o salão tá calmo e tem muito professor, eles vêm. Mas quando não dá pra eles saírem a gente faz sozinho.

E: Uhum.

AM1: Às vezes a gente chama os pais, se o aluno tá tipo, muito briguento, vamos dizer assim, só que é tipo, só quando aperta muito a situação.

E: Tá.

AM1: Às vezes os pais não acreditam na gente, né? Aí os professores têm que vim nesse momento, porque a gente não vai lidar sozinho com os pais deles.

E: Sim!

AF1: Porque tem muita criança que tem dupla personalidade, em casa é um anjinho, quando chega aqui...

E: É. É porque os pais não acompanham a forma como o filho tá no convívio social, né. Dentro de casa é um convívio mais, um coletivo menor, familiar, né. Aí com pessoas, com outras pessoas, às vezes muda o comportamento um pouco, né?

AF3: É, então, a gente meio que acha, os pais na verdade, acham ruim que crianças estão tentando resolver os problemas dos filhos, sabe? Que eles acham que a gente não tem responsabilidade pra resolver um problema. Que eles às vezes já reclamaram, já reclamaram comigo, que falaram que eu sou uma criança, não sei resolver problema e nem devia estar na comissão. Um pai, me falou isso.

E: E aí, como que ficou isso?

AF3: Não, eu falei assim que praticamente não tem idade só, você ter responsabilidade pra saber resolver um problema. Aí a gente conversou, ela falou que foi um pouquinho ignorante o que ela tinha falado, que ela, não precisava sair da comissão e dava pra resolver esses problemas sim, se você tentasse.

E: Ela se retratou então com você depois? Te pediu desculpa, essas coisas.

AF3: Uhum.

E: E tinha algum professor com você ou você teve que segurar esse abacaxi sozinha?

AF3: tive que segurar.

E: É? E você ficou triste?

AF3: Fiquei um pouquinho triste (riso).

E: Mas resolveu ali na hora e ficou tudo bem.

AF3: Uhum.

E: Complicado, né?

AM6: Com licença gente, que eu vou terminar minhas oficinas, tá?

E: Tá bom. Muito obrigada, viu?

AM6: De nada.

AM4: Falta quantas perguntas?

E: Só uma.

AM4: Então vamo por causa que eu tenho então que acabar.

E: Então tá, vamo lá.

AM4: Até 11h50.

E: A última pergunta, essa a gente já foi respondendo, então o que vocês quiserem falar sobre ela, vocês falam.

AM2: Eita, ferrou. Agora é quantas hora?

AM1: 11h30.

E: 11h30.

AM2: Então nois tem que ir, porque a professora não ia lá, falar com o salão inteiro?

AM1: Ela deve ter ido embora.

*(risos)

E: Ó, a última pergunta é assim, bem direta, tá? Você acha que essa escola dá autonomia pra você como aluno?

A: Sim. Claro. Com certeza.

AF2: Só que tem alunos que não sabem receber essa autonomia, que saem da escola, que desobedecem as professoras, que quebram as coisas.

AM1: Aí eles acham ruim, que tipo, quando os professores estão falando com eles, eles pensam que os professores estão tentando mandar neles, aí eles ficam xingando os professores. Os professores não merecem isso, só estão querendo ajudar.

AM4: E a responsabilidade e a autonomia que a escola dá pra você, pra você tentar construir ela aqui dentro, no seu convívio escolar, é muito grande, porque as outras escolas não fazem isso. O máximo que elas fazem é pra te deixar quieto lá, falar: Ow, fica quieto aí e copia isso daí da lousa. Elas não ensinam direito. Aqui dá toda responsabilidade e autonomia que você precisa pra construir um desenvolvimento bom dentro do ambiente escolar.

E: É, só que assim, a autonomia, é que nem ele falou, né. É uma construção também você aprender a. Você falou: É uma construção. Você tem responsabilidade e autonomia, e como você vai trabalhar com isso, né? Então precisa de um pouco de maturidade, ir amadurecendo pra usar isso de uma forma positiva, e não virar libertinagem, e parkour em cima da mesa, e outras questões, né.

AM2: Virar macaco.

E: Então é amadurecimento, é um trabalho devagar, né.

AM4: Eu sou Pantera cor-de-rosa.

E: Eu gosto da Pantera cor-de-rosa. Tenho um DVD, minha filha tem um DVD.

AM5: Eu assistia.

AM4: Eu assisto na cultura.

A: Eu assisto na Cultura.

AF3: Eu assisto.

E: Passa onde Pantera cor-de-rsa?

A: Na Cultura.

AM4: Depois do Castelo.

AF4: Não só na Cultura, passa em outro canal, mas eu esqueci o nome dele.

AM2: Eu não vejo mais.

AF3: Eu assisto um monte de desenho ainda.

AM1: Eu assisto Winx.

AM4: Tem um canal lá na Cultura que começa oito e meia da noite, aí depois desse programa que começa oito e meia começa a Pantera cor-de-rosa.

E: Legal. Gente, muito, muito obrigada por vocês toparem conversar comigo, responderem minhas perguntas, tá bom? Depois...

AF2: Ele não pegou a autorização.

E: É, então, eu vou dar. Vocês entregam pra ele? Eu vou dar pra todo mundo, tá bom? A CP xerocou mais pra mim, aí.

CP: Aqui, bem ó.

E: Muito obrigada, CP.

AM4: Deixa eu entregar pro AM6?

E: Ó, vou entregar, ó. Então uma pra você e uma pro AM6. Aqui ó, é o seu nome. Ó gente, deixa eu mostrar. Aqui é o nome de vocês, aí eu tô explicando tudo que eu tô fazendo aqui, porque é que tô aqui e nanana... Aí, é...

AM2: Parece o texto que eu fiz hoje.

*(risos)

E: O nome de vocês de novo...

AM4: E a nossa assinatura.

E: Isso.

AF4: Eu não sei qual é minha assinatura.

AM2: Nem eu, eu só escrevo meu nome.

AM4: Meu nome eu coloco um “d”, ponto, Jesus. Ou coloco só AM4 de (*).

E: Aqui tá sem o campo pra assinatura do pai de vocês, tá? Então ó...

AM1: Dos ou do?

E: Dos adultos responsáveis por vocês, no caso.

AM1: Ah, então tem um monte.

E: Aí, é só pedir pra assinar aqui nessa linha e colocar, é... Só assinar aqui, porque o nome de vocês vai estar aqui. Beleza? Então o nome de vocês aqui, e a assinatura do pai de vocês aqui. Tá bom? Porque eu acabei preenchendo...

AM1: E nesse aqui embaixo?

E: Nesse aqui embaixo sou eu. Eu vou assinar pra vocês, tá? Então vai ó.

AF2: Eu tenho que lembrar desse papel, que a Rose me deu um papel e até hoje eu não devolvi pra ela.

AM2: Sério?

E: Aí vocês entregam pra CP?

AF2: É de quinta-feira, da semana passada.

AM2: Ô cabeça-ruim.

AM4: Tô tendo autógrafo.

E: Aqui embaixo então é do responsável. Explica lá que eu erreí, por favor?

AM4: Eu posso fazer assim ó, colocar dois “x” onde é o responsável, e um “x” onde é o meu nome?

E: Sim.

AM4: CP, empresta uma caneta, por favor?

CP: É, abre a segunda gaveta, tem um estojo meu.

*(conversas paralelas)

AF2: Pode marcar com o marca texto? Fazer um risquinho?

E: O que eu vou fazer é o seguinte: já que eu tô assinando, vou riscar aqui e escrever “Responsável”. Tá bom? Pode ser? Você quer que eu faça isso aí, AM4?

AM4: Pode ser.

E: Daí. Eu risco aqui...

AF2: Aí risca onde? Pra lembrar né, de escrever aqui em cima...

E: Isso, de assinar aqui, porque eu não percebi, gente, desculpa.

AM5: Ah, de boa.

AF2: E você escreve onde você fez a sua assinatura, né?

E: Isso. Eu fiz a minha assinatura, certo? Põe o nome de vocês lá na frente.

*(conversas paralelas)

E: Ó, então um pra cada um, vou fazer...

AF2: Falta dois minutos.

*(conversas paralelas; alunos vão saindo)

A: Muito obrigada. Tchau.

E: Obrigada vocês. Tchau gente. AF4, peraí que falta o seu. Obrigada. Muito obrigada, viu?

*(fim da gravação)

**APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM
ALUNOS(AS) DA COMISSÃO MEDIADORA DO 4º ANO DA EMEF PRESIDENTE
CAMPOS SALLES**

Legenda/Símbolos:

A: Alunos em conjunto

AF1: Aluna do sexo feminino nº 1

AF2: Aluna do sexo feminino nº 2

AF3: Aluna do sexo feminino nº 3

AM1: Aluno do sexo masculino nº 1

AFNI1: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 1

AFNI2: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 2

AFNI3: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 3

AFNI4: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 4

AMNI1: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 1

AMNI2: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 2

AMNI3: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 2

E: Entrevistadora

PNI1: Professora não-identificada nº 1

PNI2: Professora não-identificada nº 2

(*): Inaudível

*(início da gravação)

E: Ó, é assim, eu sou pesquisadora, estou na faculdade. Depois que a gente termina de estudar no colegial, a gente faz faculdade. Depois que a gente termina a faculdade, aí tem o mestrado, tem o doutorado, que são outros passos que você faz pesquisa. Então você vai estudar uma coisa específica que você quer. Eu tô estudando o modelo de educação que tem aqui nessa escola, principalmente a autonomia que ele dá pros alunos, tá? Então a minha ideia é perceber como que vocês desenvolvem a autonomia aqui dentro da escola, entendeu? Daí, pra eu fazer isso, eu tenho que ter tudo assinado, autorizado. Essa aqui é uma autorização que vocês vão levar pra casa, por favor, vão pedir pro adulto que cuida de vocês, não sei, a tia, a mãe, o pai, a avó, assinarem. Aqui tá explicando toda a minha pesquisa, tá? O que é que eu estou fazendo, como que é, aí eles vão assinar pra mim aqui. Aqui na frente é o nome de vocês, e aqui atrás eles assinam. Eu também vou assinar, pra eles terem a minha assinatura, enfim. Tá bom? E é isso.

AM1: Toda gravação que tem, tipo. Foi semana passada?

AF1: Foi.

AM1: Semana passada... foi essa semana, não foi?

AF1: Não. Semana passada, veio umas pessoas da Cultura gravar.

E: Hum, que legal.

AF1: Aí a gente, toda vez assim que tem as coisas de gravar, essas coisas assim, tem que ter assinatura. Toda vez a gente leva um papel pra casa.

AM1: A gente é do 4º ano da comissão, da comissão mediadora. Essa comissão mediadora é que resolve conflitos. Assim, essa comissão, tipo, dois colegas brigaram lá no recreio. Falaram, falaram, falaram, a professora falou, falou, falou, e eles continuaram. Não deu mais. A gente, os professores mesmo, vêm e fala com a gente: Dá pra vocês fazer uma comissão hoje com tal tal aluno e com tal tal aluno? Se a gente falar tudo bem, assim a gente para e vai em uma sala específica.

E: Uhum.

AM1: Então a gente fala, e tem cinco rodadas. Ele primeiro chega, né, assim a gente começa as rodadas. A gente da comissão é dez. Assim todo mundo. Algumas pessoas não sabem, assim a gente tem que explicar o que aconteceu, o conflito que aconteceu. Assim, depois desse, a gente fala né, então a gente fala algumas coisas que, alguns defeitos dele, né. Assim, depois, a gente tem a defesa dele. Assim ele fala: Ah, eu fiz isso porque tal tal tal.

E: Daí já é a terceira rodada?

AM1: É, aí é a segunda, agora é a terceira.

E: Ah, tá.

AM1: A terceira é, a gente tipo dá conselhos. Conselhos, tipo, não fica se espelhando com esse menino, conselhos. O quarto é coisas boas dele, coisa pra ele tipo não sair: Nossa, sou isso tudo de ruim, não presto, sou muito ruim. Pra ele não sair assim. Mas é, o último de tudo, o último passo, quinto, é ele se cumprir, ele se...

E: Comprometer?

AM1: É. O quê que ele não vai fazer mais. Tipo: Eu nunca mais vou bater, eu nunca mais vou xingar, essas coisas.

E: Entendi.

AF1: Complementando o que ele falou, a primeira rodada é do porquê que ele tá ali, da causa, do motivo, aí a gente fala, tipo: Ah, você fez isso, você fez isso. Não é bem um defeito, porque né, ninguém é perfeito.

E: Uhum.

AF1: Aí, a gente fala os problemas que teve, aí depois vai pra parte da defesa dele, das coisas que ele acha que é mentira, que ele não concorda.

E: Uhum.

AF1: Aí depois disso, vai pra quarta rodada.

AM1: Terceira.

AF1: Não, já foi a terceira. Aí vai pra quarta, que é os conselhos, os conselhos pra gente dar para aquela pessoa, o quê que, sabe, a gente tipo: Não faz mais isso, não faz mais aquilo. Esse é o terceiro né, que eu falei?

AM1: É.

E: Eu acho que é.

AM1: É o terceiro.

AF1: Tá. Aí, o quarto é as coisas boas da pessoa.

E: Uhum.

AF1: E o último é o comprometimento da pessoa. Tipo: Eu não vou mais bater, eu não vou mais fazer isso. E toda comissão é mais ou menos isso. Tem uns casos que às vezes...

E: Todas as salas tem esses cinco passos?

A: Sim.

E: Ou é uma coisa da comissão do 4º ano? Fazer assim?

A: Não, todas.

E: Todas?

AM1: É, e falando do 4º ano, não é só o 4º ano que tem uma comissão.

E: Todos os salões têm, né?

AM1: É. O 1º, o 2º.

AF1: E também uma coisa muito legal da nossa escola, que esse ano não vai ter eleição né, por causa dessas férias, dessa copa. Aqui nessa escola tem prefeito e vereador.

E: Hum.

AF1: Isso é a partir do 5º ano que pode participar.

E: Aham.

AF1: Aí é tudo parecido mesmo dessas coisas de (*), essas coisas. Aí a gente vai numa sala, nesse ano, foi no passado, a gente foi no salão aqui de baixo que é bem grande, e a professora fez tipo mesmo aquelas telas, mas foi com computador. Aí a gente colocava o número, e a gente né, fazia o voto. E todo ano tem. É todo ano?

AM1: Não, é dois anos.

AF1: Todo dois anos.

AF1: Todos dois anos tem, e tipo, é muito legal.

E: Que legal.

AF1: E também quando tá chegando perto...

E: E quem é o prefeito agora? É um aluno de que ano?

AM1: É uma aluna.

AF1: É a ANI1...

AM1: Duas alunas, porque tem a prefeita e a vice-prefeita.

E: Ah, que legal.

AF1: É, a ANI1 e a outra eu não lembro.

E: E vocês sabem que ano que a ANI1 tá?

A: 6º.

AF1: Não, acho que é o sétimo, AM1.

E: Aí tem uma votação da escola inteira pra eleger?

AM1: Sim, é a escola inteira.

E: Elas que se candidatam a prefeito? As pessoas?

AM1: Sim, tipo é...

E: Ou elas são indicadas, pra ser prefeitas e aí tem a votação?

AF1: Mais ou menos.

AM1: É assim: A gente tem uma roda de conversa, que a gente faz um círculo quando a gente chega, e senta no chão. Assim, a gente fica falando dos recados, quando sobra tempo conta uma história, os conflitos que aconteceu no dia anterior e também a nossa comissão, o prefeito também, e a comissão também. A gente tipo, a gente se reele... Eu quero participar da comissão, finge que eu não sou da comissão. Se eu quero ser, eu levanto a mão, a professora marca o nosso nome e tal. Assim ela dá uma folha pra gente botar todos os negócios que a gente vai fazer, os compro... Tudo o que a gente vai fazer e o que é que não vai fazer.

E: Os combinados, tal.

AM1: É. Assim a gente é, tem dez pessoas da comissão, que eu falei. Assim eu vou, levo pra casa, faço, o texto já vem com o caminho pra gente fazer e assim a gente vem e lê esse texto pra todo mundo ver.

E: Uhum.

AM1: É, nesse ano, eu já era da comissão desde o ano primeiro, a professora botou na lousa todo mundo que queria. Assim, no dia anterior, pegou um...

E: Vamos tentar ser mais objetivos. Os alunos que são da comissão se candidatam a prefeito. Aí tem uma votação em cada salão e o prefeito e a vice-prefeita são eleitos.

AM1: A gente tipo decide com a roda de conversa. A professora faz uma votação, pega um papel, bota todos os nomes de quem quer participar. Assim todo mundo vai ter que pegar uma caneta e fazer um risco em cada pessoa e só pode fazer dez "x". Assim quem ganhar de mais votos é da comissão. Assim, pra ser prefeito, tem que, é, o prefeito tem que ser uma pessoa da comissão.

E: Uhum.

AM1: Assim, quase todo mundo quer ser da prefeitura. Eles têm que fazer o seguinte, tem que fazer igual ser da comissão. Você tem que falar: Eu quero ser porque tal tal, eu prometo que vou fazer tal tal. O salão vai decidir se você vai, ou não vai. Se você for, ainda tem os outros, outras pessoas, outros alunos.

E: Os candidatos dos outros salões.

AM1: Assim, decide em um computador, que a professora finge que é aqueles negócios de eleições, como se chama?

E: Urna.

AM1: É, a urna. Assim fica, digita lá o número. Assim vira prefeito quem ganha.

E: Entendi.

AF1: Posso complementar o que ele falou?

E: Claro.

AF1: Então eu vou falar da, como é feita a comissão e da prefeitura da nossa escola. Então, da comissão é assim, é...

E: Aí depois, peráí, desculpa. Eu tenho que fazer as perguntas que eu preparei, tá bom? Depois disso aí.

AF1: É, quando a gente entra, no primeiro ano, já é uma comissão, mas não é votado, porque ninguém se conhece direito.

E: Uhum.

AF1: Aí a professora, depois de uma semana, a professora vai ver o potencial da criança, e aí, ela escolhe. Tipo: Quem concorda com isso? Tipo ela fala assim: O AM1 tá eleito. Aí tá bom, ele já vai ficar na comissão, ele já tá garantido o lugar dele. Só que aí a professora vai perguntar: Quem concorda? Aí né, mesmo se ele não ganhar, ele vai ser da comissão. Aí, agora na última eleição esse ano, é... foi assim: A professora fez uma urna, pra comissão. Fez uma urna e colocou todo mundo. A professora fez assim, na roda de conversa: Quem quer ser da comissão? Aí preciso levantar a mão. Tá bom. Aí no outro dia ela fez um papel escrito o nome das crianças. Aí do lado tinha um espaço pra colocar o "x", e você só podia colocar dez "x". Então, aí você ia colocando, mas tinha que ser os dez exatos. E tá bom. Aí foi isso. Aí no outro dia todo mundo já tinha colocado, votado, a professora foi lá na lousa e colocou o nome das crianças que queriam. Aí ela abriu a urna e foi contando os votos. Aí, né, deu o resultado, o último voto deu o resultado, e os que tinham mais votos ficavam na comissão.

E: Uhum.

AF1: Tipo, 56 o menor for 10, aí tá bom. O menor for 10... Inclusive nesse ano saíram duas crianças, e entraram outras duas. E agora da eleição, pra ser prefeito, é basicamente isso mesmo que o AM1. Tem a urna, aí a gente vota, e tipo, tem uns comprometimentos, né. Tipo, mas muito, muita, tipo, é muito como eu posso falar, muito comprometido, porque tem que ficar aqui na escola sempre, tem que participar de umas reuniões, tem que participar de uma secretaria. Então é muito mesmo puxado pra eles. Mas é bem legal, acho isso bem legal.

E: Eu também. E o quê que, se vocês fossem falar rapidamente, o quê que o prefeito faz, qual que é a atribuição do prefeito.

AF1: A gente...

E: Você recorre ao prefeito pra quê aqui dentro da escola? Se você precisar do prefeito, o que ele faz por você? Aluna? O que é que ele vai resolver pra você, o quê que ele acrescenta?

AF1: Olha, não é tipo assim, ele vai contar o que você quer. Ele vai fazer os comprometimentos na hora. Aí, tipo, vai ter sef serve.

E: Self service.

AF1: É, self service. Aí tá bom.

E: Na hora da merenda você fala.

AF1: É. Aí, tipo, vai ter piscina, vai ter filme, vai ter piscina toda semana.

E: Hum.

AF1: Aí ele faz comprometimentos. E o que ele não cumprir, a gente, bem no começo tem uma caixinha, coloca bem naquele murinho que separa, aqui dentro da escola, e tipo, tá escrito, você pode pôr lá "Coisas que você não achou legal", no prefeito, que ele não fez. Então colocar no papel que ele

não colocou self serve, não colocou várias coisas. Então aí depois a ANI1 não, que viu, ela pegou, viu, mas (*).

E: Ela não tá fazendo o que o outro não fez.

AF1: É.

E: Mas essas propostas são possíveis de ser cumpridas ou eles só fazem pra ganhar a eleição?

AM1: Isso a professora falou muito com a gente. Tipo, não é pra votar, a pessoa fala: Toda terça e quinta vai ter piscina e segunda e sexta-feira vai ser só filme. Isso você sabe que é mentira.

E: Aham.

AM1: Porque é mentira porque assim não ia ser uma escola. É, assim eles...

AF1: Conclua.

E: Fala! Esqueceu?

AM1: Assim...

E: Tem coisas que eles prometem e não vão cumprir, e aí eles estão só prometendo pra ser votados, é isso.

AF1: E também essas coisas que ele falou, não é só tipo, aí eu vou fazer, eu ganhei então vou fazer. Não. Passa pelo conselho de escola, pela diretoria, pelo conselho de escola que é o pai dos alunos, professores, e se for aprovado, ele pode fazer isso.

E: Entendi.

AF1: Não é tipo, aí eu quero fazer...

E: Mas passa depois que ele é eleito?

*(chega uma outra aluna na sala, em silêncio)

AF1: Aí, nossa, esqueci.

E: Você falou que passa pela comissão, pelo conselho, tudo isso. Aí eu te perguntei se é depois que eles são eleitos.

AF1: Não, é assim, ele vai falar isso e antes dele ser eleitos, eles vão ter que ir no conselho de escola, ter que falar aquilo que eles...

E: Qual que é a proposta de governo deles, é isso?

AF1: É.

E: E aí é aprovado, então porque é que eles não fazem, se foi aprovado? Preguiça?

AF1: Não sei.

E: Entendi. Vai chegar mais alguém, é isso?

AF2: A Priscila.

E: Ela tá vindo?

AF2: É porque o professor falou pra ela só arrumar a conta das canetas, porque ela deu uma, ela se complicou ali, aí o professor falou que era pra ela arrumar.

E: Tá, entendi. A gente tá conversando um pouco enquanto não chega todo mundo, porque aí eu vou começar a fazer as perguntas da minha entrevista.

AF2: Tá.

E: É assim, então eu vou me apresentar pra você. Eu sou a Carol, eu sou pesquisadora de uma universidade, de uma faculdade lá de São Carlos, é uma cidade aqui do estado de São Paulo também, e eu tô aqui hoje porque eu tô estudando sobre autonomia, é a minha pesquisa. E aí a autonomia que vocês têm aqui nessa escola com esse modelo diferente de educação. Entendeu? Aí eu vou fazer cinco perguntas pra vocês. Na hora que eu estiver fazendo as perguntas, aí vocês erguem a mão pra responder, eu vou dando a palavra e vocês vão respondendo, mas assim, nada muito demorado, são cinco perguntas e aí vocês falam o que vocês quiserem pra responder.

AF2: Eu vou lá pegar minha garrafinha, tá?

E: Tá, eu tô esperando então.

AF2: Vou ver que a menina precisa (*) já se complicou.

E: Tá bom, fala que a gente tá aqui.

*(AF2 sai da sala)

E: Então tá, crianças. Então você é o AM1, você é a AF1, ela é a...

AF1: AF2.

E: AF2, e a AF3.

A: Sim.

E: Vocês são da comissão do 4º ano.

AM1: 4º ano B.

AF1: Não, AM1.

AM1: Ah, é o B.

AF1: Mas não é todo mundo que é do B.

AM1: Ah é.

E: Mas é todo mundo do mesmo salão, A, B,C, D, o alfabeto inteiro no mesmo salão?

AM1: Sim. O A, o B, o C, o... não, não tem D.

E: Entendi. E esse professor novo, ele é professor do quê?

AM1: Ele é professor, não sei. Mas olha isso, eu só sei...

E: Ele não vem todos os dias dar aula pra vocês?

AM1: Vem, mas ele não fica no nosso salão, é porque hoje duas professoras nossas faltaram.

AF1: Duas?

AM1: Sim

AF1: Ah, a PNI1 e a PNI2.

AM1: Aí, ele ficou aí...

*(alunas retornam)

AF2: Vocês estão falando que ele é chato?

AF1: Mas assim, eu...

E: Pode falar, gente. O que tá aí, eu vou usar só as coisas das perguntas, agora a gente só tá batendo papo.

AF2: A AF1 que falou que ele é chato, mas ele é muito chato memo, porque a gente vai chamar e ele fala assim... Aí nois levantou...

E: Haha. Deixa o gravador comigo que ele pega todo mundo, ele é potente. Deixa ele aqui, ó.

AF2: Aí, a gente chamou ele, a AF3 chamou ele, aí tinha um menino lá, o AMNI1, e ele falou assim: Professor, terminei. Aí ele falou assim: Vai fazer essa conta de novo, eu quero ver você fazer na minha frente. Aí o AMNI1... Aí ele falou assim: Pega o lápis, eu quero ver você fazer essa conta na minha frente. Aí ele pegou o lápis. Todo mundo quer corrigir, aí a gente levanta a mão, aí ele fica lá. Aí, o AMNI2 tava lá, e o AMNI2 começou a dançar. Aí ele foi na sala dos professores pra buscar a garrafinha dele. O AMNI2 começou a rebolar lá, aí...

E: O AMNI2 é aluno, amigo de vocês?

AF2: aí sabe o que o professor falou? O professor falou assim: Você acha que eu não vi, cê acha que eu sou cego? Aí o AMNI2: O quê? (Risos)

AF1: Cê não sabe o quê que o AMNI2 fez, deu o dedo pro professor.

E: Esse professor novo aí?

AF1: Sim. Não, vem aqui AM1, vamo demonstrar o que o AMNI2 fez.

AM1: Eu não vi.

E: O AMNI2 é um bom aluno?

A: Não. Bom, bom, bom...

AF1: Ó, foi assim, o AM1 é o professor. Aí eu tava lá, aí eu falei assim: Professor...

AF2: Aí ele fez assim...

AF1: Aí ele veio aqui e ele falou: Nossa, tá tudo errado. Aí o professor foi sair, aí o AMNI2 fez assim *(gesto).

AF2: A AFNI2 até viu ele, toda hora que o professor virava as costas ele falava assim *(gesto).

E: E quando acontece isso, do professor não ser legal, sei lá, ter uma atitude de falar assim, o que é que vocês fazem?

AF1: Sim. A comissão pode dar a opinião dela, ela tipo pode fazer uma comissão com o professor.

AF2: Que nem ó, os cozinheiros, a AFNI3 falou assim que eles foi pegar a comida, ficava na fila, não pode ter repetição. Aí tá lá, ela pegou pra comer, quando ela foi chegar elas tavam em último, todo mundo queria comer. Aí quando ela foi lá, aí a tia falou assim: Não tem mais comida. Aí ela falou assim, ao invés da tia fazer um prato de comida pra eles comer, porque aí todo mundo foi lá comer comida, e a tia não quis fazer. Aí as meninas tão querendo fazer uma comissão pra cozinheira, porque ela não dá comida pra elas.

E: Justo.

AF2: E isso é errado, porque a gente entra numa fila, tava enorme. Que nem aquele dia da gelatina, todo mundo foi atacar a gelatina, acabou as fichinha. Aí a tia falou assim: Esses bando aí, quando tem gelatina todo mundo vem, né, agora quando vem mamão, essas coisa, quase ninguém vem, né. Aí eu falei assim: Mas tia, acabou a ficha, posso fazer o quê? Aí os meninos, jogavam ficha no chão, cê não podia ver um mamão, a criança não gostava, ela jogava a ficha no chão e saía embora. Eu não.

E: Mas e aí, pode isso aí?

A: Não.

AF2: Não. Quando eu não gosto do mamão, eu devolvo a fichinha no lugar dela. Eu não... e vou embora. Porque eu não vou jogar no chão e vou falar assim: Tchau, não vou comer mais não.

E: Isso quando tem assembleia, é todo mundo junto, né? Toda a escola? A assembleia é pra todo mundo. E aí vocês não conversam sobre essas coisas?

AM1: Então, a nossa única assembleia até agora, foi pra decidir os roteiros.

E: Uhum, no começo do ano, né?

AM1: É, foi, que a professora perguntou qual o roteiro, qual tema que queria.

AF2: Olha, professor, a gente tá lá, né. Aí só falta, lá a gente tá fazendo o roteiro da Copa, né, do futebol. Aí o...

E: Esse roteiro temático aí...

AF2: É temático.

E: Tá.

AF2: Aí a professora que ia lá...

E: Ué, mas cadê a AF3? Tamo esperando a AF3.

AF2: E tem as outras crianças.

AF1: Que horas...

E: Ah, que horas são? 15h24.

AM1: 15h24.

E: Vocês têm que lanchar?

A: Não, 15h45.

E: Ah, eu acho que a gente vai fazer, as perguntas sem a AF3. Tá bom?

AF1: Ah, mas a mãe dela também não deixa aparecer ela. Não deixa.

AF2: Aquele dia lá que veio um homem aqui, a gente foi fazer, e a mãe dela falou assim: Não, você não vai. Porque tava precisando do RG e do CPF, né?

AM1: Mas não é por isso, é porque ela não quer.

AF2: Aí ela falou assim que a mãe dela falou que não quis.

AM1: Ia sujar o nome.

AF2: Ia sujar o nome dela, mas isso não ia sujar, era só pra mostrar a criança. Aí...

AM1: Shiu.

AF2: O homem falou assim que só o AM1 ia aparecer. Aí...

AM1: Não sei porquê.

AF2: Aí, a gente tipo assim, se todo mundo gravou, todo mundo tem que aparecer.

E: Sim.

AF2: Aí não, aí só falou assim que eu, o AMNI3, e a AFNI3, e a AF3... a AFMI3, não, nem a AFNI3 nem a AFNI4 tava porque elas não quis ir. E aí o homem falou assim que eu e outras crianças ia aparecer no jornal, mas ia só a nossa foto e pronto, mas o AM1 não, ele ia ficar falando. Aí o AMNI3 falou assim: É injusto isso, por que só um aparecer? Se todos gravou, todo mundo tem que aparecer lá.

E: É verdade. Mas ele falou pro pesquisador? Pro entrevistador?

AF2: Não, porque ele falou assim que só o AM3 ia aparecer, aí eu falei assim: É injusto só o AM3 aparecer, todo mundo gravou. A AF1 tinha faltado, a AFNI3...

AMI: Assim, o AMNI3 falou pra ver se ele ou é racista, ou ele é racista, ou ele é...

AF1: Ou então foi o papel dele, ele tinha que escolher só um. O que falou mais melhor, melhor.

AMI: Ou ele não gostava de negros, ou ele não gostava de meninas.

AF1: Ô gente...

E: Mas pode ser, vai saber.

AF2: O AMNI3 é moreno, vai saber. Aí ele falou pro AM1 que ele acha que o homem é racista, porque eu e o AMNI3 não pôde aparecer.

AM1: Racista ou machista.

AF2: Aí só o AM1 pode aparecer? Não. Só porque ele falou, aí ela falou assim, aí eu falei assim: É injusto só um aparecer.

E: É, vamo lá gente? A gente tem...

AM1: Vamo lá, pausa!

AF2: Eu vou lá achar ela.

E: Não, não vai dar tempo.

*(conversas paralelas)

AF2: Pausa e põe de novo, né? (*) Que hora você vai embora?

E: Eu vou embora... Não sei.

AF2: A gente pode mostrar a escola pra você.

AM1: Qualquer coisa a gente vai mostrar a escola pra você.

AF1: Depois.

E: Então, mas não sei se a professora vai deixar.

AM1: Ela vai, ela deixa.

AF1: A gente sempre é, quando vem visita, a gente vai, o professor deixa a gente ir, né, pra mostrar também. A gente mostra a escola, ok?

E: É, vamos começar. Se não der tempo de terminar as perguntas, depois do intervalo a gente continua?

A: Sim.

E: Então vai. Então senta lá AM1.

AM1: Ai, tô com mó vergonha.

E: Não, vamo continuar. O que eu posso fazer é parar porque agora vai ser só pergunta, né?

AM1: É.

*(pausa na gravação)

E: (*) gravação. Ó, então a primeira pergunta, é assim, tá, cada um pode responder o que quiser, vocês só levantam a mão na ordem pra eu saber quem vai ter voz primeiro. Ó: Na sua opinião, por que a escola é importante na sua vida?

AM1: É importante na minha vida porque eu vou levar pra vida inteira, inteira, que ter ser solidariedade, responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe, várias coisas.

E: Tá.

AF1: Então, por que que a escola é importante para mim, porque com a escola eu vou poder ser qualquer coisa que eu quiser, só tem que estudar bastante né. E na escola a gente aprende muita coisa, e a maioria das coisas é pra vida inteira. Tudo, pra vida inteira, e tipo, a escola, ninguém vive sem a escola, porque tipo, uma pessoa que não sabe ler, escrever, não sabe fazer nada, acho que nem trabalho (*), porque até pra ser peão dentro de uma firma, cê tem que ter estudo praquilo. Então a escola é muito importante.

E: Ok. Vai AF2.

AF2: O que eu vou levar pra minha vida da escola, porque aí com o pa...

E: Não, por que é importante!

AF2: É. Por causa que aqui tem, a gente tem os professores ele, nossa como eu posso falar, ele respeita a gente, né. Não todos os professores, né, mas.

AM1: Não, todos respeita a gente. Ele respeita.

AF2: Mas tem alguns que tem gente que fala que não respeita. E também o que eu acho mais importante, que tem responsabilidade, autonomia, quase que nem o AM1 falou...

AM1: E que ela vai levar pra vida dela o estudo, solidariedade, tudo que ela aprendeu aqui.

AF2: Tudo que eu aprendi aqui eu vou levar pra minha vida toda.

E: Uhum, ok.

AM1: Segunda etapa.

E: (Risos).

AM1: Segunda pergunta.

E: Ó, a segunda pergunta é: O que você aprende com seus professores? Ó, ela levantou primeiro.

AF1: Eu aprendo que eles respeita, eu aprendo respeito com eles, eu aprendo ser solidária com eles, a ter responsabilidade, autonomia, todos os princípios da escola está no professor, no diretor, nos profissionais da escola, e eu vou levar tudo isso pra minha vida né, porque a gente convive um bom tempo com os professores. Então, é isso.

AM1: É eu já falei o quê que eu ia falar nessa etapa.

E: Tá bom. (Risos)

AF2: Faz a pergunta de novo?

AF2: O que você aprende com seus professores?

AF2: O respeito, a solidariedade, a autonomia, e as... solidariedade.

AM1: Terceira pergunta.

AF2: Etapa.

E: O que significa pra você ser membro da comissão? Que significado isso tem pra vocês aqui?

AM1: É... Significado de, como eu posso dizer, importante, é... é importante, né.

E: Você se sente importante, é isso? Puxa uma cadeira ali.

AM1: É importante e solidário.

E: Uhum. Você se sente assim, sendo da comissão?

AF1: Até esqueci a pergunta.

AM1: Posso ir?

AF1: Então. O que é que eu acho sobre ser da comissão, o que significa a comissão pra mim?

E: É. O que você... O que significa ser membro da comissão?

AF1: O que significa ser membro da comissão pra mim, é ajudar. Posso falar o que significa ser membro da comissão...

E: É ajudar...

AF1: E eu acho muito legal porque a gente pode participar das coisas, a gente pode falar da nossa escola, e a gente também ajuda muito as crianças, isso é muito significativo. Pode falar.

*(AF3 chega para a entrevista)

E: AF3, é assim, eu sou pesquisadora de uma faculdade, e eu tô pesquisando a escola de vocês, principalmente como vocês desenvolvem a autonomia aqui dentro dessa escola. Aí eu tô fazendo umas perguntas pra eles. A gente tá na terceira pergunta já, tá bom? Mas ó, vem. Aí eu vou deixar ela responder primeiro, e depois você responde pra mim, pode ser?

AF2: Tá, o quê que significa pra mim?

E: É, pra você.

AF2: É quase que nem a AF1 falou, é ajudar, né, e também é legal por causa que a gente ajuda o outro e o próximo.

E: Uhum, ok.

AF2: O que significa ser membro da comissão.

E: O que significa ser membro da comissão, pra você?

AF3: Significa que eu posso ajudar o colega, eu posso compartilhar minhas dúvidas, que eu posso tipo conversar com ele, ajudar ele quando ele tá, tipo, num momento difícil.

E: Uhum.

AF3: Entendeu?

E: Entendi.

AM1: Quarta pergunta.

E: Então como que vocês se sentem assim, porque é um momento difícil quando tem um atendimento, né? É, como vocês se sentem geralmente depois do atendimento? Vocês acham que é positivo fazer

um atendimento? Às vezes não é? Como que é pra vocês? Pode deixar o gravador aqui que ele grava tudo.

AM1: Tá. É um pouco cansativo, e pra ser da comissão você tem que ser muito estudioso também, porque tipo, a gente tá aqui, ou então, teve uma comissão que a gente não fez nada o dia inteiro, porque a gente teve visitante, e veio um trilhão de visitantes aqui, ocupou a sala inteira.

E: Uhum.

AM1: Então a gente teve que levar eles pra conhecer a escola, depois a gente foi lá pra torre, eles ficaram perguntando as coisas, então tem que ser, tipo, bem estudioso pra você conseguir seguir o seu grupo...

E: Uhum. Seguir o grupo e fazer parte da comissão. Perguntei se é positivo depois dos atendimentos.

AF1: E depois da comissão...

E: (*) que vai dar tempo .

AF1: E depois da comissão, eu me sinto muito feliz por ter ajudado uma pessoa, uma criança, um estudante, então eu me sinto muito tranquila depois de uma comissão, desde que não seja uma comissão que venha pais, porque uma comissão que venha pais é mais demorada, e Às vezes até os alunos não respeitam os pais e é bem difícil.

E: Uhum. E quando tem pais, geralmente tem algum adulto? Um professor, uma coordenadora com vocês?

A: Sim.

AF2: Ó, eu vou contar uma coisa. Teve um dia que a mãe de um menino veio aqui. Eu e a AF1 a gente chorou demais.

AF1: Sim.

AF2: Por causa que ele não respeitava a mãe, aí eu e a AF1 desceu e parecia que alguém tinha matado a gente.

E: Vocês ficaram assustadas?

AF2: Aí, eu chorei.

AF1: Ficou com dó.

AF2: A gente ficou com tanta dó da mãe dele, porque ele não respeita a mãe dele, aí a gente chorou. Aí depois começou a chorar, e o AM1: Calma, calma, gente, calma, não calma gente. Aí o AM1 ia fazer massagem, ele ficava falando: Para gente, não chora. Aí nós saímos, nós ficamos com o olho... Parecia que a gente tinha apanhado. A gente ficou muito tensa.

E: Uhum. Mas como foi o resultado dessa comissão? Ele melhorou depois.

AF2: Hum...

AM1: Sim, um pouco.

AF3: Cada dia ele tá melhorando um pouco mais.

E: Ele tá melhorando aos poucos?

AF3: Uhum.

E: Entendi. Ah, e é positivo. É tenso na hora, mas o resultado é positivo, né?

AF3: É, tipo, quando ele chegou aqui, ele não tava bem, Agora ele tá bem melhor.

E: Ó, eu vou pra quarta pergunta então.

AM1: Quarta pergunta, quaaaaarta...

E: Se você pudesse escolher uma palavra, aí cada um fala uma, rapidinho, tá? Pra resumir o que você sente quando está aqui na escola, que palavra seria?

AF3: Eu sinto felicidade.

AM1: Trabalho em equipe.

AF1: Paz.

AM1: Trabalho em equipe.

AF2: Felicidade.

E: Felicidade também.

AM1: Agora a última.

E: Agora a última. Você acha que essa escola dá autonomia pra vocês, como alunos?

A: Sim.

E: O que significa isso pra vocês, assim? Por que sim?

AM1: Ops, agora complicou.

AF1: Agora buguei.

E: Alguém escolhe aí, quem quiser falar. Porque é que vocês sentem que a escola dá autonomia pra vocês?

AM1: Porque ah...

E: Porque se vocês sentem que sim, por que "sim", né?

AM1: Porque sim, também a gente tem liberdade.

AF2: A gente tem liberdade como o AM1 falou, que... Vou falar um pouco, mas não é sobre isso aqui. Tem outras escolas que eles não faz recreio como aqui. Aqui a gente sai, tem um lugar...

AM1: Específico.

AF2: E lá não, eles ficam em um pátio só, trancado mesmo, né. Aqui não, aqui...

E: E com relação aos estudos de vocês, à forma como vocês aprendem, vocês têm liberdade também?

A: Sim. (Risos)

E: Que bom, gente.

A: Cabô?

E: São essas perguntas.

AF1: Como que é seu nome mesmo?

E: É Carol meu nome.

AM1: Carol. Você quer pra eu mostrar pra você rapidinho? A gente tem cinco minutos.

E: Ó, eu preciso conversar com a CP...

*(fim da gravação)

**APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM
ALUNOS(AS) DA COMISSÃO MEDIADORA DO 3º ANO DA EMEF PRESIDENTE
CAMPOS SALLES**

Legenda/Símbolos:

A: Alunos em conjunto

AF1: Aluna do sexo feminino nº 1

AF2: Aluna do sexo feminino nº 2

AF3: Aluna do sexo feminino nº 3

AFNI1: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 1

AFNI2: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 2

AM1: Aluno do sexo masculino nº 1

AM2: Aluno do sexo masculino nº 2

AM3: Aluno do sexo masculino nº 3

AMNI1: Aluno do sexo masculino não-identificada nº 1

AMNI2: Aluno do sexo masculino não-identificada nº 2

AMNI3: Aluno do sexo masculino não-identificada nº 3

CP: Coordenadora Pedagógica

E: Entrevistadora

(*): inaudível

*(início da gravação)

E: O que vai acontecer, eu vou passar isso aqui pra vocês...

AM1: Você vai gravar' todo esse dia que eu estou passando aqui na escola.

AM1: Cê vai escrever? Quê?

AM2: Escrever.

E: E aí, é por isso que eu estou gravando, porque pra escrever tudo isso eu não vou lembrar depois.

AF1: Você vai gravar nosso rosto?

E: Não, só a voz.

AF1: Ah tá. Minha voz é feia.

AM1: Carol, essas perguntas aí você, cê vai dar o quê?

E: É pergunta sobre o dia-a-dia de vocês na escola, sobre como vocês se sentem. Eu mandei pra CP antes, ela olhou, e falou que tudo bem. Que eram perguntas ok.

AM1: Já tá gravando?

E: Tá gravando.

AM2: Já?

E: Já. Posso começar com vocês então, gente?

A: Sim.

E: Então vamo lá. Ó, a primeira pergunta é... Mas a gente pode ir conversando, tá? Não precisa responder, tatatatá, próxima pergunta. A gente vai trocando uma ideia, tá bom?

AF1: Tá.

E: Ó: Na opinião de vocês porque a escola é importante na vida de vocês? Tá bom? Ela levantou primeiro.

AF1: Porque a gente aprende e se tiver algum familiar nosso, tipo primo, aí quando a gente aprende a gente ensina pra ele o que a gente aprendeu.

E: Legal. Aí era ele.

AM1: A gente aprende, arruma amigos novos, e só.

E: Pra fazer amigos, pra aprender.

AF1: Também é pra fazer a gente profissão.

E: É verdade, os adultos eles têm uma profissão, né? É como ganha dinheiro, como trabalha.

AF1: Ler e escrever.

AF2: A gente tá estudando pra gente ter uma profissão no futuro.

E: E sua mãe, seus pais, não sei com quem você mora, eles falam isso pra você sempre? É?

AM1: Meu pai fala pra mim.

E: E aqui na escola, os professores falam também?

AM1: Uhum.

E: Ok. Pode falar, linda.

AF1: É, a gente vem na escola pra aprender coisas novas e também pra gente ser alguma coisa no futuro.

E: Tudo que vocês falaram é verdade. Posso ir pra próxima?

A: Sim.

E: O que você aprende com seus professores? Então ela, depois ele.

AF1: A gente aprende coisas novas tipo Ciências, Artes, Inglês, Português e várias coisas novas.

E: Tá bom. Essas coisas novas assim, você gosta?

AF1: Sim, aí eu gosto mais é de Matemática e Ciência.

E: É? Legal.

AF1: Ah, a gente também vem pra aprender novas línguas, aprende fazer novas coisas, e eu gosto de Matemática e de Artes.

E: Legal.

AM1: Bom, não tem muita coisa mais pra falar, né. A gente vem pra aprender coisas novas, e... Tá, eu concluo o que eu vou falar, porque não vem nada na minha cabeça. Eu gosto de Informática e Inglês.

AF2: Eu acho que tudo que os professores ensinam pra gente, a gente memoriza e a gente fala na roda, a gente fica falando na roda o que a gente aprende depois, porque a professora pergunta o que a gente entendeu.

E: Ah...

AF2: Nas sondagens também. A gente é, às vezes a gente faz uma sondagem de reescrever, porque a professora lê e a gente reescreve, com as nossas palavras.

E: O quê que, a sondagem quem que faz, assim? Porque eu cheguei lá no 4º ano e tava tendo sondagem, e por isso que aí eles não vieram, a comissão não veio conversar comigo do 4º, veio vocês do 3º. O que é a sondagem? Que eles tavam fazendo?

AF2: A sondagem é uma atividade que faz parte da escola, que é uma coisa muito importante, tipo uma prova.

E: Hum, entendi.

AF1: E pra gente aprender mais.

E: Uhum.

AM1: Sondagem é uma coisa que a gente também, a gente aprende a ler, a professora também passa pra gente números, ela fala pra gente pra gente pôr números altos, pra ver se a gente sabe a quantidade de números. Ela põe coisas pra gente ler na sondagem.

E: Uhum, entendi.

AF1: A nossa professora ela já deu a sondagem oficial, a gente já fez.

AM1: A de leitura também.

AF1: Menos a de leitura.

AM1: A de leitura a gente fez, uma vez.

AF1: A de leitura já.

E: Daí é a professora que faz com vocês ou é uma pessoa de fora?

A: A professora.

E: A professora.

AF2: A professora faz a sondagem pra ver como a gente tá (.).

E: Legal, é importante, precisa, né? Pra ver como que melhora, o que mais que vocês precisam aprofundar, conhecer, né?

AM1: Carol, essa pergunta valeu, né? Que você fez, da sondagem? É uma pergunta, né?

E: É, é porque vocês falaram, não tava aqui na minha lista de perguntas. Aí eu quis entender o que é sondagem, que eu não entendi.

AM1: É que eu fiquei com uma dúvida quando você fez essa pergunta.

E: Hum, que dúvida? Será que eu consigo responder?

AM1: Acho que nem eu consigo responder.

E: Hum, e qual é?

AF1: Deixa que eu falo.

AM1: O quê?

AF1: Não sei, fala pra mim então, ô.

AM1: Não. A dúvida é porque, a pergunta, você falou que ia fazer perguntas da escola, daí por isso que eu fiquei com dúvida, que você fez de sondagem.

E: É, é porque ela falou da sondagem. Eu perguntei: O que você aprende com seus professores? Aí ela falou da sondagem. Eu falei: E o que é essa sondagem? Porque eu não sabia o que era. Entendeu?

AM1: Entendi.

E: Ó, daí agora... Deixa só eu fechar aquelas janelas pra ver se melhora o barulho. Peraí.

AF1: É assim mesmo.

*(conversas paralelas)

E: Melhorou ou deu na mesma, gente?

AF1: Deu na mesma.

E: Ó, aqui fica contando o tempo do gravador, já gravamos sete minutos e quarenta e um segundos. Vocês já sabem ver as horas? O tempo?

AF1: Sim, tô aprendendo mais ou menos.

E: Então, aí eu tô gravando e fica contando o tempo de gravação.

AM1: Tá já li todas as perguntas.

E: Já leu? Qual é a próxima?

AM1: A gente tava em qual mesmo?

E: Aqui ó, a segunda. Eu fiz duas. Fiz essa, fiz essa. Agora é a terceira.

AM2: Só?

E: Quer ler você pra eles?

AM1: Eu leio.

AF1: Deixa eu tentar ler, deixa eu tentar ler.

E: Então peraí que caiu tudo.

AM1: Aí já fez essa e essa, né?

E: É, agora é essa.

AM1: O que você aprende com seus professores?

E: Isso, foi essa. E agora qual que é? A de baixo.

AM1: O que significa para você membro da comissão?

E: Ser membro da comissão.

AM1: É.

E: Vocês ouviram a pergunta?

AF1: Sim. Eu escutei.

E: Repete pras meninas.

AF1: O que significa para você ser membro da comissão?

E: Ela levantou a mão primeiro, então pode responder. Depois ela.

AF2: Pra aconselhar os colegas, que quando tiver brigas, a gente separar pra fazer uma comissão porque eles tavam brigando e pra aconselhar os colegas.

E: Entendi.

AF3: A gente tá fazendo a comissão para separar as brigas também que acontece aqui na Campos Salles e a gente ajuda a resolver o que acontece. E aí tem vezes que acontece coisas muito graves que a gente tem que anotar no caderno.

E: Vocês têm um caderno de registro da comissão, né?

AM3: A ata, é a ata.

AM1: A gente ajuda nossos amigos.

AF1: A gente também já tá fazendo uma comissão prum menino da sala.

AM1: Ontem a gente fez a comissão da primeira vez.

AF1: Se chama AMNI1. Todo mundo chama ele de AMNI1.

AF2: E tem que fazer outra também. E também tem que fazer outra, da AFNI1.

AF1: Da AFNI1.

AF2: Do AMNI1.

E: Tem quantas pessoas na comissão de vocês?

AM1: Dez.

AF2: Não sei, tem dez, dez, gente?

*(enumeram nominalmente os membros)

AM1: Seis pessoas.

AF1: Sete, ou.

AF2: Faltam mais três.

E: Vocês já estão fazendo o trabalho da comissão então?

AF2: Sim.

E: E como tá sendo pra vocês, como vocês se sentem?

AM1: Eu tô se sentindo bem ser da comissão.

AF1: Ajudar os outros.

AM1: A gente ajuda.

AF2: O AMNI1, o menino que o AF2 tava falando, ele senta na minha mesa. Ele fica falando um monte de palavrões, aí eu fico falando pra ele parar, mas ele não para.

E: Entendi.

AF1: E também ele é muito bagunceiro.

E: E aí na comissão vocês vão tentar conversar com ele sobre os palavrões?

AF1: Ele é muito bagunceiro, porque no ano passado ele era bom, tá mais (*) nesse ano agora.

AM2: Dava pra aguentar ele no ano passado.

AF1: É, você era até amigo dele.

AM2: Era antes.

E: Espero que vocês consigam ajudar, que é o que vocês falaram, né?

AM2: Também tem os pais.

E: Boa sorte.

AF2: Mas assim, ele é muito bom nas matérias, em Matemática, todos os estudos.

AM2: Ele ajuda também.

AF2: É, ele ajuda bastante o AMNI2 que tem um pouco de dificuldade, mas só que ele fala muitos palavrões.

AM2: Ele é bom pra...

E: E como que vocês decidem que isso é um assunto pra resolver na comissão? Quem decidiu? A comissão?

AF2: A CP.

E: A CP?

AF1: É, a gente.

AF2: O pessoal da comissão, e a CP.

AF1: Mas é a CP que fala o que a gente vai resolver.

AM2: Ele é bom pra brigar. Parece que ele gosta de brigar.

AF1: Brigar, xingar, causar.

E: Entendi. E aí teve um problema, foi levado até a CP, e a CP falou que então era bom fazer uma comissão?

AF2: Sim. Uma vez quando eu tava vindo aqui pra escola, aí eu vi o AMNI1 e o AMNI3, que é o amigo dele. Aí eles tavam pegando uma caixinha de perfume, pondo fósforo dentro e soltando. Aí eu e minha vó se assustamos, porque ele tava soltando.

AF1: Aquilo não era perfume, era, tinha um cheiro ruim.

AM2: Corante?

AF1: Era tipo o barbantinho cheiroso que tem aquele cheiro muito ruim.

E: Mas não tava aqui na escola, tava na rua?

AM2: É, mas ele também trouxe pra escola e fez.

E: Vixe.

AF1: E fala na escola, dentro da sala.

AM2: Ele já explodiu um fósforo no banheiro, e quase que a culpa vem pra mim.

AF1: E aí também ele explodiu uma bomba dentro do banheiro.

AM2: E quase que a culpa vem pra mim, porque na hora que a bomba explodiu, eu tava...

AF1: E eu tava, eu só ouvi, porque eu tava atrás da porta fazendo xixi.

AM2: Eu tava bebendo água, aí (*) no banheiro.

AF2: Quando eu tava entrando, porque minha avó me deixa na porta, e quando eu tava entrando eu só vi um cheiro bem ruim vindo, um cheiro de queimado vindo do banheiro dos meninos.

AM2: Hoje?

AF2: Não, aquele dia.

E: Mas vocês falaram que já fizeram a comissão com ele, né?

AF2: Não.

AM2: Não a gente só conversou um pouco com ele. Mas não fizemos.

E: Mas já é considerada a comissão?

AM2: Não, é porque a gente não ia fazer a comissão com ele, ia ser com a AFNI1, só que aí a CP mandou chamar ele, aí a gente fez com ele, mas a gente tem que fazer só com ele.

AF2: E a AFNI1 vai ser depois.

AM2: É, porque ela faltou no dia.

AF2: Porque também a AFNI1 também é uma menina que gosta de brigar. Uma vez ela pegou até terra pra jogar no olho da menina que ia ser da comissão, a AFNI2.

E: Entendi. Mas e aí, nessa conversa da comissão com o AMNI1, como foi? Ele ficou nervoso, ele se retratou, falou que não ia mais fazer feiura? Como foi?

AF1: Falou que não ia mais fazer feiura.

E: Mas a CP tava junto com vocês, aí ele falava essas coisas, mas ele não tava falando verdade, é isso? Ou ele tava sendo sincero?

AF1: ele tava sendo sincero.

E: Ah, que bom.

AM2: Isso daqui tira foto?

E: Sim.

AM3: Vamo tirar depois, mais tarde? E: Podemos tirar. Ó, então mais alguma coisa que vocês querem falar da comissão?

AF1: Não.

E: Não?

AM2: Que foi isso, que pergunta?

E: Tem mais duas, vamo lá.

AM2: Então, já foi três.

AF1: Eu posso ler essa?

E: Pode.

AM2: Qual é?

E: É a maior, essa daqui. Se você pudesse... Deixa as meninas agora.

AF1: Se você pudesse escolher uma palavra para resumir...

AF2: ...o que você sente quando está na escola, que palavra seria?

AM1: O que você sente quando está na escola...

E: Entendeu? Se fosse pra vocês escolherem uma palavra pra resumir o que vocês sentem quando tão aqui na escola, uma palavra, qual que seria essa palavra?

AF2: Bem.

E: Bem?

AF3: Eu me sinto estudiosa. Feliz.

E: Quer pensar mais um pouco?

AM2: Eu me sinto é... autônomo.

E: Autônomo?

AM2: É, falei errado de novo, eu sempre falo errado.

AM1: Eu me sinto muito bem aqui.

AF1: É, eu sinto que eu vou ser uma pessoa muito boa, é, solidária no futuro.

E: Uhum, ok.

AM1: Eu ia falar que eu sou solidário.

E: Você é? Que lindo! É importante ser solidário.

AF1: Ele é muito solidário, ele ajuda até as pessoas que faz bagunça.

E: Olha só, isso é ser solidário. E ser autônomo, você sabe o que quer dizer? Como que você se sente sendo autônomo?

AM2: É, eu me sinto feliz, que eu tô ajudando uma pessoa, que ela no passado, ela era muito bagunceira, e agora ela tá se tornando uma pessoa melhor.

AF1: Mesma palavra que eu.

E: Ok, legal gente. Então vamo pra última pergunta.

AM1: Posso ler?

E: Pode.

AM1: Essa aqui?

E: É, essa última.

AM1: Aos professores...

E: Nanananão, aqui ó, onde tá a bolinha.

AM1: Tá. Você acha que essa escola dá autonomia para você como aluno?

AF2: Não entendi.

E: É assim ó a pergunta, vou repetir. Você acha que essa escola dá autonomia pra vocês como alunos?

A: Sim. Muita.

E: Me explica por quê. Porque que vocês acham que sim, vamo lá.

AM2: porque as professoras ajuda nois.

E: Uhum.

AF2: Elas falam que quando elas dão bronca, não é pra, como eu posso dizer, pra raiva, pra deixar a gente com raiva.

AM2: É pro nosso bem.

AF2: É pra deixar a gente, é pro nosso bem, pra gente ser alguém no futuro. E essa escola é muito, mas muito, muito mesmo solidária, e boa.

E: Uhum, ok. Mais alguma coisa que vocês queiram falar?

AF1: Não.

E: Então tá bom, gente, acabamos.

AF1: Eu quero falar.

E: Então fala linda. Eu vou assinar essa aqui, pra vocês levarem pra casa, tá? Vocês entregam depois pra CP, porque ela vai me devolver, tá bom?

AM3: Fala.

AF1: Eu me senti muito feliz com sua presença, na nossa escola.

AM2: Eu também.

E: Ah, brigada, eu também estou muito feliz de estar aqui. Vocês são uns lindos.

AM2: Vamos tirar uma foto agora.

E: Eu quero que vocês sejam muito felizes e maravilhosos sempre aqui, tá bom?

AM3: A gente também quer que a gente seja feliz.

E: Pena que eu posso vir só um pouquinho, porque eu não moro aqui, eu sou de outra cidade.

AM2: São Carlos, é?

E: É.

AF2: Eu tenho, o meu pai, ele também não mora também aqui, ele mora muito, mas muito longe daqui. No lugar que ele mora é um pouquinho perigoso.

AM2: Aonde que tira?

AF2: Ele mora lá no Amazonas, meu pai.

E: Ah, eu preciso acertar, peraí.

AF2: Carol...

E: Lá no Amazonas? Não acredito! É um lugar longe, muito longe!

AF2: E um pouquinho perigoso.

AM2: Como que liga?

AM1: Eu não achei aqui, deve ficar aqui ó...

E: Ó só cuidado aqui...

*(Fim da gravação)

**APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA REALIZADA COM
PROFESSORAS DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES**

Legenda/Símbolos:

AFNI1: Aluna do sexo feminino não-identificada nº 1

AMNI1: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 1

AMNI2: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 2

AMNI3: Aluno do sexo masculino não-identificado nº 3

CP1: Coordenadora Pedagógica 1

CP2: Coordenadora Pedagógica 2

E: Entrevistadora

PNI: Professora não-identificada

P1: Professora nº 1

P2: Professora nº 2

P3: Professora nº 3

P4: Professora nº 4

(*): inaudível

*(início da gravação)

E: Ó, eu sou lá da UFSCar, meu nome é Carol, tá bom, prazer. Primeiro, obrigada por terem topado falar comigo.

P1: Imagina.

E: É, eu tava tirando foto aqui do caderno da comissão. Eu trouxe uma autorização pra vocês assinarem pra mim, mas no final eu dou pra vocês. Eu preciso de tudo assinado e autorizado certinho. Tá bom? Aí eu preparei cinco perguntas. A minha pesquisa, lá na UFSCar, é sobre o conceito de autonomia, como ele é desenvolvido com as crianças, como elas desenvolvem né, quais são os espaços, as formas como isso se desenvolve nelas aqui, numa instituição que tá um pouco distante da tradicional, com uma metodologia um pouco diferente. A minha lente de análise é a teoria crítica, então já é uma visão mais marxista, tá? Então tá bom. Eu vou ler as perguntas então e a gente vai conversando. A gente não precisa ficar preso exatamente nisso, mas é pra ter um pontapé pra conversar.

P1: Tá ótimo.

E: Daí eu queria saber de vocês qual que é a maior realização de vocês como professoras dessa escola.

P2: Olha, a minha realização, ela se dá quando a gente começa a observar os estudantes fora dos muros da escola. Quando a gente começa a perceber a postura, a forma de se colocar, o senso crítico, que eles desenvolvem e acho que o projeto tem tudo a ver com isso. Então, no dia-a-dia a gente

consegue observar essas coisas e, eu já estou no quarto ano de Campos Salles e eu começo a encontrar estudantes que já saíram daqui e foram pro mundo. E eles voltam pra conversar com a gente. Eles têm esse costume de vir, de passar aqui, alguns estudam na ETEC, então antes de irem pra ETEC eles passam aqui pra falar com a gente, e esse retorno é muito incrível. As coisas que eles falam, a maneira como eles estão se dando por aí no mundo. É muito gratificante. Então acho que esse é o maior retorno que a gente tem. Vai além das questões pedagógicas. É uma mudança de comportamento mesmo.

P1: Isso que ela falou é muito verdadeiro e também quando você percebe que assim, não depende só de você. Então numa sala de aula tradicional tudo fica muito centrado em você. Aqui já não. Eles têm muito essa autonomia, eles têm muito essa questão de um ajudar o outro. Então, se você está numa determinada oficina, o mais enriquecedor é isso, você está ali, você está explicando, mas num outro grupo, tem um outro estudante, ajudando outro estudante e eles se ajudam muito. E aí, vem um estudante e vira pra você e fala: Deixa prô, deixa que eu ajudo ele. Então isso é muito gratificante. Porque você percebe que eles vão... Não precisa só de você. Você está ali só pra dar o caminho. Uma orientaçãozinha aqui, mas eles vão...E que a vida é assim. Porque quando sai daqui, como você disse, não vai ter professor ali segurando. Não! Eles vão ter que escolher os caminhos, eles vão ter que seguir, e eles já aprendem aqui. E uma outra coisa que eu acho assim que deixa nós muito realizadas, é a questão da comissão mediadora. Né, quando você vê as crianças, conversando com outras, orientando, conversando com pais, é uma coisa, que...

E: Nossa, eles estavam relatando aqui né, às vezes é pesado pra eles né?

P1: É, é muito pesado.

E: E isso deles estarem nesse lugar. Aí eu perguntei pra... Era AFNII que tava ali. Aí ela pegou e me contou um episódio de um pai que disse pra ela, uma mãe, que disse que ela era criança. Acho que a mãe se irritou e enfim, não entendeu o papel da comissão. E eu falei: Você estava sozinha ou tinha professor? E ela disse: Não, nesse dia eu estava sozinha. E eu falei: E ela se retratou? Depois disse que sim, que a mãe mesma percebeu que acho que né... como que a presença de espírito de estar neste lugar de responsabilidade, por si só já... né...já traz uma presença que a própria mãe se retratou com ela sem precisar de uma intervenção de adulto, enfim.

P2: É, na verdade a comissão, ela tem vários passos né. Existem comissões em que o professor mediador acompanha, existem comissões.. é... normalmente quando vem um responsável, um pai, por ser uma coisa mais.. é... difícil mesmo né.. são temas muito delicados, normalmente um professor acompanha. Em alguns casos, eles fazem essas comissões com os pais sozinhos, mas normalmente quanto tem um responsável o professor costuma acompanhar, mas quando um professor não acompanha, alguém da gestão acompanha.

P1: A coordenação...

P2: Mas assim, eu acho legal, a maneira como eles lidam com isso porque não é fácil, não é fácil pra gente, porque é uma questão de vulnerabilidade muito grande que eles vivem então nessas reuniões de comissão isso emerge né, com muita força. Então às vezes uma situação ali problema que aconteceu traz à tona toda aquela vulnerabilidade que eles vivem no dia-a-dia, com as famílias, e isso é muito pesado pra eles, mas ao mesmo tempo, é uma possibilidade de reflexão. Eles param pra refletir sobre eles mesmos e sobre o papel deles perante o outro. O que que eu posso fazer pra poder amenizar isso? De que maneira a gente pode ajudar? E eu acho legal que eles têm um cuidado, que tem certos momentos que eles falam assim: Tá pesado... a gente precisa fazer uma comissão só entre a gente. E aí eles vêm pra cá, pra ter essa conversa um com o outro, pra poder se cuidar mesmo. Então eles têm esse momento pra um falar com o outro: nossa, você viu aquilo? Você viu o que aconteceu?

P1: Pra alinhar, né.. é isso é muito legal.

P2: Nossa, fiquei angustiado.. aí eu chorei. Eles se cuidam, né.. e às vezes eles procuram a gente também, pra poder aliviar um pouco essa tensão. Mas é um processo enriquecedor pra todo mundo, né. Com certeza é um dos mecanismos que a gente tem aqui na escola que mais possibilita essa troca constante, né.

P1: É porque aprende muito com isso. Muito, muito, muito. É todo dia é um aprendizado, né...

P2: É uma troca constante, né.

P1: Até mesmo no salão de estudos, assim, o jeito como cada um age né, a maneira como você lida com... e aí dentro do salão, você imagina, são 75, então você tem que achar, muitas vezes, 75 estratégias pra você lidar, porque cada um é de um jeito.. e com um eu tomo uma atitude, mas com aquele outro, a atitude que tomei não é... então... você..

E: Existe esse tete a tete né.. que não é você lá na frente....

P2: Você sabe que veio um pessoal fazer uma entrevista com a gente, e aí eles foram no salão.. E aí eu falando: fulano, não sei o que.. Ciclano, não sei o que... E falaram assim pra mim: Você sabe o nome dos 75? E eu falei: Eu sei muito mais que o nome dos 75. A gente conhece cada um deles aqui. É impressionante, porque isso de você sentar na mesa, isso de você ir às oficinas... Cria um vínculo muito próximo. Então a gente olha no olho o tempo todo. Você não tá falando com a sala, você tá falando com o estudante ali da tua frente.

E: Não é uma fala pra geral né...

P1: E no caso dela ainda, não é nem 75, é um período da manhã todinho e o período da tarde ainda.

E: De manhã você dá aula de Artes e a tarde?

P2: Eu dou aula de Artes e a tarde pro 4º ano.

E:Uhum.

P1: Então assim, ela é todos os estudantes do período da manhã. A gente já fica reduzido a um salão, que são os 75, mas no caso dela é muito mais.. Mas, por outro lado, grava mesmo, né. Porque as relações aqui são tão intensas que, por exemplo, eu estou ..

E: Existem relações, né...

P1: Muito...

E: Já parte desse princípio que nessa escola existem relações.

P1: E aí você imagina, eu tô no 5º, mas assim, eu sei do que acontece com os estudantes no 9º ano e eu conheço eles. E eles não passaram por mim. Até porque eu cheguei depois deles né, mas, existe isso, essa coisa dinâmica que existe dentro da nossa escola, de que de repente você olha e você conhece todos os estudantes e todos os professores cuidam de todo mundo, não é? Então é uma coisa assim, muito bacana.

E: É uma comunidade mesmo, né.

P1: É uma comunidade. E é uma relação muito forte.

P2: É tudo muito intenso, é tudo muito forte e não é fácil.

P1: Não

P2: Porque lidar com essas emoções e com as mazelas do dia-a-dia, às vezes você dá uma baqueada assim, porque você tem contato com as coisas, com as particularidades.

E: Ainda mais através da comissão, vem tudo da esfera particular daquela criança, daquela família, reverberar na escola, né... E tudo isso sendo mediado o tempo todo.

P2: Sim, o tempo todo.

E: É muito incrível as comissões.

P1: E assim, você tem que lidar com a questão de que nem tudo você pode resolver e vai ter coisa que você não vai resolver... Né, então... Com essa questão nossa de dizer: Olha, daqui pra frente já não dá e como é difícil, né... Porque às vezes a gente se envolve tanto que...

E: Então, aí, já vamos para a próxima pauta que vocês já entraram um pouco que é qual seria o maior desafio então. Que que seria a maior realização, a gente partiu disso aí... E o desafio assim... Vocês já estão falando um pouco, mas... Se fosse pra delimitar mesmo.

P2: Eu acho que um dos grandes desafios que a gente tem, não enquanto escola, mas enquanto rede são as parcerias, né. Eu acho que você ter um respaldo da área da saúde principalmente, porque a gente tem... A gente é muito próximo e a gente sabe muito o que acontece com eles. E a gente busca todas as formas que você pode imaginar... De tentar resolver algumas coisas, desde coisas simples como conseguir um óculos pra um estudante que tem baixa visão, até conseguir um encaminhamento pra um estudante que precisa de uma avaliação e essas parcerias sempre são muito difíceis, né. A gente tem que sempre ficar (*)...

E: Porque existe uma abordagem diferente, aprofundada aqui, mas querendo ou não ainda é uma escola vinculada ao poder público, com todas as implicações disso, né...

P1: Sim, sim.

P2: Aí, você vê que, é mais fácil pra você detectar certas coisas, só que aí quando você, quando você se depara com isso você fala e agora? A partir de agora eu faço o quê com isso, né... Então a gente tem uma gestão que corre muito atrás dessas parcerias, a gente tá sempre buscando. Mas eu ainda acho que o maior desafio da rede, ainda é fazer com que essa conexão entre os equipamentos funcionem melhor. A escola e a saúde principalmente.

P1: E também eu acho que assim, tem um grande desafio, porque é.. o que que acontece... Nós trabalhamos em equipe, então dentro de um salão, muitas vezes a gente está com três professores, que né, chamamos de coordenação que fica, coordenadores, e tem os especialistas, e você tem que administrar essas relações. Então as relações são muito complicadas, ainda mais quando chega um professor que veio de um modo tradicional, que ele entrava na sua sala, ficava lá os seus 50 minutos e ia embora. Ou, que era um professor que ficava o ano inteiro ele e a salinha dele e resolvia ali e tava tudo certo. Aqui não. Aqui você tem realmente que se resolver com aqueles professores que estão ali junto com você e que pensam, muitas vezes diferente e aí você tem que falar assim: Opa, peraí... Nós somos uma equipe. Então o Braz sempre falava assim que o forte do nosso projeto é o trabalho em equipe, mas também falava que pode levar à grandes problemas. Então assim, o trabalho em equipe e esse lidar com as pessoas, também é um grande desafio porque a gente aprende muito também. E muitas vezes você se defronta com coisas suas, que são tão internas, e que vem à tona. E aí você tem que saber lidar com isso... Por quê? Porque a partir do momento que você consegue administrar bem essas relações, você também consegue administrar o salão. Se isso não está legal dentro das relações, isso dá um impacto enorme no salão.

P2: E eles percebem, eles sentem...

P1: E eles sentem percebem, então isso também é um grande desafiador. Lidar com essas diferenças e você criar uma harmonia e um clima, principalmente de respeito. Acho que isso também é bem desafiador.

E: E os alunos das comissões se sentem um pouco exemplo e com certeza vocês são exemplos pra eles.

P2: Exatamente.

E: E isso faz toda diferença no dia-a-dia né?

P1: Muito, muito mesmo.

P2: E é engraçado que os próprios estudantes cobram essa postura da comissão. Às vezes eles são crianças, né.

P1: Eles são, né (risos).

P2: E aí de repente eles fazem alguma coisa, aí os estudantes falam: Ô! Você é da comissão! Olha o exemplo que você tá dando!

P1: Eles cobram.

P2: E aí eles se cobram, uma cobrança...

P1: E muitas vezes, eles são até mais rígidos do que a gente e a gente precisa dar, né.. uma polidinha nisso né, porque às vezes eles vêm com uma rigidez, com uns critérios muito fortes. E a gente fala: Olha, calma, não é por aí... Isso é muito gratificante né. E é muito enriquecedor pra eles e também pra gente.

E: Oh, a próxima pergunta era assim: Me fale um pouco sobre seus alunos, como você os vê. Você falou na sua primeira pergunta, quando você falou da sua maior realização de ver eles fora... Essa pergunta é no sentido assim, de ver eles, né... Que são alunos, mas como que vocês enxergam esses indivíduos assim mesmo, sabe? Muito já foi sendo respondido, mas enfim, como eu tinha preparado a pergunta eu joguei... Se vocês quiserem falar alguma coisa... Se não a gente já pula pra próxima também.

P1: Olha, eu vou dizer uma coisa. É muito difícil né, mas eu vejo cada um. Por mais que tenha um número enorme de estudantes, mas cada um é um. E dentro do projeto, eu acho que isso também nos ajuda, porque apesar dessa loucura toda, a gente tem a possibilidade de estar muito próximo deles e de tentar conhecer um pouquinho de cada um e de saber um pouquinho de cada um. Então assim, no meu ver, cada um é um, cada um traz uma bagagem, cada um traz uma expectativa e você tem que saber lidar com aqueles seres e respeitar também como ele é. Então no meu ver, é muito isso.

E: Pra você é cada um como um ser...

P1: Cada um como um ser, e o contexto que ele tá e as reações que ele tem e o porquê dessas reações. E se a gente for olhar e for ver, cada um age da maneira que age por conta de um histórico, por conta de coisas que vive em casa, que vive na... Enfim. Então tudo tem uma resposta, né. E esse olhar é muito legal, nossa, eu adoro, eu acho demais.

P2: Pra mim eu brinco que eu os chamo de alunos-professores, porque é uma troca. Eles me ensinam muito, muito, o tempo todo. Desde as coisas mais tecnológicas, porque faz parte do mundo deles, eles nasceram no mundo digital, então a gente troca muito e vira e mexe eles vêm e: Olha professora, esse aplicativo, olha que bacana..

E: E eles ficam com o celular, não é uma questão, assim?

P2: Eles ficam, é.. Agora a gente tá passando aí por uma mudança nesse processo. Porque na verdade, a gente tem a parceria com a telefônica então a gente tem os equipamentos, então essa questão de a gente fazer pesquisa, que tem muito presente nos nossos roteiros, eles utilizam os computadores da escola. E aí essa questão do celular aí a gente tá vivenciando um ajuste...

P1: Ajustando na verdade..

E: Sentindo como que... Que processo...

P2: Porque eles são muito tecnológicos, né... E aí eles trocam muito, eles me ensinam muito, a gente conversa muito e eu sinto que a nossa relação não é uma relação hierarquizada, a gente tem essa própria...

P1: Isso.. é..

P2: O tempo todo, e eles sabem disso. Mas ao mesmo tempo é uma relação de muito respeito. Não tem uma hierarquia, mas tem um respeito. E mútuo.

P1: Isso que é o legal.

E: Tem o reconhecimento de uma autoridade, não de um autoritarismo.

P1: De um respeito mesmo...

P2: Tem, mas é uma autoridade conquistada e não imposta.

P1: Isso, exatamente.

P2: Aí eles respeitam. E aí funciona. Eu tenho muito carinho assim, por eles e aí eu sinto isso muito forte. Então é uma relação muito próxima. Eu tenho os estudantes nas minhas redes sociais.

P1: Eu também.

P2: Eu tenho os pais nas minhas redes sociais, eles têm o número do meu WhatsApp, quando eles tã com problema eles me mandam: Professora, eu preciso conversar, e se você pegar meu WhatsApp você vai desacreditar da quantidade de áudios que eles me mandam todos os dias, assim, a gente é muito, muito próximo assim. Mas é isso que a P1 falou também, depende muito da pessoa. A P1 também tem muito essa característica, a gente tem essa coisa muito parecida. Dessa proximidade muito grande com eles. Tem professor que acha que não, que você tem que manter distância. Cada um é cada um e a gente respeita. Mas no meu ponto de vista, o vínculo fortalecido ele facilita tua prática.

P1: Eu acho que é muito da pessoa, por exemplo, tanto ela quanto eu, eu não consigo. Eu não consigo chegar e não receber e não dar principalmente um abraço, um beijo, como você tá? Sabe, eu não consigo. Parece que meu dia não é... Sabe assim, não é... e é muito forte isso da gente né, então pra mim, e dentro desse projeto, isso é uma coisa que é muito valorizada, né... Então a gente se sente a vontade porque a gente não se sente assim: Nossa, que diferente, que isso, que aquilo, né.. não, é ao contrário, é bem vindo. Porque tem escolas que realmente tem uma questão. Professor, professor, estudante, cada um no seu espaço. E aqui não, aqui você tem esse espaço que você pode se chegar... Que pode estar junto com eles, enfim. Né...

E: Que uma formação mais humanista é... Valorizada.

P1: Com certeza... Muito... A gente vê isso né...

P2: É por isso que eu vim pra cá.

P1: Exatamente.

E: E aqui assim, na equipe de vocês, apesar de ter diferenças, é claro, vocês sentem que assim, majoritariamente todos os profissionais estão na mesma pegada que vocês, assim?

P1: É porque não tem como, assim..

P2: É porque o projeto acaba te conduzindo a isso, você não consegue, né.. Ele te conduz a isso.

P1: E aí é aquela coisa, se o professor ele vem, e ele vem numa pegada muito diferente, ele não consegue.

P2: Ele não fica.

P1: Ele não consegue ficar.

E: E essa atribuição para vir professor? O professor escolhe, às vezes não, às vezes ele é escolhido?

P2: Não, ele nunca é escolhido. O professor da prefeitura ele sempre escolhe. O que acontece é que antes ele escolhia a escola sem saber que aqui havia um projeto diferenciado, porque em nenhum momento da escolha...

E: Ah... Desde 2015 já se sabe que é um projeto especial.

P2: É. E aí eles têm todo um trabalho na hora da atribuição, na hora da escolha, quando a pessoa opta por vir pra cá... Olha, mas você sabe que lá é?... Às vezes a pessoa fica sabendo na hora também e saber na hora não significa conhecer profundamente. A pessoa vem pra cá e aí é isso que a P1 falou: De repente se depara com uma coisa que achava que era uma coisa e que na vivência é outra e não se adapta. E aí tudo bem. No meu caso, por exemplo, eu vim pra cá com os meus dois cargos por conta do projeto. Então eu já vim buscando isso. Tem outros professores que estão chegando, que já chegaram por conta do projeto. E aí é lógico que a gente cria milhões de expectativas e faz uma ideia de uma coisa e chega aqui e às vezes a realidade é outra, às vezes é a mesma, tem coisas que batem, tem coisas que não, mas a proposta em si dessa educação humanizadora mesmo, é o forte aqui e se você não tem esse olhar, essa maneira de trabalhar, você não fica. E aí as pessoas saem. Mas ultimamente os professores têm ficado. A gente tem visto que a equipe está se posicionando.

P1: Até porque, exatamente como ela disse, até porque hoje, quem vem pra cá sabe. Eu por exemplo vim sem saber bulhufas. Não tinha a menor ideia do que era, até porque também eu era nova na prefeitura e então eu não tinha a menor ideia. Não tinha também histórico de sala de aula enfim. Então quando eu vim pra cá, foi uma surpresa, mas pra mim foi uma grata surpresa, porque eu me identifiquei de cara com isso tudo, com essa coisa, porque a gente é muito dinâmica também sabe, a gente não consegue ficar muito parado, né? Então quando a gente se vê naquele olho de furacão, tem que fazer e tal tal tal... Então olha, foi uma coisa assim que pra mim foi uma identificação muito forte comigo. Eu, assim, hoje eu não sei se eu me adapto a uma escola tradicional, entendeu? Eu tenho minhas dúvidas.

E: Eu quero muito dar aula no ensino público, mas eu também acho que eu não consigo. Aí, o que eu faço?

P1: Vem pra cá.

E: Eu tenho que prestar concurso na prefeitura de São Paulo, ser bem colocada e escolher aqui, né... Quando tiver estarei presente.

P1: Mas, é que nem ela falou. É muito desafio.

P2: O tempo todo.

P1: É muita coisas que você... Tem hora que a gente fala assim: Meu Deus.. Né..

P2: Eu não dou conta.

P1: Não é tudo cor de rosa, não é mesmo.

E: Fortes emoções.

P1: Muito.

P2: Muito, aqui é tudo muito, nada é raso. É tudo profundo ao extremo.

P1: E aí, é uma coisa que eu sempre converso assim com a com as pessoas mais intimamente: Se você não tá num equilíbrio muito grande psicológico, emocional, você não aguenta. Porque aqui você tem que ter um equilíbrio muito, muito grande.

P2: E aí entra a equipe que é muito ligada nisso, por exemplo.

P1: Exatamente.

E: Vocês têm que fazer terapia entre vocês...

P2: A gente faz terapia entre a gente porque assim, porque a gente é humano né, então tem dias que você está com problemas externos, tem dia que você está fora do teu eixo, você não tá muito legal e você tem alguma ação, alguma coisa ali com um estudante que chocou, não tá muito legal e você começa entrar naquele embate com ele, fica nervosa, se é numa escola tradicional é você e ele, não tem o que fazer. Mas aqui não, aqui vem o outro e fala: Calma, deixa que aqui eu vou conversar com ele. Vai lá tomar uma água, sai um pouco, depois você volta. E a gente procura se cuidar muito, ter muito esse olhar assim: ele tá te enlouquecendo, deixa.

P1: E você tá entrando na dele, né.

P2: Ou o contrário: Poxa isso que ele te falou te deixou muito chateada, ele te contou uma coisa muito forte, mexeu com alguma emoção sua.. Deixa aqui que a gente cuida dele e você vai se cuidar lá... E às vezes alguém vai com você. Então a gente se sente muito amparada nesse sentido, porque em outras escolas você tem essa proximidade muito grande com eles e acontece alguma coisa, é você e a sua sala.

P1: É você e Deus ali né.

P2: E aí não, aí nesse caso você tem sempre alguém, a gente tem sempre esse olhar, às vezes a gente não tá legal, ou às vezes você tá doente, você tá trabalhando aquele dia que você tá arrasado e aí a pessoa fala assim: Olha, hoje deixa que a gente segura a onda, fica mais na sua, se recolhe um pouco, vai tomar um café, respira...

P1: E a gente tem essa coisa...

E: É um ambiente saudável...

P1: Muito

P2: Essa coisa dos estudantes e entre os professores. Mas também tem os desafio e os choques.. Você pensa uma coisa, uma pessoa pensa outra e aí vem o embate, mas aqui sempre um terceiro que vem e fala: Mas e isso e aquilo? Então é tudo muito, é tudo muito. Nada é raso.

P1: Nada é raso..

P2: E tem dia que a gente sai daqui falando: Meus Deus do céu, eu nunca mais volto nessa escola e você chora e você fala: Não quero, e no dia seguinte você fala: Eu encontrei o lugar da minha vida.

P1: É bem isso mesmo.

P2: Eu nunca mais vou sair daqui...

E: É um turbilhão

P2: É um turbilhão sim.

E: Mas gente, quem que escolheu essa profissão de trabalhar com pessoas na educação, né, o tanto que a gente não cresce nessa encarnação.

P1: Nossa, não tenha dúvida. A gente já tá com bônus.

P2: Eu sou outra pessoa desde que eu entrei aqui. Eu me ponho em cheque o tempo todo. Em todos os sentidos, no sentido emocional, no sentido profissional, porque a questão dos roteiros faz com que você seja um professor pesquisador. Você tem que pesquisar o tempo todo. Então você tá sempre...

E: Eu queria ver melhor essa coisa dos roteiros, como que é o funcionamento mesmo, avaliativo, tem no projeto político pedagógico?

P1: Tem, tem tudo.

E: E ele tá disponível onde, porque eu procurei na internet e só achei a aprovação pela SME do projeto especial, aí assim, é a redação da reunião da SME.

P1: Depois você pega com a CP1 ou com a CP2, nossa, elas te dão. Não tem problema.

E: Eu vou perguntar pra CP1.

P2: Mas o básico do roteiro é assim: A gente faz uma assembleia, nessa assembleia eles trazem os temas que eles gostariam de estudar, eles fazem um levantamento...

E: No começo do ano isso?

P2: É no começo do ano e às vezes a gente sente necessidade de fazer isso novamente uma segunda vez se for preciso. E aí eles trazem esses temas que eles gostariam de estudar, a gente faz uma votação, eles levantam todos os temas, a gente vota. Os mais votados vão ser elaborados um roteiro de estudos e aí a gente faz um roteiro integrado, trabalhando todas as disciplinas dentro do currículo que a prefeitura trabalha, porque a gente faz parte de uma rede, não dá pra fugir disso, então usando aquele conteúdo do currículo a gente adapta pra esse tema do roteiro. E aí usando as tecnologias, usando as pesquisas, usando...

E: Gente, é incrível...

P2: Isso roteiro integrado.

P1: É muito legal!

E: E dá trabalho!

P1: Dá muito.

P2: Você tem que pesquisar com tudo. E você conseguir encaixar né, porque eu vou falar de planeta e como é que eu vou encaixar a equação, como é que eu vou encaixar a fórmula, como é que eu vou encaixar...

P1: É, como que você vai casar as disciplinas, né..

P2: Como é que eu vou falar disso com esse tema..

P1: E dentro de um roteiro são todas as disciplinas que a gente tem que trabalhar, acompanhando toda a questão do que precisa ser cumprido dentro daquilo né, dentro do currículo, né.. Então é...

P2: Aí tem o roteiro temático, que aí esse roteiro temático são temas transversais né, temas da atualidade que a gente sente necessidade de trabalhar e aí esses temas temáticos são...

E: Eu vi eles pintando a camiseta da Copa...

P2: Aí o temático somos nós que trazemos o tema. E as oficinas também né, a gente tem as oficinas.

E: Como que funciona: Você é professora de Artes, aí você não tá ali no salão...

P2: Não, de manhã eu tenho as oficinas de Artes.

E: Aí você dá oficinas...

P2: Isso. Eu tiro pequenos grupos e a gente vai pra oficina. Em alguns momentos eu fico no salão, e nos roteiros também tem a parte teórica da Arte, então eu coloco arte nos roteiros, que eles veem isso enquanto fazem roteiro no salão e eles vão pra oficina fazer arte. E é assim com Inglês e com Educação Física. E aí tem as oficinas que os professores coordenadores do salão elaboram, que são as oficinas de Produção de Texto, a de Matemática e de Ciências Naturais.

E: Entendi. Mas ali no salão eles ficam em grupo fazendo as atividades deles e os professores dão uma norteadada.

P2: Isso, tirando dúvida...

P1: Tirando dúvida..

E: E aí nas oficinas tem um trabalho...

P2: Mais pontual.

P1: Mais incisivo.

E: Com o professor um pouco mais...

P1: Então, por exemplo, eu sou Fundamental I, né, então numa escola tradicional eu ficaria com uma sala de aula. Trabalhando todas as disciplinas, né. Dentro do nosso projeto a gente consegue flexibilizar um pouquinho, até porque nós somos em três professoras, porque são três salas de aula dentro de um salão, e aí a gente divide pra que a gente possa dar conta dessas oficinas. Então eu, por exemplo, fico com a parte de Matemática, então tem lá todos os conteúdos, que todas nós trabalhamos, todas nós conhecemos, mas num determinado momento eu tiro um determinado grupo, levo pra oficina pra gente enriquecer um pouco mais, pra gente fortificar um pouco mais uma determinada necessidade e aí a mesma coisa com o Português e, no caso, Natureza e Sociedade. Isso também não quer dizer que, por exemplo, se a gente vê lá uma coisa de história, que a gente fala: puts, isso aqui poderia ser legal fazer uma oficina. Tudo bem! Você tira, você monta uma oficina e você leva eles, você tem ...o duro é a gente achar o espaço né, mas a gente tem essa flexibilidade. Então é muito legal porque também, quando eles vão pra oficina, eles vão assim... É um ambiente diferente. Então eles já vão também com uma postura diferente, porque eles sabem que naquele momento eles vão trabalhar outras coisas e vão tirar dúvidas que muitas vezes no salão, até pela correria do dia-a-dia, até por outras questões, eles acabam se envolvendo né, e nem sempre dá. Então quando eles vão pra oficina, eles vão muito assim, com uma postura mesmo. E eles participam, e eles gostam, né. E você também aprende a ser cada vez mais criativo porque as oficinas, você tem que ser muito criativo. E não adianta você achar que oficina é sala de aula, porque não é. Oficina é oficina.

E: Não é aula expositiva.

P1: Como diz a CP1, é mão na obra, é mãos à obra, vamos lá, vamos fazer, vamos trabalhar. Então isso também é muito legal.

E: Tem um pouco mais de exposição sua, né, como professora, mas não é uma aula expositiva.

P1: Exatamente. Então é muito legal também e nisso a gente aprende muito. Né, porque cada hora...

P2: É a gente vai testando, vai vivendo..

P1: Vai testando! uma hora acerta, outra hora erra.

P2: A gente tá utilizando aquele ensino híbrido com as estações tecnológicas, estações de estudo.

P1: Jogos, e Matemáticas..

P2: As oficinas, os jogos...

P1: Você cria jogos, você cria estratégias, né... É muito legal, é bem... é dinâmico.

P2: Várias coisas, as experimentações, as oficinas..

E: Ai, gente... (risos) Vamos lá. Ó, tem mais duas perguntas tá, aí se vocês quiserem... Uma é: sobre o saber dos alunos que vocês tavam falando já também, tudo, a gente vai entrando nos temas né, só se vocês sentirem necessidade de falar alguma coisa específica... Mas, na opinião de vocês como que se efetiva o saber dos alunos dessa escola? Como que eles aprendem? Seria assim, como que esse saber se efetiva. É... Acho que não tem como resumir muito isso, mas se vocês tiverem alguma coisa pra colocar nesse sentido...

P1: Ah, olha, a gente percebe.. É no dia-a-dia, que nem, no caso você falou da avaliação, né. A avaliação com eles é a todo momento e a todo instante, e tudo a gente avalia. A gente avalia um comportamento, não é simplesmente só aquele conteúdo. Porque junto com aquele conteúdo vem um monte de coisa junto, né. Então os saberes é bem isso, a gente observa, a gente vê nas oficinas, o quanto ele se desenvolve, o quanto ele participa, o quanto ele troca com o outro, tudo isso vai enriquecendo. E mais do que isso, vai dando confiança pra eles, então a gente percebe muito isso, que os saberes vêm junto com a confiança que eles vão tendo em avançar, em arriscar, em tentar fazer. E a gente percebe um pouco disso na Matemática né, porque às vezes eles chegam né amor, eles chegam: aí porque eu não gosto de Matemática, porque matemática é difícil, e aí, você vai usando uma estratégia, você vai usando um jogo, você vai trabalhando com eles de uma maneira diferente, e é muito legal porque eles vão se apropriando, eles vão deixando as armaduras de lado e aí o saber vem. E aí eles vão aprendendo. E aí de repente, você olha e quem não tinha a menor ideia sobre um determinado assunto tá conversando com você e falando sobre aquilo. Claro que tem outros que tem muito mais dificuldade, que você tem que ser mais incisivo, que você tem que trabalhar mais, mas assim, a grande maioria acontece isso, essa troca..

P2: E essa questão das parcerias facilita muito isso, por exemplo, no sétimo ano eu tenho uma parceria com um professor de Matemática e a gente fez uma oficina unificada de Arte e Matemática, eles chamam de “artemata”, eles apelidaram. E aí a gente mescla as duas coisas, a gente usa a arte pra gente poder trazer o conteúdo da Matemática e eles tão assim curtindo horrores, assim... E aí como que a gente nota esses saberes, eu acho que dentro dos princípios da escola, que eu acho que é o norteador da nossa caminhada, que é a questão da solidariedade, da responsabilidade e da autonomia, a gente verifica que a gente funciona mesmo como mediador no sentido de despertar a curiosidade, então eu acho que por mais que a gente tenha trabalhado conteúdo, o trabalho dentro da escola, ele é muito pequeno, ele não dá conta, então o que você precisa fazer pra educação funcionar de fato é despertar o interesse e a curiosidade do estudante, porque se você fez alguma coisa ali e ele se interessou, isso eu sinto muito.. As oficinas de Ciências que a gente tá fazendo agora está acontecendo muito isso assim, a gente vai trabalhar alguma coisa na oficina, e no outro dia eles falam: eu vi um vídeo, não sei que, eu procurei lá no YouTube, o planeta.. Aí porque minha mãe falou, que lá na terra dela, onde ela mora, ela planta e cresce, não sei o quê...

P1: Aí sim, né.

P2: Então você vê...

P1: Que foi além.

P2: Que foi ali algo que despertou e aí deu certo. Porque aí quando desperta... Aí você trabalha a autonomia de fato, e aí ele vai pesquisar porque ele se interessou e quando ele pesquisa é porque ele se interessa, aí ele aprende. E ele só não aprende, ele apreende. Aí ele interioriza aquilo. Então eu acho

que esses saberes, é aquilo que eu tinha dito no início, eles vão muito além dos muros da escola né, e eles vão muito além de conteúdo.

(*chegada de mais duas professoras)

E: Ai, que bom! A gente tá na última pergunta, aí eu faço tudo de novo com vocês, pode ser?

P3: Já falaram tudo, tenho certeza!

P1: Não, tem muita coisa...

P2: Junta eu e a P1...

*(conversas paralelas)

E: Se vocês quiserem, me ajudar nas últimas...

CP1: Olha, quatro representantes. Já é maravilhoso.

*(conversas paralelas)

P2: Então nesse sentido assim, de a gente trabalhar o estudante de forma integral mesmo, acho que quando a gente se preocupa com a questão da avaliação processual, vai muito além de conteúdo assim né, então em todas as questões.. Então a gente percebe que os saberes deles vão além do conteúdo e acho que conteúdo pra gente é só um item a mais, mas vai muito além. Com certeza. De que maneira esse ser está indo para a sociedade, de que maneira ele consegue manter as relações dentro da sociedade, se colocar, que lugar é esse que ele pertence, dele se conhecer..

P1: E os princípios ajudam muito nisso, né.

E: São esses três que vocês falaram né?

P2: Na verdade são cinco princípios.

E:Os mesmos da escola da Ponte?

P2: Isso, tem uma base, mas aí a gente tem: A escola como centro de liderança e Tudo passa pela educação, que é o princípio básico do Bairro Educador. Só que é uma coisa muito nova.

E:Aí tem a Solidariedade, a Responsabilidade...

P1: E a Autonomia.

E: Ah, que legal. Então tá. Gente ó, eu sou a Carol, eu sou lá da UFSCar, em São Carlos na Universidade Federal de lá. Eu tô no mestrado na Educação, e tô pesquisando o conceito de autonomia, como que ele é desenvolvido aqui entre alunos e professores, que o meu foco é a relação do professor e do aluno pra propiciar essa autonomia, então é isso que eu tô estudando. Então estou entrevistando, entrevistei alguns alunos do período da manhã, das comissões, agora tava falando com elas. Eu já fiz quatro perguntas pra elas e agora seria a quinta e última pergunta. Eu perguntei pra elas: Qual que é a maior realização delas como professoras nessa escola, qual que é o maior desafio, pra elas falarem um pouco como que elas veem os alunos, depois eu perguntei, que era essa última aqui que vocês pegaram no finalzinho, como que na opinião delas se efetiva o saber dos alunos dessa escola, como que eles aprendem. Aí... agora vai ser a última, tá? Na opinião de vocês, os alunos dessa escola são autônomos? As práticas pedagógicas dessa escola favorecem a formação da autonomia dos alunos e em que sentido?

P1: Com certeza. Super autônomos! Você sabe que assim, até a própria questão da comissão mediadora, deles virem, deles falarem, o próprio roteiro de eles fazerem, deles cumprirem o que tem que ser feito, isso tudo leva à autonomia.

P3: Mesmo porque isso daí é uma coisa que vem.

P1: Vem vindo. É...

P3: Processo, é um processo. Eles vão desde o primeiro ano, desde que eles entram aqui, eles vão seguindo esse processo, então chega uma hora que eles já sabem. Eles já sabem o que eles têm que fazer. O 4º ano pelo menos, quando eles chegam no 4º ano eles sabem. Apesar de eles chegarem lá e encontrarem outro tipo de roteiro, outra forma de trabalho que os professores tem uma outra linha. Ah, no 3º ano o professor fazia isso... Não, no 4º ano nós vamos fazer diferente. Né, mas eles são autônomos sim.

P1: E até mesmo se você pensar no entorno.

P2: Eu ia falar isso.

P1: Né? No horário do intervalo deles, eles ficam soltos. Então eles sabem até onde eles podem ir, até onde eles não podem, ninguém fica saindo, indo embora, aquela coisa que... Não, ao contrário.

P4: Porque já foi construído desde cedo, né.

P1: Exatamente.

P4: Essa autonomia com responsabilidade.

P2: Está sendo construído.

P3: Já tem essa...

P2: Eles têm muito pra avançar ainda.

P4: Até essa construção né, em si, e começa, não só aí, mas o principal começa antes da confecção do roteiro porque os temas são eles que escolhem. Eles escolhem os temas que eles querem estudar e aí, nós professores adaptamos...

P2: Com o plano anual.

P4: Como o plano anual, né, porque a escola, apesar de ter esse projeto muito diferenciado, nós ainda estamos inseridos no sistema. Né, e o sistema vai cobrar conteúdo nas suas avaliações externas, e nós temos que cumprir um mínimo né, do plano anual do currículo e a gente não cumpre só um pouco, aqui a gente cumpre de fato. E a gente tem que adaptar esse currículo ao tema escolhido pelos alunos. Isso é autonomia, né.

E: E o como trabalhar o currículo também faz muita diferença.

P1: Ah, sem dúvida, é bem isso.

P2: A questão dos espaços, eu lembro que quando eu cheguei aqui eu fiquei desesperada, gente. Eu olhava esse CEU, com tudo aberto, sem muros...

P3: Sem grades...

P2: E aí eu pensava... o que eu mais fiquei apavorada, eu pensava assim: Eu vou sair com eles, eles vão ocupar todo o espaço e aí vai terminar a aula, a minha oficina naquele horário, e eles vão voltar? Eu ficava me imaginando né, que imagina que na minha época se falasse pra eu sair eu não ia querer voltar. E dá a hora, eles podem estar espalhados, às vezes eu faço desenho de observação com eles...

P3: Eles escutam o sino que toca.

P2: Às vezes eu faço aula de desenho de observação, eles saem com a prancheta desenhando as árvores, desenhando em torno, ou às vezes um mural de grafite, e eles se espalham pelo céu inteiro. Tem gente lá em cima, tem gente lá embaixo e eu falo: Meu Deus do céu, eles vão voltar? E aí dá a

hora, eles voltam todos assim, não tem que ficar.. Eles voltam todos e você vem pra cá eu falo gente.. É uma coisa...

P1: é incrível.

P2: A gente não se dá conta desses detalhes, do quanto isso é.. É incrível isso.

P1: E mesmo quando a gente faz as oficinas, né, até por conta dos espaços aqui dentro nossos já estar bastante saturado, então a gente usa muito o polo, usa muito a biblioteca, enfim, a gente usa tudo, os equipamentos como ela disse. E eles vão, eles voltam e sabe assim? Tem um ou outro que dá um pouquinho de trabalho, mas assim, a grande maioria...

P2: Mas eles se cuidam, inclusive quando um ou outro quer sair, às vezes os meninos saem, eles vão no bar, não sei que, e na hora que tá indo no bar os outros já vem e: professora (grito) e todo mundo...

P1: É, eles cuidam e eles cobram né: Ô, pô, não sei que lá.

P2: Pô, você tá louco meu?

P4: Ah, um exemplo foi a semana retrasada que você foi lá em cima e eu estava lá num círculo enorme, lá na rua mesmo.

P1: Que delícia!

P4: Na rua aqui dentro do polo né, que eles falaram assim: Ai prô, vamos fazer uma leitura hoje? Vai ser assim, nós vamos fazer leitura. Eles escolheram o tema, inclusive era um texto do Nelson Rodrigues, né...

P1: Isso, você falou

P4: “Complexo de Vira-Lata”, que fala justamente sobre o futebol, né. Eles escolheram e eu disse: Então tá, peguem os livros e vamos fazer leitura. “Ai prô, mas tá tão frio hoje... Olha o solzinho que tá lá fora! A gente bem que podia pegar os colchonetes..” Eu falei assim: É pra já!

P1: Demorou!

P4: Vamos saber, ninguém está usando? Podemos usar? Podemos. Pegaram os colchonetes, levamos pra lá, fizemos um círculo, uma roda de leitura maravilhosa. Uns deitaram, outros ficaram agachados...

P1: É do jeito deles.

P2: E isso é uma coisa assim...

P4: E a leitura fluiu, eu não precisei ficar falando: Fulano lê um pedacinho, fulano... Não! Eles que... porque eles estavam, foi uma proposta deles...

P1: Então, isso que é legal, essa autonomia deles virem, né.

P2: Então mas falando dessa autonomia, não só a deles como a nossa também.

P1: É. Ah, sim.

P2: Porque isso é possível porque assim, aqui a gente tem essa autonomia de falar: Eu vou fazer isso, eu vou com eles lá pra fora, eu vou pegar um colchonete e vou pôr lá, e a gente não precisa comunicar ninguém e nem pedir autorização prévia e nem nada, a gente vai. Que a gente inventa essas loucuras que a gente adota...

P3: Exatamente.

P2: E a gente vai e tá tudo certo.

P1: É, isso é verdade.

P2: E a gestão passa e elas passam e elas olham e elas: Ai, que legal! Que é isso que vocês tão fazendo? Nossa, deu certo!

P3: É porque na verdade não é só eles que vivenciam os princípios, nós também.

P1: Muito. É uma troca, como ela falou.

E: Se eles não vivenciam, eles não internalizam.

P1: É uma troca.

P4: Você quer ver uma coisa que eu fiquei meio chocada assim, olha que eu não sou de me chocar à toa né, eles queriam ir ao cinema a todo custo. Por quê? Porque o 9º ano havia ido ao cinema na semana anterior. Falei assim: Então tá. Aí eu vou deixar que vocês escolham então já que vai ser algo assim, gostoso, prazeroso. Como nós já trabalhamos o roteiro que eles pediram pra trabalhar, que foram os heróis, aí teve aquele grupo dos meninos que fizeram, que eles queriam tratar o anti-herói, e aí começou aquela polêmica: Mas como assim o anti-herói? Quê que é um anti-herói? Aí eles falaram assim: Ah, vamos assistir Deadpool. Falei assim: Gente, seguinte, eu fui assistir Deadpool 2 no cinema com meu filho. E aí, assim, é um anti-herói mesmo! Né... Até na fala... Aí falei assim: Não professora, quer ver... Aí levantou o lá o AMNII e o grupinho dele né... Eu falei assim: o Deadpool é assim, assim, assim... Pro salão, explicando, que ele fala palavrões, tem umas cenas assim, meio...

P1: Meio calientes.

P4: Mas o foco não é aquela cena. O foco é mostrar a atitude dele né, que ele não tá nem aí.. Ou pelo menos quer que o mundo pense que ele não está nem aí, mas não é bem verdade. “Ah, tudo bem professora.” Eu falei: Olha, pode ferir alguém né... Se vocês toparem, se o salão falar: Nós queremos, que a gente quer entender o que é um anti-herói, por mim tranquilo. E aí prô, concorda? Conversei com meus pais, todo mundo... Comprei o filme..

P2: Porque é verdadeiro, entendeu?

P4: Foi assim, você não ouvia..

E: Eles vão assistir...

P2: É, não vamos fingir que não.

E: Eles vão assistir em casa...

P4: Olha só, você não ouvia o respirar!

P2: É, então...

P4: Entendeu? É 8º ano gente, prestação... Eu tô falando do 8º ano porque eu fui no salão que já deu muito trabalho pra gente, assim no decorrer...

P1: Muito trabalho.

P4: No decorrer, né de 4º, 5º, 6º, 7º ano.

P1: Eles nos desafiam muito.

P2: O tempo todo... Eles nos põem em cheque.

P1: E nos desafiam ainda, mas eles já desafiaram demais a gente, assim já mexeu com todas sabe assim...

P2: Todas as nossas estruturas, o psicológico.

P1: É tudo, com tudo, mas assim, é o que eu falo assim, eles são um presente.

P4: Mas o amadurecimento deles esse ano.

P2: É lindo de mais de ver gente.

P1: Eu me arrepio.

P4: Não só visível, chega a ser palpável. Entendeu, o quanto que eles amadureceram.

P3: Não é engraçado os alunos que me procuraram e falaram: Nossa, como é que pode né prô, vocês são tão diferentes! Eu e a PNI, que nós trabalhamos juntas dentro do salão. E vocês trabalham juntas aqui dentro do salão.

P1: Sim, ó, que legal!

P3: Ele falou né.. Mas nossa prô, mas como é que é? Ele fazia assim com a mão. Como que é isso?

P1: É a magia. É uma magia, a gente. (Risos)

P4: Não, não, foi muito sofrimento, querida. Olha, eu estou aqui desde os primórdios, quando o Braz começou a idealizar, né.

P3: Eu também.

P1: Isso é verdade.

P4: Né, então assim, foi um sofrimento. Por quê? O problema maior está em nós.

P1: É, a gente conversou sobre isso.

P4: A queda do muro de Berlim, talvez não foi tão sofrido. Né? Eu tô falando de mim agora. Né, pessoalmente.

P1: Não, mas é verdade, das nossas quebras...

P4: Eu, professora P4... Não foi tão dolorido, não foi tão sofrido a queda do muro de Berlim, quanto para mim quebrar e derrubar os meus muros.

P1: É... É verdade... E é o que eu falei pra você, dessa questão da equipe, né...

P4: De você não ter melindres de perguntar pro colega, de falar pro colega: Olha eu não sei isso, você pode me ajudar? Eu não sei aquilo..

P1: É... É muito difícil.

P4: Sabe, e a gente trabalhar e estudar junto com o aluno, assim, de sentar, ter...

P3: O no Fund. II talvez foi um pouco mais penoso né?

P4: Muito mais!

P1: É..

P2: Com certeza.

P4: Muito mais porque veja bem, anos e anos numa faculdade, né, te moldando pra uma sala de aula tradicional, convencional e você....

P2: E o Fund. I, quer queira, quer não, a professora, ela dá todas as disciplinas e o Fund. II você é um especialista, você tá habituado, você tem o domínio da tua linguagem.

P3: Imagina eu ter que explicar Matemática...

P2: Imagina eu dando oficina de Matemática no 9º ano...

P1: Porque o Fund. II, não sei se você teve explicação, no Fund. II é a mesma técnica do Fund. I, então ficam três professores coordenadores no salão fixos, não tem troca de professor, não tem 50 minutos aqui e vira, não, é tudo junto.

E: O salão do 6º ano é aqueles três, o salão do 7º aqueles três...

P1: Uhum, isso. Fora os especialistas.

P4: Não, isso, mas tem os especialistas, tem as oficinas que a gente sai, né..

P1: Mas por exemplo, ela tá no roteiro.

P4: É que assim, a escola garante pelo menos três fixos. É uma garantia entre aspas porque... Entre aspas eu digo porque o meu salão não existe três fixos. Se precisar, acontecer uma fatalidade, que às vezes acontece em qualquer escola. Né, os professores de determinado salão faltaram, ou um porque tá em formação na DRE, outro porque aconteceu algum problema pá, enfim. Tem um professor, o que tiver na escola vai ser trocado, vai ser relocado pra não ficar um só. A ideia é não deixar um sozinho, que aí não tem como.

P2: E o legal é que pra eles isso não tem muito impacto sabe, porque numa outra escola, quando entra um professor pra substituir é um inferno na vida desse professor, porque não tem um vínculo com todo mundo.

P4: É como se ele não valesse nada.

P2: Aqui todo mundo tem vínculo com todo mundo, é o que aquilo que a P1 falou, ela não dá aula no nono ano, mas ela conhece os meninos então se ela tiver que ir lá pro salão do nono ano tá tudo certo entendeu?

P1: E a gente vai...

P2: Não tem um choque e eles te conhecem e pra eles tanto faz.

P4: E o respeito deles para conosco é...

P2: É, pra eles todos são professores.

P3: É, não tem essa..

E: E como que é assim, daí é uma pergunta que nem tá no meu roteiro, mas já que a gente entrou nesse assunto, existe o professor eventual que cai aqui de paraquedas também.

P4: Muitos!

P1: Só que ele vai pro salão e ele ajuda normal.

P2: E ele ajuda lá também.

P1: Isso quando ele não ajuda no roteiro também..

P2: E ele é um a mais. No salão do 5º ano a professora de módulo ajuda no...

P1: Ajuda no roteiro.

P2: É um a mais.

P4: E os alunos, os estudantes, eles não fazem acepção...

P2: Eles nem sabem quem tem aula atribuída, quem não tem.

P4: Que esse professor tem aula eventual, que ele é contratado, que ele não é.. Não sabem.

P1: Eles sabem.

E: O que que é professor do módulo?

P1: É o eventual.

P2: É aquele do estado que eles chamam de eventual.

P4: É o eventual.

P2: Que ele não tem aula atribuída.

P3: Aqui é módulo, módulo. Então tem um módulo por salão.

E: Entendi

P4: Ele trabalha, mas ele não tem a turma atribuída.

P1: Seria assim, numa escola tradicional seria aquele que ficaria numa salinha esperando um professor faltar pra ele substituir.

E: Que é o que eu fazia no estado. Era PA, professora de apoio.

P1: Só que aqui não tem essa salinha e ele não fica sentadinho ali esperando...

E: Ai gente.

P1: Ele já vai pro salão e ele se vira nos 30.

E: No estado eu ficava e era horrível porque...

P1: É uma tortura, é horrível.

E: Era, eu falava que eu era professora prostituta.

P1: É, mas é mesmo.

E: Era... Não era nem substituta...

P4: Aí você entra na sala na sala de aula, os alunos não querem, não tem o menor respeito.

E: Não porque... Né...

P1: Não tem vínculo.

E: Não tem vínculo nenhum.

P1: Não te conhece.

P4: Agora, qual o seu nome mesmo?

E: É Carolina.

P4: Carol, pode ser?

E: Uhum, pode ser, por favor.

P4: Só retomando o princípio da nossa conversa, dessa sua última pergunta com relação à autonomia.

E: Uhum.

P4: Eu sou assim, acho que uma das que pode responder isso com a maior certeza, porque?

P1: Com certeza.

P4: Eu também dou aula no estado, pra mesma comunidade. Aqui próximo.

P1: Ela tem uma outra. A visão de fora, depois.

P4: Então o que acontece, a grande maioria dos nossos alunos que não entra na ETEC, eles são encaminhados pra essa escola de Ensino Médio no Estado. Eu trabalho na Ataliba e lá é só Ensino Médio e os nossos alunos saem daqui...

E: E alguns vão pra lá...

P4: Já vão pra lá, é, a grande maioria. Lá, lá, eles fazem toda a diferença quando se juntam com outros alunos, que vem de outras escolas. Inclusive aqueles alunos que eu mesma, já falei isso algumas vezes, né, que eu me culpo muito por isso, não uso mais essa frase. Você olha assim pro estudante né, um ano, dois três, você fala assim, aí, não tem jeito. É algo que eu tô tirando até da minha vida agora entendeu? Essa frase: Não tem jeito. Independente, não é nem religiosidade, não tem... É uma questão de conceito humano mesmo. Não existe falar que um ser humano não tem jeito, né... Eu não tô acreditando mais nessa fala que eu mesma usei durante muito tempo. Quando eles chegam lá, aí o choque, o grande choque. Aqui eles podiam, eles podem entrar aqui a qualquer momento.

P1: Na direção!

P4: Pra conversar, na direção.

P3: Em outro lugar, aí começa a dar o confronto.

P4: Quando chega lá, eles mal podem pedir pra professora: Olha, eu preciso tanto ir na secretaria levar esse papel. Eu falei assim: Ishi, pera um pouquinho que eu vou ter que saber qual é o horário que você pode descer, durante as aulas ou se você vai ter que voltar depois que terminar... Entendeu? Aí eles começam assim: Nossa prô, como assim, a gente não pode?

P4: É dependendo do diretor que está no momento, porque no Estado tem isso né, de ficar...fica um ano, fica dois, fica três, fica naquele rodízio de direção até vir um fixo, fica nessa. Cada um quer deixar a sua marca registrada, então cada um pensa e age de uma forma e a gente tem que ir de acordo com o que a chefia manda, né. E eles entram em choque por quê? Não existe esse negócio de eu: Ai, mas eu não tô entendendo isso daqui, me ajuda aqui vai, me empresta seu caderno, deixa eu ver que você... Não tem!

E: Lá professor só se junta pra pensar na caderneta né.

P4: Não, eu tô falando do aluno, não tem.

P1: Porque aqui, eles sentam em grupos.

P4: Em... eles não estão sozinhos.

E: Lá e você falando pra 40.

P1: É, e sem contar...

E: E eles assim... (gesto)

P1: É.

P2: É o que a gente falou, aqui é tudo muito, né.

P4: Aqui é tudo muito, tudo muito e aí eles falam: Prô, ai eu não acredito! Porque que não tem Ensino Médio lá? Não tô entendendo. E se a gente pedir? E se a gente fizer abaixo-assinado?

P2: É porque eles estão acostumados com esse tipo, essa linha de raciocínio.

P4: Eles querem assim: Ah, não tem, vamos lutar!

P2: Não tem? Não tem não é o suficiente. E se a gente fizer um abaixo assinado?

P1: Eles são muito politizados.

P4: E se a gente buscar...

P1: Não, mas peraí, a gente não concorda com isso.

P4: E se a gente falar..

P1: Então vamos fazer uma comissão então, vamos fazer assembleia, não é? Eles vêm com esses discursos.

E: É porque a mudança do PPP aqui né, foi uma conquista, vocês aqui, meio na surdina: Ô gente, vai ter que aceitar ou vai ter porque já tá rolando.

P4: É...

E:Então assim, vocês têm isso internalizado da luta né, então, quê mais que eles vão aprender?

P4: Aí eu lembro que eu ouvi umas falas assim na reunião pedagógica lá do Estado, tinha umas falas assim: É, esses alunos que vêm do Campos Salles..

P1: Revolucionando tudo.

P4: Entendeu? Tudo mal-educado.

P3: É isso mesmo.

P4: Eu falei: como assim mal-educado?

P4: “Isso mesmo, tudo mal-educado!” Eu falei assim: Engraçado, né... Vocês colocam aí no projeto de vocês... Olha, eu vou pegar o meu projeto, a minha cópia, tá aqui, ó: Comunidade presente, aluno ser pensante...

P2: Senso crítico, autonomia.

P4: Senso crítico, aluno autônomo.. Como assim? Autônomo em que momento? Então entendeu? Eu questionava o que tava escrito no PPP. Eles não são mal-educados, é que lá, a gente começa a mostrar pra eles que eles têm direitos, né?

P1: Que eles tem voz né...

P4: Que eles têm voz... Claro que eles têm defeitos, que eles cumprem regras lá também.. Aqui não é assim, um negócio à toa: Ai só porque é aberto eu posso qualquer coisa? Não.

P4: A autonomia existe, mas autonomia com responsabilidade. Às vezes a ação de um, a consequência é para todo o grupo. Então eles pensam muito.

P2: Sabe que quando eu cheguei aqui aconteceu uma coisa, foi muito forte assim pra mim, foi logo que eu cheguei. Um estudante, eles saíram da escola em um grupinho e tinha uma fábrica, uma loja de colchões aqui na avenida, e ficam esses... a cama com colchão assim pra fora na calçada. E aí um de nossos estudantes sentou nessa cama e aí o dono da loja virou pra ele e falou assim: Ah, seu negrinho imundo, sai daí que você vai sujar o colchão.

E: Não acredito...

P2: Acredite, a vida é assim. E eles estavam em grupo. E aí eles foram todos: Você sabe que isso daí é contra o ECA? Você sabe que isso é racismo e que racismo é crime? Eu sei que eles fizeram uma roda, as pessoas foram chegando, eu sei que veio mãe, eu sei que no fim foi todo mundo parar na Delegacia pra fazer boletim de ocorrência. Aí eu tava no meio dessa coisa quando eu cheguei. Aí eu falei: mas como assim eles fizeram isso? Eles porque... Eu aí... Aquilo pra mim foi assim: gente, é isso né... A gente tá criando eles pro mundo né...

P4: Não aceitar qualquer coisa né.

P3: Eles não aceitam, eles tem essa.

P4: Ser desrespeitado...

P2: Aí todos eles foram né, e aí veio a solidariedade, porque foram todos os que tavam passando e foram vendo, iam parando e: Como assim? Você ficou louco? Que você tá falando? Você sabe que isso é crime e não sei o quê...

E: Gente isso é incrível, né... Tipo, tamo no mundo, não estamos dentro da escola aprendendo o que é...

P2: Por isso que eu te falo que vai além dos muros da escola.

E: Política, e direito, dever, o que é ser cidadão, e ser respeitado... A gente tá aqui na loja exigindo, né...

P1: A CP1 tem uma frase né, que ela fala: Escola na vida e a vida na escola. Né, que é bem isso mesmo.

E: Não, assim, a gente falando, a gente que tá... Parece muito óbvio, mas não é...

P2: Uhum.

E: A gente tá acostumado a andar, abaixar a cabeça...

P2: É isso mesmo.

E: Não saber como lutar, às vezes vai lutar e se sente desmotivado porque...

P1: E culpado, né?

E: Sozinho, às vezes, sabe assim, é tudo muito burocrático, não é fácil assim. Então esse ímpeto de mudança e de revolução e de questionamento né, de senso crítico, é muito revolucionário assim, eu acho maravilhoso.

P2: E a gente tem que lidar com isso também porque a gente propicia isso e às vezes a gente se põe em cheque também porque eles tem esse senso, eles também te questionam demais né: Não, eu não vou fazer, por que que eu tenho que fazer isso? Mas e a gente não escolheu isso ou a gente não quis isso, ou a gente... E aí você fala...

E: Eu sou mãe de uma menina de sete...

P4: Você tem que motivar, tem que dar um motivo.

E: É isso, assim, se eu tô num lugar, ela tá lá sozinha, ela sabe que ela não pode falar com estranho, ela sabe que se alguém abordar... Ela já consegue perceber a intenção e vir até mim. Então, eu tô aqui, ela tá pulando na árvore, ela tá brincando lá, eu tô num xerox... Ontem eu fui num xerox pra xerocar autorização pra vocês assinarem, ela tava na praça, do outro lado da rua e eu ocupada... Porque é isso assim, só que ela me questiona o tempo todo... Entendeu? Não passa um "não" despercebido sem explicar, nenhum.

P2: Por que não?

P1: É... Mas é...

E: Não existe um "não" que ela vai cumprir sem espernear, sem me questionar...

P1: Porque não, não é resposta...

P4: Mas isso é autonomia, é o fato... E a gente questiona também. Por que eu tenho que fazer isso? Quando vem algo lá de cima pra nós, professores. Opa!

P1: Não, aqui... Aqui já viu...

P4: Já fica todo mundo em alerta, já cria um burburinho...

P1: Aqui já revoluciona tudo, muda tudo.

P4: Já cria um burburinho, no meio...

P2: Gente, olha: até a questão se a gente vai parar ou não no jogo teve que fazer votação na escola inteira, a escola inteira decide se vai parar ou não vai parar no jogo.

E: E aí? Vocês tão parando no jogo?

P2: E aí metade da escola decidiu

P1: Ó lá..

P2: Que ia parar, de manhã não parou e a tarde parou. Então, mas e aí? Vamos respeitar... Metade falou que... Então é tudo muito...

P1: Duas opiniões diferentes na mesma escola...

P4: Então de manhã uns param...

P4: De manhã os professores vêm, os alunos, a gente pões telão...

P2: Assiste aqui...

P4: Faz pipoca...

P1: É.

E: Ai, que delícia.

P4: Assiste...

P2: E quando é a tarde para.

P4: E quando é a tarde para porque os professores da tarde decidiram parar, depois eles vêm e repõem. Simples assim. E a supervisora junto.

P1: E a gestão ok.

P2: A supervisora ficou brava.

P4: Ela passou uma hora antes do jogo, né?

P2: A supervisora ficou brava.

P4: Por que?

P2: Porque a escola ia ficar metade de um jeito, metade de outro, mas a gente falou não...

P1: Então... Ela até veio com esse discurso: Não, mas é uma escola só, porque tá tá tá tá tá tá tá.. Mas, o que foi votado foi votado.

P4: Uhum.

P1: E o que foi resolvido foi resolvido.

P2: Porque tem muita força!

P1: E ponto final, entendeu? Então é assim...

P2: Tem muita força. Esse processo democrático dentro da escola tem muita força.

P1: Até mesmo pra uma supervisora... Minha filha: você tem sua opinião, mas nós decidimos assim.

E: É, porque não dá pra ser democrático mais ou menos. Ou é ou não é.

P1: É... E ponto final entendeu? Então assim... Ok.

E: Ela abre brecha, já não é democracia... Já é...

P1: Ela teve que engolir no negocinho e vamos que vamos.

P4: Não, mas de manhã ela veio assistir o jogo todos os jogos.

P2: Que a tarde também tivesse jogo aqui, entendeu? Por isso que ela ficou brava...

P1: É... Cada um com seus problemas...

E: Gente, que rica essa conversa... Eu agradeço vocês assim demais, muito obrigada, tá bom? Parabéns pelo trabalho. As minhas perguntas acabaram

P1: Quando a gente fala assim: quanta coisa né...

P2: É, a gente pára pra pensar..

P1: Quando a gente.. Quando tem essa oportunidade de vim conversar e falar a gente fala assim: Nossa quanta coisa né...

E: E aí quando o material...

P1: E no dia-a-dia a gente se dá conta né...

P2: A gente esquece.

P4: Ah, eu não dou...

P1: Ave Maria, então tá vou te ajudar!

E: E é esse papel assim né, é uma universidade pública, a que eu frequento, então assim, já é um saber acadêmico lá, que geralmente fica muito separado da realidade, então é isso. É a academia, com a sociedade, com o Ensino Básico e o retorno do Ensino Básico para academia eu acho que sabe, assim...

P2: Eu acho também.

E: Eu estudei em escola pública a vida inteira. É o meu retorno, é o meu, sabe assim, né?

P2: É, é assim que tem que ser. Né!

E: E agora vou ser professora e enfim né, não sei... Quero fazer o doutorado, mas porque eu gosto da pesquisa mesmo, né... Assim, não sei se vou ser professora universitária, se vou seguir nesse caminho, porque eu queria trabalhar aqui...

(Risos)

P1: Preste concurso e vai tentando...

P2: Experimenta...

P4: É...

P2: É como nós falamos com os nossos estudantes: experimenta, depois você vê se ...

P1: É. Nada como viver a prática pra você ter certeza se você ama ou odeia. É bem isso. Não tem meio termo.

E: Até hoje eu trabalho mais com ensino não-formal. Então eu trabalhava com oficinas. A graduação eu ganhei dinheiro dando oficina no SESC, sabe assim? Eles me contratavam temporário, eu ficava numa exposição, dava oficina...

P2: Ah, eu fiz muito isso.

E: Lá e era assim, só que é aquilo né, eles te contratam, quando acaba a exposição você fica sem trabalho... E eles te chamam se quer, se não quer.. E chão de sala de aula foi como PA no Estado e eu fiquei doente aí eu falei: Pára tudo! Que eu vou fazer um mestrado vou estudar um modelo de educação decente...

P4: Ó, querida, se você ficou doente no Estado, que é um marasmo total, imagina... Aqui é assim ó, já saíram muitos professores daqui doentes. Do-en-tes literalmente. Entendeu?

E: Porque é muita emoção...

P1: Não.. É incrível.

P3: Cada dia é um flash... Como dizem né...

P4: É muita emoção e você trabalha... E o trabalhar com o seu psiquê, com o seu ego, com o seu psicológico é muito, muito grande.

P1: É o que eu falei pra você.

P4: É diário... E não...

P2: Aqui eu até, como é que é aquela série da Globo? Aonde nascem os fortes.

P4: Exatamente!

P2: Aqui é onde nascem os fortes.

P4: E não tem essa... Se você...

P1: Sobreviventes.

P4: Se você for uma pessoa muito egocêntrica, muito eu, muito ego, não digo nem egocêntrica, mas muito ego, você não consegue sobreviver aqui.

E: Se não tiver humildade...

P4: Porque...

E: Pra estar diante do outro...

P4: Entendeu? Porque existe o outro, que pode não ter tanto ego assim, né... Mas valoriza o trabalho que já foi feito, então vai lutar contra. Eu mesma sofri horrores comigo mesma, eu digo que esse projeto foi a minha...

P1: Catarse né...

P4: Foi a minha.. Foi o que eu precisava assim, momento P4 pra mudar, é agora ou nunca... Entendeu? Porque pense, eu já era velhinha na educação. Né... Já vim pra cá, mas eu já dava aula no Estado. Eu tenho 25 anos de magistério...

P1: É tempo...

E: Muito tempo...

P4: Ou seja, a minha cabeça, a minha formação de professora de Língua Portuguesa...

P1: Toda quadradinha...

P4: Toda quadradinha...

P2: É nada, ela sempre foi artista, não vem com essa quadradinha não!

P4: É, eu sei, mas eu digo assim, na minha cabeça...

P1: Mas a gente muda mesmo né...

P4: Você tem um quadrado mesmo, sou eu, com o meu quadradinho, com os meus aluninhos, eu aqui na frente, eles ali na minha frente... Entendeu?

E: Uhum.

P4: Pra trabalhar isso... E aí a P3 saber que eu... Identificar que eu não sei algumas coisas e eu ter que pedir pra P1...

P1: Ajudar... me explica isso daqui direitinho que não entendi... Como assim? Eu não tinha a menor vergonha de fazer isso, mas eu percebia que alguns colegas que trabalharam comigo morria de vergonha de fazer esse questionamento pro colega, ou até mesmo de falar pro aluno assim: oh...

P2: Eu não sei...

P4: Puts, me pegou hein, não sei isso daí... Você espera um pouquinho, vamos pesquisar junto? Pegava o notebook, colocava na mesa... Vamos lá, vamos lê, vamos aprender, ou então vamos perguntar pra um outro professor. Eu faço isso tranquilamente...

P1: Ah, eu também.

P4: Mas muitos saíram daqui doentes porque não conseguiam, não conseguiam ter esse momento de mostrar...

P3: Pra eles eram muito né, falar que não sabia ou que não compreendia...

P4: Falar que não sabia...

P1: Ainda mais Fundamental II, né.

P4: E que o aluno é bagunceiro, que o aluno tá naquela idade, sabe?

P3: Hormônios borbulhando.

P4: Que ele não consegue falar baixo... É assim mesmo. Sabe?

E: É que, eu acho assim né... Que na vida, eu tava falando pra elas assim: que encarnação é essa que vocês tão vivendo? O tanto que vocês tão aprendendo! Na troca com o outro. Porque relação é...

P4: É muito difícil.

E: Comprometimento, é criar uma intimidade... Aí elas falaram assim que a autoridade delas é conquistada, esse processo de né, de tá diante de cada um, porque aí ela falou que não tem como ver os alunos como uma massa.

P4: Não...

E: São os alunos, cada um é um.

P4: Cada um é um.

E: E isso é muito difícil gente! Vocês tão assim...

P4: Tanto é que na hora que.. Eu tô sofrendo, eu já tô a dois dias tentando fazer o relatório e eu não consigo. Só fiz duas turminhas até agora... Por quê? Porque é um a um...

P2: A gente quer enfiar o mundo ali dentro do relatório.

P4: Eu não posso usar o mesmo relatório que eu usei pra você, que vai servir pra ela... Não é! Eu tenho que respeitar esses mundos.

E: Esse relatório e pra Diretoria de Ensino ou vai para...

P1: Não, não, é pra..

P4: Fica no SGT, no boletim deles.

P1: É o boletim deles.

E: Ah, tá.

P4: Porque quando os pais vêm à reunião eles precisam saber se o aluno, se o filho evoluiu... No que ele tá precisando melhorar...

E: Ah, sim.

P4: Entendeu? Quais são as defasagens... Né...

E: Vocês fazem uma por semestre? Com esses pais?

P1: Trimestre.

E: E os pais vêm? Eles participam? São ativos aqui?

P4: Não são todos.

P2: Não são todos.

P1: É... É bem pouco em relação à quantidade de...

P2: A gente gostaria que fosse mais.

P1: Estudantes que nós temos, é bem pouco. Mas... É um trabalho de formiguinha também né...

P4: Mas gente também, mas a escola também, nesse sentido, a escola procura conhecer como que é a vida do aluno lá, depois dos muros da escola, a gente também conhece. Isso é legal.

P1: É...

P4: Então o bacana é isso, você não vê só aquele momento do ensino, aprendizagem, como que... Não! A gente vê o ser humano.

E: Ah, mas isso ficou muito claro.

P4: A questão da humanização aqui é tudo de bom.

P2: Ah, engraçado que a P1 começou, aí eu falei a mesma coisa, aí você veio e não ouviu o que a gente falou e falou exatamente a mesma coisa.

E: Vocês falaram a mesma coisa... E eu as (*) de dar o feedback coletivo, porque eu ouvi os alunos também né, e perguntei como que eles viam vocês e mais o menos um espelhamento da entrevista de vocês, mas pra eles né.. E eles enxergam... Quando eu perguntei o que que eles aprendem com vocês, ficou muito isso assim da formação humana deles e menos dos conteúdos. O que eles têm com relação a conteúdo, de auto cobrança e tal, é uma coisa deles pra eles mesmos, que eu acho que vem dos pais

P1: É.

E: Falando que a escola serve pra eles terem um futuro, pra depois ter uma profissão, nã nã nã, eles têm esse discurso, mas eles não atribuem a vocês assim, então é muito interessante.

P4: Não, eu ouvi um negócio hoje assim, sem querer e, assim, porque ele tava falando com o coleguinha do AMNI2. Gente, eu até tive que sair da sala porque senão eu ia chorar na frente, assim...

P1: De emocionada... Eu tava ali mexendo nos papéis porque eu tava querendo fazer esse bendito relatório e tinham poucos alunos. Aí tava conversando o AMNI2, tava conversando com o AMNI3.

P1: Aff... Até... Adoro eles.

P4: É... Aí eu vi o AMNI3 falando assim: É... Ele tem um monte de mãe aí, tem umas três, quatro mães. Aí o AMN2 falou assim: Não. Eu tenho três mães. Eu tenho a minha mãe, mamãe, mamãe (a que é a genitora né), aí falou uma outra senhora lá, e a P4.

(Risos)

P4: (Inaudível) Falou assim: What? Eu nem tô sabendo né...

P1: Aí que fofo...

P4: E a P4.. Não, mas a P4 é mãe minha também... É mãe do AMNI4... É a mãe do AMNI5..

P1: É mãe de todo mundo...

P4: Aí não sei o que, aí não sei o que foi deles e eu falei assim: Ah, ela é mãe de todo mundo. Falei assim: Nossa, na hora que eu vi aquilo eu disse: Meu Deus...

P2: É tão gostoso né!

P4: Então, mas é uma responsabilidade tão grande né?

P1: Nossa...

P4: Olha como eles veem!

P1: É...

P4: Eu fiquei assim, toda tocada... Falei assim, não vou nem ver, vou fingir que eu não tô ouvindo não. Aí virei assim, comecei né, o olho querendo ficar meio...

P2: Essas coisas mexem com a gente em todos os sentidos.

P1: Mexe né...

P4: Gente, presta atenção né...

P1: Só de você falar ó...

P4: A gente pensa que não, mas... E são alunos que... (risos). Aí já acabaram com a nossa vida né, assim, entendeu?

P2: Acabaram não, acabam.

P4: É, hoje eles estão maravilhosos.

E: Mas gente, a gente que... Olha..

P4: Mas pense naqueles alunos que a gente chama "alunos problema". Só que aí você vai ver a vidinha deles, você vai conhecer.

P1: É aquilo que eu te falei...

P2: Nossa, você vai ver a vida do AMNI3...

P1: Acabou! Você aceita.

P2: O menino trabalha...

P1: Não que você topa as bobagens né, não é isso... É muita coisa que eles vivem. Mas você consegue falar de uma forma diferente.

P2: O Alessandro trabalha na feira desde que ele era criancinha né, esse menino acorda de madrugada pra ir pra feira e aí ele é caixa...

P1: E ele cuida do pai.

P2: Agora é caixa no supermercado e aí o pessoal do supermercado pôs ele no caixa porque falou que ele é o único que consegue fazer conta de cabeça muito rápido...

E: Acha...

P2: Então pôs ele no caixa pra poder dar troco. Olha isso!

P1: É... E o...

P4: Não, e ele fica todo feliz quando ele não precisa vir à escola, porque ele fala assim: Ai, professora então quer dizer que eu vou trabalhar dois dias. Ah! Eu vou trabalhar! Entendeu?

P1: É, que ele ganha né, e ele já tá na vida né...

P2: Muito doido isso né...

P1: Na vida né, e ele já sabe.

P4: E eu vou ver, agora nas férias aquele lance lá tá?

P1: Tá bom.

P4: Pra ele...

P1: Vamos assinar?

P4: A gente tá querendo ir.

E: Ó, tá aqui, eu já assinei, daí ó, tem os campos assim, ó: Autorizo ou não autorizo a divulgação de uma identidade de pesquisa né. Se vocês autorizam eu divulgar os nomes de vocês no caso. Se vocês quiserem que eu coloque pseudônimo eu posso colocar. E vocês ficam à vontade.

P1: Ah, não tem problema não.

P4: Não tem frescura não.

E: Aí o local, a data, o nome de vocês e a assinatura do documento e a assinatura embaixo.

P4: Qualquer um pode vir aqui e constatar o que foi falado. Eu se fosse vocês, ficava mais um pouquinho e...

E: Aí, todo esse texto tá explicando o que que eu tô fazendo, como é que é a minha pesquisa.

P4: Viu Carol, eu se você ficava mais um pouquinho e entrava em algum salão só pra ver.

E: Não, eu pedi pra CP1 e eu vou com o gravador.

P4: E ela deixou?

E: Ela deixou, eu falei: Eu posso sentar com o gravador numa mesinha? Eu vou ficar só sentada...

P1: Hoje é 4? Que dia é hoje gente?

E: Só pra gravar eles interagindo.

P4: E ela deixou?

E: Ela disse que tudo bem.

P4: Tá.

E: Ó, uma caneta da mesa dela ali eu peguei. Acho que não tenho mais, tem sim... Porque eu fui nos salões só pra visitar, no dia da visita. Mas aí é aquilo né... A gente passa.. Não interagi assim, não fiquei acompanhando sabe? E eu queria muito.

P1: Prontinho Carol! Valeu!

P2: Esse segundo tipo de documento de identificação é o quê?

E: É o RG. Seu.

P1: Carol, obrigada!

E: Obrigada você, viu!

P1: Boa sorte, parabéns..

E: Obrigada, agradeço e parabéns vocês.

P1: E, venha pra você pra cá também!

E: Ai gente tomara! Quem sabe né?

P1: É, quem sabe, se tiver no seu destino... Que tem muito de destino.

E: É, eu penso assim também.

P1: É, eu também acho!

P4: No seu, no nosso..

E: É... É verdade, tava no dela, porque ela caiu de paraquedas né... Deu sorte.

P4: Assinatura do sujeito da pesquisa? Criança se for o caso?

E: É você...

(Risos)

P2: Deixa eu ir lá gente, Carol, obrigada meu amor...

E: É porque às vezes... De nada, obrigada você.

P1: Muito sucesso aí na sua pesquisa.

E: Muito obrigada!

P1: Valeu, bora lá que os pequenos estão chegando.

P4: Né, segunda etapa né, P3.

E: Muito obrigada!

P4: Essa caneta é sua?

E: Brigada gente, vocês chegaram no final, foi ótimo. Eu acho que tava aqui.

P4: Então tá.

P3: Muito obrigada viu.

E: Até, obrigada vocês.

P3: Sucesso na pesquisa!

E: Obrigada, parabéns!

P3: Depois se você quiser pegar um pouquinho os alunos do quarto ano pra conversar um pouquinho...

E: É eu vou começar com a comissão do 3º eu acho depois.

P4: É o salão dela.

P3: É... da P1.

E: E aí eu vou ver se eu fico um pouquinho, pelo menos uma meia horinha sentada em alguma mesa, só pra ouvir eles.

P3: Tá bom. Você vai ficar até que horas aqui hoje? Porque hoje nós temos oficina agora no começo.

E: É?

P3: É.

E: Ah, eu falei pra CP1 que eu fico o quanto eu precisar pra coletar as coisas.

P4: É que o dia que tem oficina, em alguns salões, cada grupo vai pra um lugar.

E: Tá.

P4: Não fica no salão todas as aulas.

P3: Aí você vê direitinho.

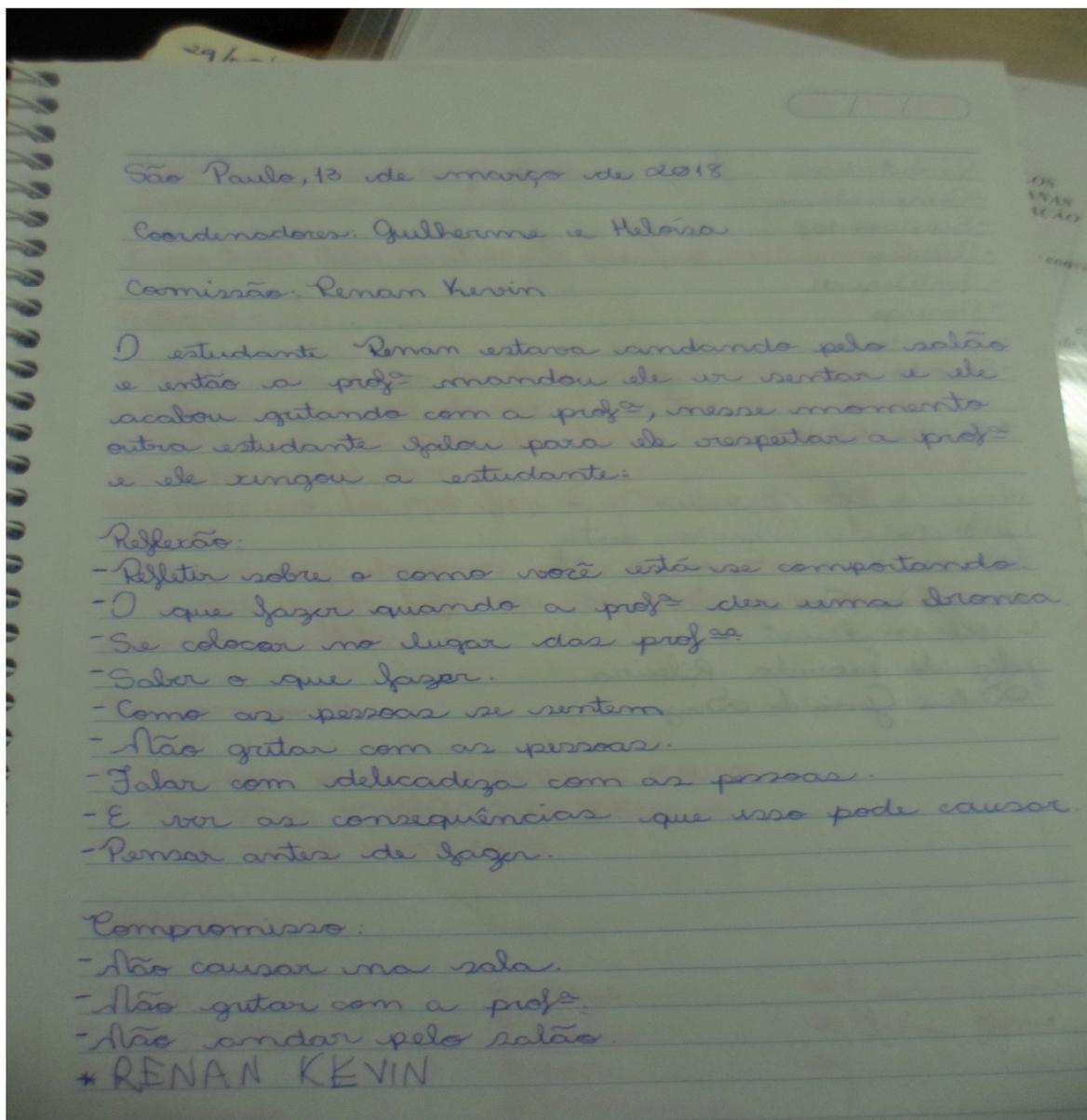
E: Tá bom. Tchau gente! Brigada.

P3: De nada, tchau.

*(fim da gravação)

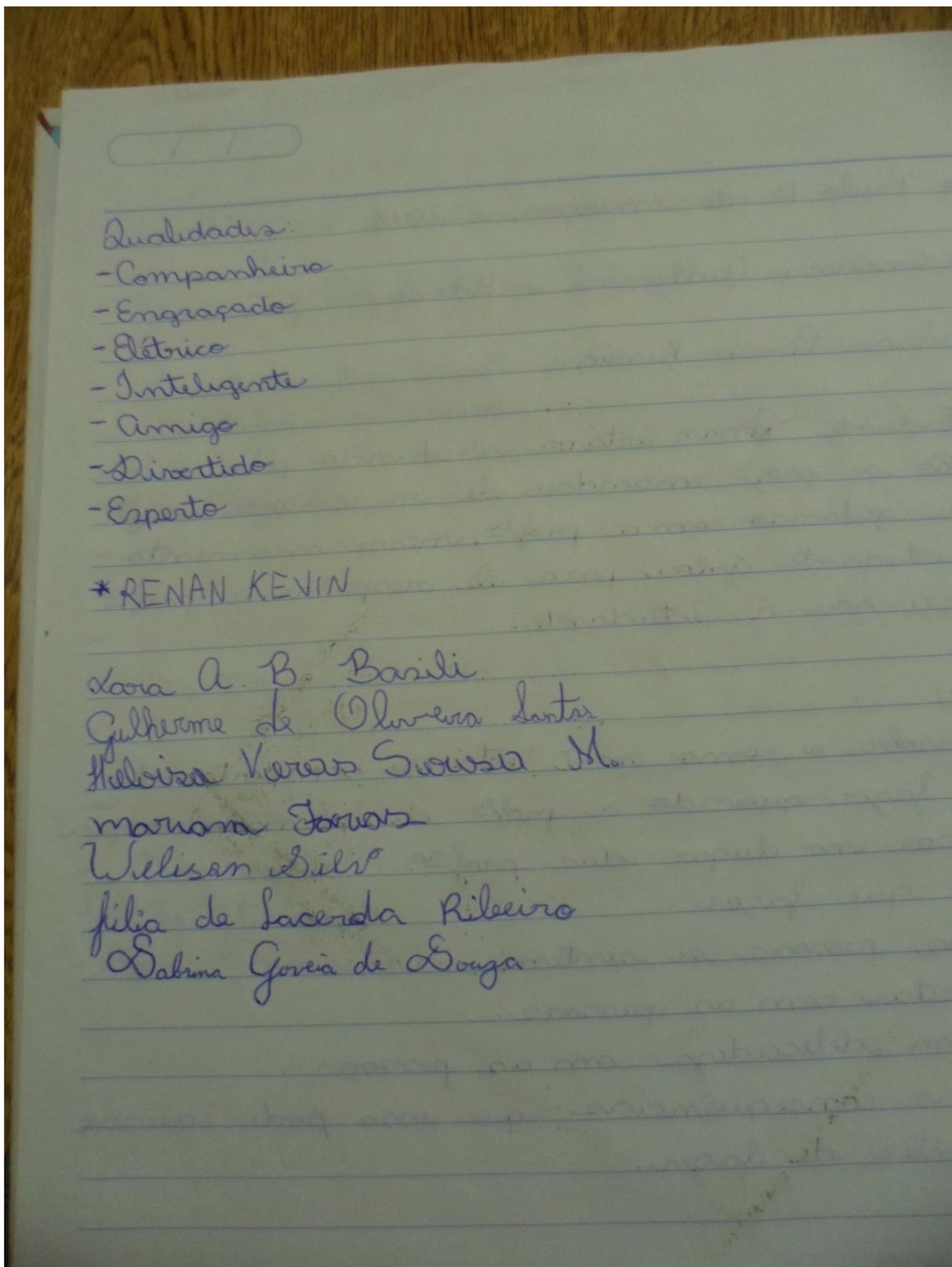
**APÊNDICE E - REGISTROS FOTOGRÁFICOS REALIZADOS PELA PESQUISADORA
NA EMEF CAMPOS SALLES EM 04/07/2018**

Figura 1 – Fotografia de página do Caderno de Atas da comissão mediadora do 6º ano



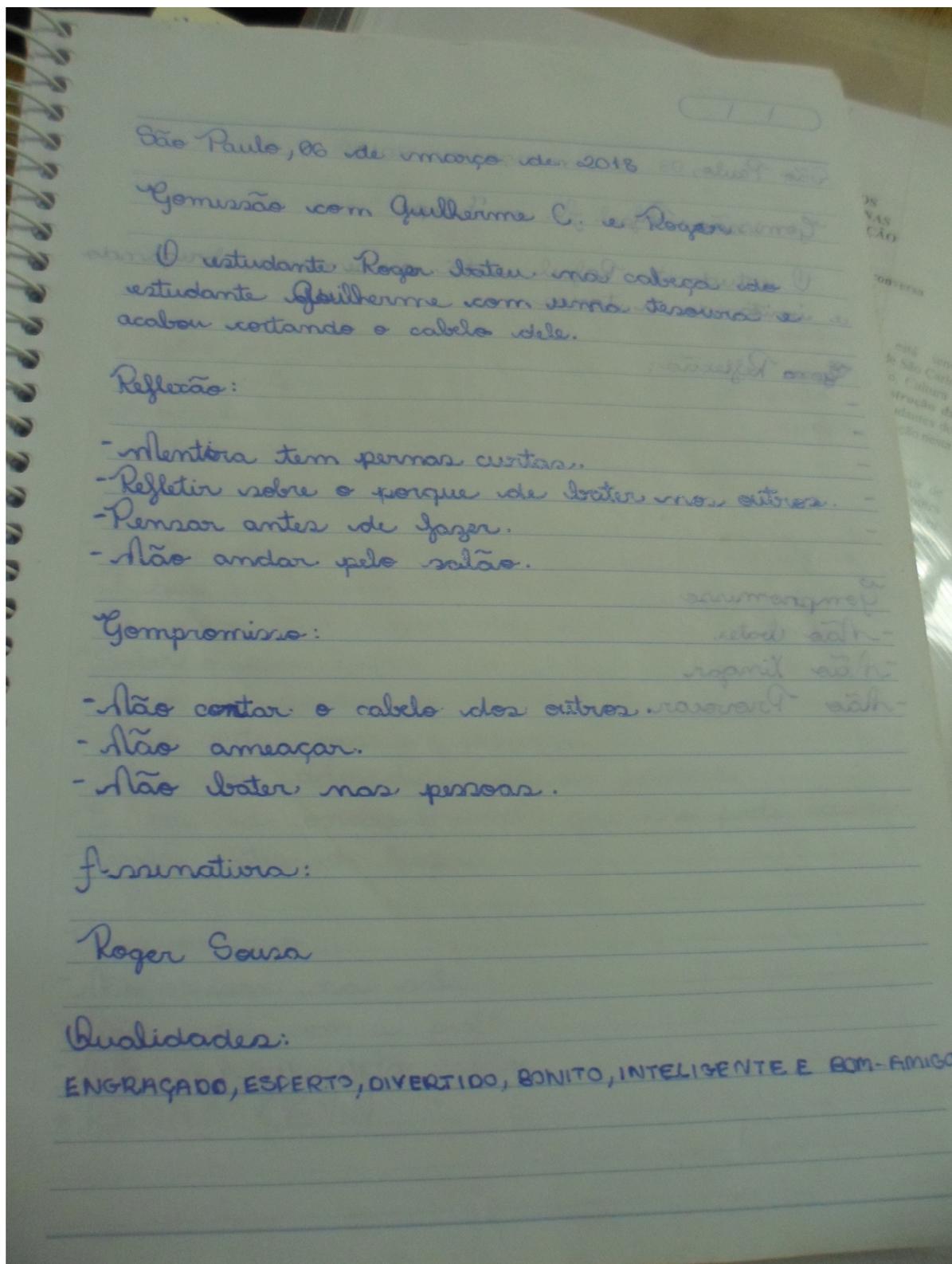
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: EMEF Campos Salles.

Figura 2 – Fotografia de página do caderno de atas da comissão mediadora do 6º ano



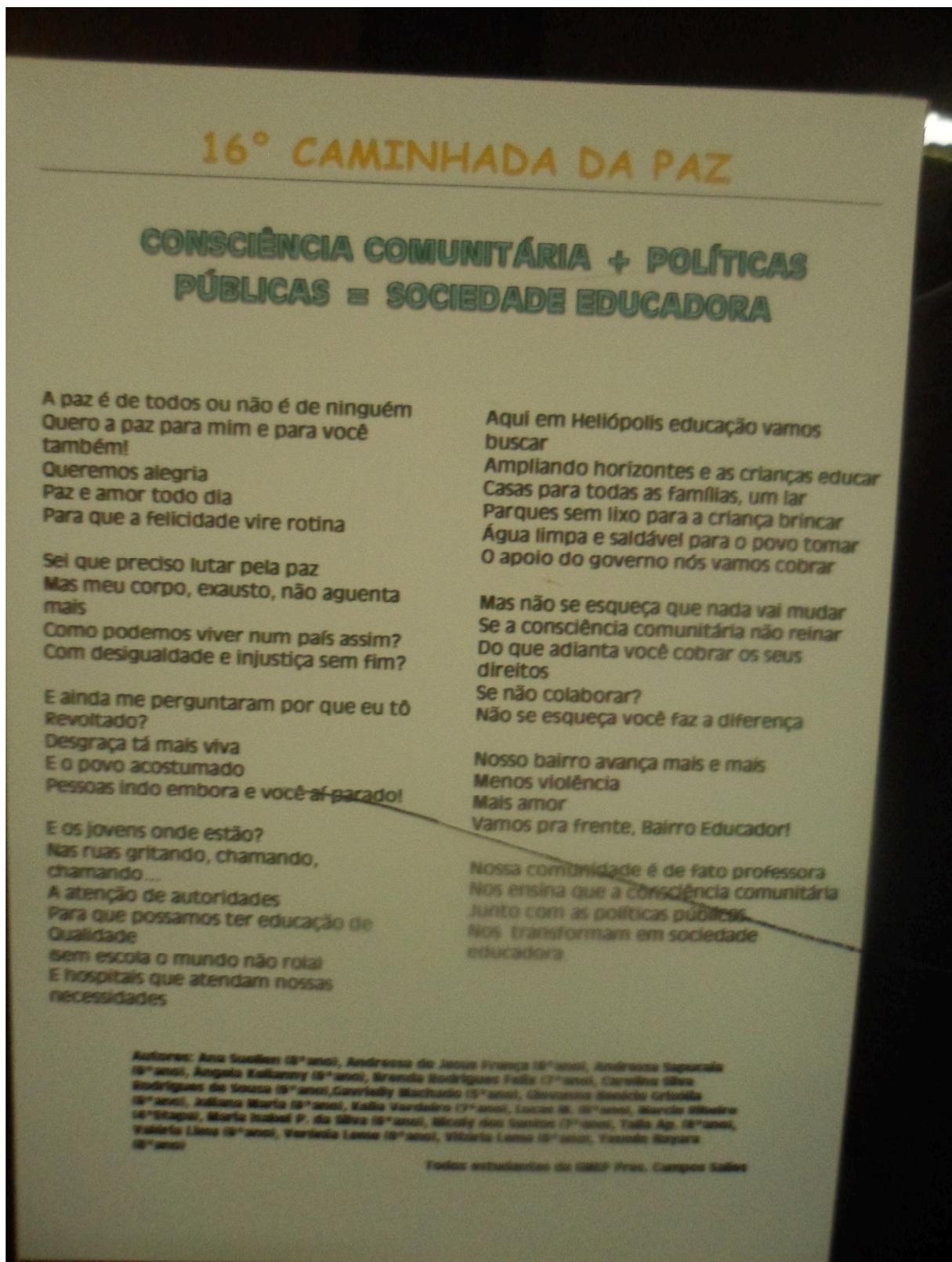
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: EMEF Campos Salles.

Figura 3 – Fotografia de página do Caderno de Atas da comissão mediadora do 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: EMEF Campos Salles.

Figura 4 – Fotografia do tema da 16ª Caminhada da Paz de Heliópolis, afixado no mural da Caminhada da Paz



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: Corredor da EMEF Campos Salles.

Figura 5 – Fotografia do mural de membros da comunidade escolar



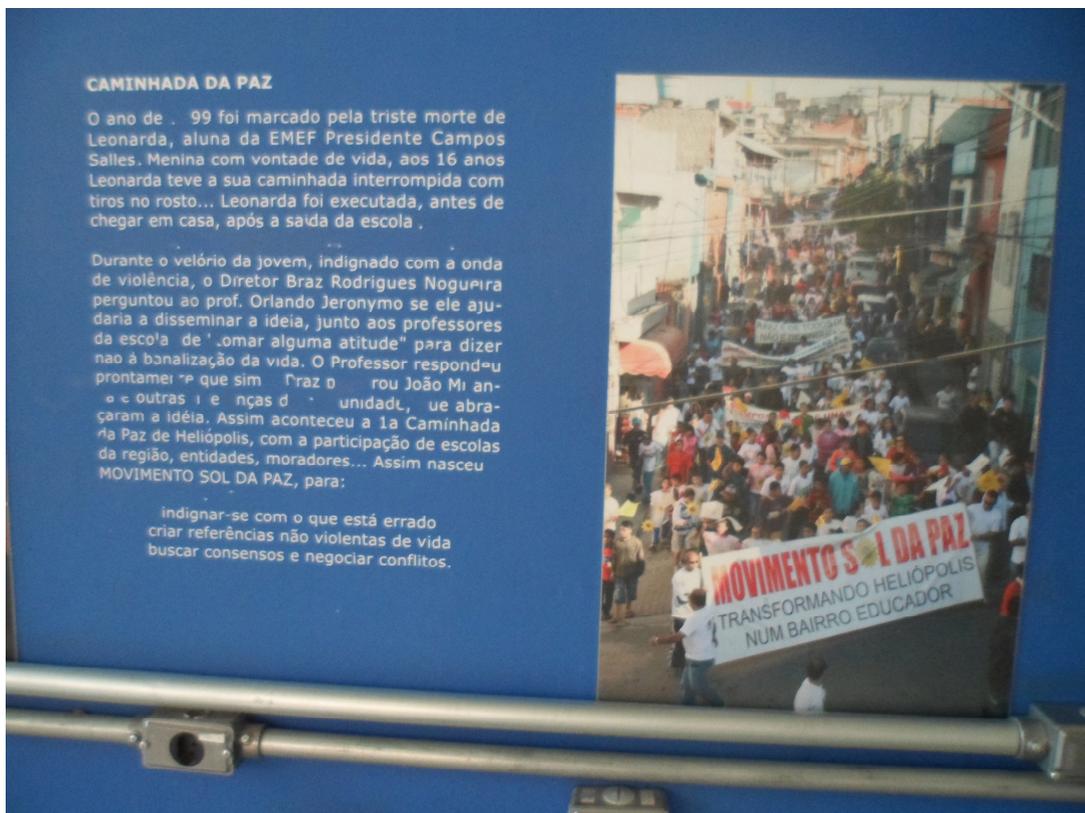
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: CEU Heliópolis.

Figura 6 – Fotografia do mural do Bairro Educador



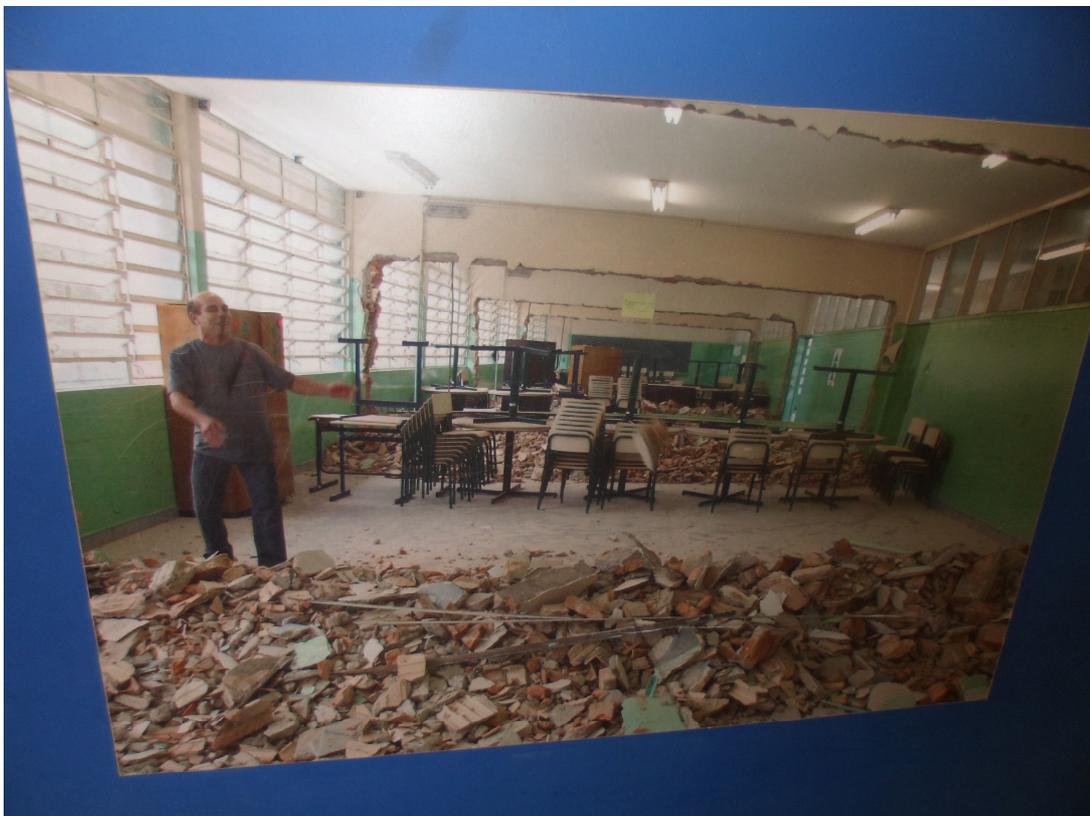
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: Fab Lab - CEU Heliópolis.

Figura 7 – Fotografia do mural do Bairro Educador



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: Fab Lab - CEU Heliópolis.

Imagem 7 – Fotografia do mural do Bairro Educador em que o diretor Braz está quebrando as paredes das salas de aula da EMEF Campos Salles



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Local: Fab Lab – CEU Heliópolis

ANEXO A - SITES REFERENCIAIS

Documentário *Heliópolis, bairro educador* - <https://vimeo.com/29900589>

Escola da Ponte - <http://www.escoladaponte.pt/novo/>

IDEN - <http://www.idenetwork.org/>

Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica - <http://criatividade.mec.gov.br/>

MEM - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

UNAS - <https://www.unas.org.br/>