



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Revisitando uma experiência pedagógica com dispositivos
democráticos**

ANA BEATRIZ MOREIRA ALVES

Brasília, 2019

ANA BEATRIZ MOREIRA ALVES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Revisitando uma experiência pedagógica com dispositivos
democráticos**

Trabalho de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de graduado/licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues.

Brasília, 2019

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA BEATRIZ MOREIRA ALVES

EDUCAÇÃO INTEGRAL: Revisitando uma experiência pedagógica com dispositivos democráticos

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Pedagoga.

Apresentação ocorrida em ___/___/ 2019.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Orientadora

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana
Examinador

Profa. Dra. Miliane Nogueira Magalhães Benício
Examinadora

Profa. Dr. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Suplente

Brasília, 2019

Dedico esse trabalho a nós, aprendizes encaixilhados, pouco conhecedores de
nosso potencial, mas em busca de liberdade.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que na infância me envolvia em cantigas, jogava adedonha e me receitava banho de chuva. É quem se doa em cuidado profundo, me olha com admiração e confia plenamente que sou capaz. A ela, para sempre meu refúgio e minha fortaleza.

À minha irmã Alice, alegre e tagarela, parecidinha comigo. Pura e colorida, reaviva a criança dentro de mim. Amicíssima das palavras e das tentativas, espera ansiosa para me contar uma história e mostrar suas manobras no patins. Agradeço a ela que, durante a minha escrita, querendo prosear, me concedeu o silêncio como prova de amor.

Ao meu irmão Felipe que, em nossas brincadeiras de boneca, revelava, sem saber, a amorosidade que o fez tio. É quem, sossegado e silencioso, toca o meu mundo com respeito e contribui para a realização dos meus sonhos.

A ele, que entrelaça linhas enquanto eu me entranho em palavras. Companheiro querido, artista da cabeça aos pés. Quem me concedeu a riqueza de ser mãe. Embebido de sabedoria, me liberta de amarras e me lembra da importância de viver.

Ao Bento, filho querido, que me permitiu gestar e parir, e então me reconheci forte. Paciente e sereno, foi meu cúmplice nesse trabalho, me revigorando com o chamego de cada mamada. É quem, se alimentando de mim, me nutre de inspiração.

A esses seres humanos, parceiros leais, melhores amigos.

Ao meu lar, abrigo de caranguejo amedrontado.

Ao meu quintal, ninho de pássaros, canteiro de ervas e árvore de frutos.

Aos espíritos iluminados, virtuosos, atentos, protetores.

As viagens, encontros, conversas, músicas e poesias que me edificam.

Aos desafios, que me destroem e reconstroem mais consciente.

Aos que me afetam: me arrancam sorrisos ou reflexões dolorosas.

A todos que cruzam meu caminho e acrescentam um cadinho de sentido a minha caminhada.

Me disseram que Deus é onisciente, onipresente e onipotente.
Disseram, ainda, que ele aparece a qualquer hora, pra quem quiser ver.
Compreendi, então, que esse é só um outro nome que deram pra Educação.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre concepções e práticas relacionadas a uma Educação Integral. Buscou-se identificar os princípios de autonomia, integração e democracia na relação entre educadores, educandos, espaços, tempo e conhecimento. Para isso, reflete-se acerca de um novo paradigma, em diálogo com Antônio da Costa Neto, e revisita-se movimentos educacionais inovadores protagonizados por grandes pensadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire. O estágio de Pedagogia da UnB foi realizado no 2º semestre de 2017 na Escola Classe 115 Norte, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A experiência educativa foi registrada em diário de bordo e norteou a elaboração deste trabalho, que contou com livres e subjetivas reflexões, relacionando teoria e prática. A pesquisa foi realizada por meio de observações participantes com foco no processo de transição vivenciado pelo grupo da instituição, que busca experimentar uma nova organização pedagógica com a utilização de dispositivos democráticos. Nessa vivência, foi possível reconhecer um antigo paradigma educacional que oprime os seres humanos em seus potenciais, e um novo paradigma, que pode ensejar caminhos de maior liberdade, pautados em princípios de sensibilidade, dialogia, cooperação, protagonismo estudantil, dentre outros. Conclui-se apontando a necessidade de reconfiguração do sistema educacional, envolvendo uma mudança prismática e estrutural das relações entre os saberes e os integrantes da comunidade educativa, rumo a uma educação integral que reconheça a integralidade dos sujeitos e a construa coletivamente nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação integral; Dispositivos pedagógicos; Dialogicidade; Democracia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CF – Constituição Federal

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC. 115 N – Escola Classe 115 Norte

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL.....	12
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS	24
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO	25
1.1 Desvelando o paradigma da velha educação	25
1.2.1 Documentos norteadores	28
1.2.2 Dos Movimentos e Projetos inovadores às práticas de integralidade.....	30
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	34
2.1 A pesquisa-ação.....	34
2.2 Instrumentos	35
2.3 Contexto da Pesquisa.....	36
2.3.1 A escola	36
2.3.2 As turmas.....	37
2.3.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)	38
CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIA REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	41
3.1 A roda no pátio	41
3.2 Uma experiência contraditória e o que ela pode ensinar	43
3.3 A transição para outra sala.....	48
3.4 Vivenciando princípios de autonomia, sensibilidade, dialogia e protagonismo estudantil com dispositivos democráticos	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	67

APRESENTAÇÃO

A produção que se segue inicia-se com um memorial. É feito um resgate de memórias educativas da infância e juventude da autora que vão muito além da esfera escolar e pedagógica em seu sentido estrito. Essas vivências pessoais e carregadas de emoção são constituintes do olhar da educadora ao elaborar esse trabalho. Sentindo vivamente que a construção de saberes e valores ultrapassa os limites da escola e da relação professor-aluno-conteúdo, é que se conduz a escrita da segunda parte da pesquisa: a monografia.

O primeiro capítulo da monografia, intitulado “Educação Integral: uma perspectiva holística acerca do processo educativo” apresenta, no primeiro momento, a educação em um antigo paradigma, marcado pela verticalidade das relações e passividade do estudante. Em um segundo momento, são apresentados, sinteticamente, documentos que apontam para a construção de uma Educação Integral. E, finalizando o capítulo, são reveladas as experiências pioneiras de Educação Integral no Brasil em seus projetos, convicções e projeções para o país.

O segundo capítulo descreve e caracteriza a metodologia utilizada nessa pesquisa em relação a abordagem, método, instrumentos utilizados e contextualização da Escola Classe 115 Norte, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sobre essa instituição, onde foi realizado o estágio acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UNB) no 2º semestre de 2017, são apresentados o processo de transição de um modelo pedagógico a outro, as turmas acompanhadas pela estagiária e o Projeto Político Pedagógico da equipe educativa.

O terceiro e último capítulo, nomeado “Vivência reflexiva na construção de uma educação integral” destina-se à narrativa reflexiva da experiência pedagógica de estágio. Esta foi marcada por dois momentos distintos que representam o velho e o novo paradigma educacional, respectivamente, sendo a inovação marcada, principalmente, pela utilização de dispositivos democráticos no espaço escolar.

Nas considerações finais é possível compreender alguns caminhos a serem trilhados em direção a uma Educação Integral, desde transformações paradigmáticas a transformações nas práticas técnicas e pedagógicas. Por fim, são expostas as perspectivas profissionais da pesquisadora, que apontam para uma conduta educativa sensível e democrática.

MEMORIAL

*Eu sou
O caminho até a escola
As histórias que mamãe lia
Os pés de fruta da minha rua
O meu caderno de poesia*

Eu gostaria de falar um pouco sobre mim: quem sou, quais são os meus interesses, minhas conquistas, minhas buscas, minhas reflexões e meus desafios nessa existência aqui na Terra. O desenvolvimento holístico do meu ser e as minhas experiências educacionais estão inerentemente conectados. O “eu” de hoje carrega uma educanda e uma educadora que se cria desde a vida intrauterina.

Por falar em vida dentro do útero, gostaria de destinar essa escrita ao ser humano que esteve recentemente dentro de mim e agora encontra-se do lado de fora. Preciso falar sobre os meus processos de autoconhecimento e formação fazendo o resgate de memórias educativas desde a infância até o momento presente. Por isso, farei esse elo de lembranças afetivas pensando na criança que me acompanha. Com amor, cuidado e respeito sou educada, e com amor, cuidado e respeito eu educo.

Fui uma criança feliz. Morei em apartamento e pude brincar na quadra de esportes, nos pés de amora e jamelão próximos ao edifício. Fiz amigos e nos encontrávamos, todos os dias, embaixo do bloco. Eu tinha essas experiências alegres quando meu irmão, mais velho do que eu, me acompanhava. Quando não estamos sendo vigiados, nos sentimos desbravadores e corajosos. As brincadeiras em meio a liberdade sem fiscalização, nós não esquecemos.

Nesse tempo, eu e meu irmão Felipe estávamos sempre juntos. Íamos e voltávamos a pé para escola, e alguns amigos dele nos acompanhavam no caminho para casa. Sentia ciúme, e então implicava com algumas amigas: me intrometia na conversa ou fazia comentários embaraçosos. Não nos esquecemos do nosso trajeto de casa para escola e da escola para casa, assim como o que compunha esse percurso. Desenvolvíamos, ali, a incrível habilidade de orientação e localização geográfica.

Desse ir, permanecer e voltar da escola me recordo da calçada, dos gramados, dos prédios, do movimento dos carros, do sol, do uniforme que eu usava e do calor que eu sentia. Não lembramos das atividades que fazíamos em sala de aula, mas lembramos, perfeitamente, da chuva de granizo que destelhou um prédio da escola e de um ataque de abelhas que nos rendeu algumas picadas. Lembro da banca de jornais e revistas, que

vendia “cartinhas de bafo” e figurinhas colecionáveis. Lá no alto das prateleiras, tinham revistas de conteúdo adulto com algumas mulheres seminuas. Lembro a curiosidade que aquilo me causava, e a vergonha que eu sentia quando percebiam que eu estava olhando de rabo de olho.

Nessa época não tínhamos televisão a cabo e nem havia sites com variedade de programas cinematográficos. Também não íamos ao cinema. Assistíamos desenhos e alugávamos filmes em fita VHS nas locadoras. As capas ficavam dispostas em prateleiras baixas, etiquetadas com adesivos coloridos redondos, pois cada cor correspondia a um preço. Os lançamentos, é claro, eram os mais caros. Era ali, naquele espaço, que as formas geométricas, cores e números me chamavam a atenção.

As locadoras, assim como as bancas de jornal e revista, também contavam com a venda de produtos com mulheres nuas ou seminuas. Dentro de uma espécie de cabine de madeira ficavam as fitas secretas. Só adultos podiam entrar ali, e eu lembro, mais uma vez, da minha curiosidade incontrolável, que me levava a espiar os buraquinhos da cabine. Lembro do constrangimento: o vendedor me censurou por ter bisbilhotado o que era proibido. Constató que o que fica guardado na mente é aquilo que provoca um sentimento intenso na gente.

E, por falar em sentimento, digo que as memórias aqui registradas, todas, são afetivas. A emoção guia a minha escrita porque tive, na infância, espaço para criar o que amo, em todos os sentidos da palavra “criação”. Criei cachorro, gato, peixe, hamster. Criei cabanas feitas com lençóis amarrados nas cadeiras da sala. Criei bonecas e bonecos de plástico e de pelúcia. Criei músicas e histórias durante o banho com a ajuda da minha mãe. Criei desenhos coloridos para homenageá-la, porque ela dizia que gostava de cores e capricho. Aos poucos, criei palavras e frases carinhosas, clichês, mas verdadeiras como “Te amo do fundo do meu coração”, “Não sei viver sem você” ou “Você é a flor que perfuma os meus dias”.

Não poderia deixar de contar que criei poemas. Com a orientação de uma professora, criei um caderno de produções poéticas. Depositava, ali, as minhas impressões sobre o mundo: o que eu vivia e sentia nele, sobre ele e sobre as partes que o compõem: pessoas, coisas, lugares, situações. Eu amava o que criava. A professora amava também. Ela amava o que fazia, e deixava eu fazer o que amava. Criávamos e recriávamos com amor, reconhecendo a grandiosidade das obras produzidas. Me tornei artista e ouvia minha mãe concordar com isso: “Essa gosta de fazer arte”, dizia ela.

Estudava em uma escola kardecista, então tínhamos o costume de tomar passe, respirar profundamente com olhos fechados, escutar preces e fazer leituras curtas, normalmente de livros espíritas, antes das aulas. Debatíamos e interpretávamos o que tinha sido lido e, como em uma fábula, concluíamos a discussão com a “moral da história” que se resumia em: seja paciente, seja caridoso, respeite as diferenças, o meio ambiente e lições nesse sentido. Discordo do vínculo que se faz entre escola e religião, mas reconheço a importância das reflexões, no espaço escolar, sobre sentimentos e condutas humanas em sociedade, assim como a pluralidade de crenças, o misticismo do que é oculto e o exercício da introspecção.

A escola funcionava em um regime de colaboração com pais, estudantes e funcionários voluntários. Nós, alunos, nos organizávamos semanalmente para limpeza da sala. Os eventos culturais e artísticos contavam com doações do alimento, do preparo e limpeza do espaço por todo o coletivo. A aprendizagem acontecia em meio a uma energia real de trocas: contribuo com o que posso, você contribui como pode e recebemos essa doação de corpo e alma, com gratidão e reconhecimento. As reuniões com os pais eram momentos de reflexão, permutação, transformação, fala e escuta.

A comunidade escolar toda se movimentava nos períodos festivos: Dia das mães, Gincana, Festa Junina. As turmas ensaiavam apresentações construídas com autonomia e entusiasmo, e eu, enquanto estive lá, participei de todas as danças e espetáculos que eu pude. Havia envolvimento e alegria. Escola e família trabalhavam em parceria, contribuindo com as comidas, bebidas, decoração e limpeza: era uma equipe se movimentando em prol do desenvolvimento integral dos indivíduos que circulavam naquela esfera. Havia cuidado, carinho, participação, presença, colaboração, admiração.

No contra-turno haviam oficinas de teatro, musicalização, esportes. Aprendi a tocar violão e apresentei, para a minha mãe, a música “Avião sem asa”, da Adriana Calcanhoto. Ela se emocionava e chorava com a minha manifestação artística e afetiva, que tanto dizia sobre a escola quanto dizia sobre mim e sobre a minha relação de amor com os aprendizados e os espaços. No Dia das Crianças, havia o tão esperado “Encontro”: todos os alunos dormiam na escola após um dia de atividades lúdicas e filmes. Lembro da euforia e anseio por esse momento. Era a única oportunidade que eu tinha, naquela idade, de dormir fora de casa. Me sentia ousada e independente. Apesar dos cuidados e orientações dos educadores quanto a rotina e as regras, estávamos livres. No dia seguinte, pais participavam do encontro.

Não me recordo das atividades pedagógicas em sala de aula com a finalidade de alfabetização. Não me lembro dos exercícios xerocados com os comandos para completar lacunas com determinadas letras ou sílabas. Não me lembro das pastas entregues para minha mãe no final de cada bimestre, e muito menos das tarefas que a compunham. Me lembro dos amigos que fiz, das músicas que aprendi a tocar no violão, da minha mãe trabalhando na barraca da festa junina e dos recreios interrompidos por um pequeno sino, que ouvíamos de longe, mesmo sendo um pátio tão grande.

Foi nessa instituição: Educandário Eurípedes Barsanulfo, em Sobradinho DF, que entrei em contato com sentimentos edificantes em relação a mim mesma, aos sujeitos que me rodeavam, ao ambiente escolar e ao processo educativo que acontecia entre todos nós, continuamente. Ali, reconheci o potencial de construção de princípios de amizade, diálogo, carinho, liberdade, criatividade, benevolência, respeito, vínculos fraternos e confiança uns nos outros para a vida em sociedade.

Acontece que a educação pode não ser emancipadora e atraente, e pode ser, também, o oposto disso. Mudei de escola. Deixei para trás amigos queridos que ainda caminham ao meu lado. Os laços concebidos não se desfizeram: alguns afrouxaram e outros se fortaleceram. Tesouros valiosos se mantiveram no passado. Eu e meu irmão fomos para instituições de ensino diferentes e já não andávamos mais a pé a caminho da escola. Eu dormia no transporte, e deixei de observar os detalhes do caminho de casa para escola e da escola para casa.

Não havia discussão sobre caridade, respeito, paciência, bondade, questões relacionadas a diversidade humana social ou oportunidade de falar sobre si mesmo, sobre as próprias experiências, descobertas ou reflexões. Não tínhamos tempo para debater sobre isso pois eram muitos os conteúdos que caíam no vestibular. As dúvidas eram selecionadas: “É dúvida sobre o conteúdo? Se sim, pode perguntar”. Os saberes foram segmentados em numerosas disciplinas. Havia acabado a relação de amizade e acolhimento que existia na escola anterior. Famílias normalmente apareciam para ouvir alguma reclamação sobre o filho ou filha. Havia normas, muitas normas. Se descumpridas, havia punições. Se punidos muitas vezes, havia expulsão. Permanecia, na instituição, nós, corpos dóceis: regulados e obedientes.

Abandonei as poesias. Quando tocávamos nesse assunto era para analisar aspectos formais das estrofes, versos, rimas e métrica. Deixei de me interessar pelos eventos comemorativos escolares. As apresentações culturais e artísticas não tinham muito espaço para ensaio, e era preciso convencer o professor ou a professora a nos liberar da aula para

tal atividade, sempre postergada. Conseguiam um tempo em matérias que aconteciam uma única vez na semana como artes, sociologia ou filosofia, até que as turmas desistiam do espetáculo por excesso de burocracias.

Deixei de brincar até suar nos recreios porque agora eram chamados de intervalos, e a finalidade desse momento não era mais a diversão. Era momento de descanso das aulas, embasadas em grande quantidade de informações depositadas em nossos cérebros para memorização. Era momento de lanche e ir ao banheiro, para que retornássemos preparados para um novo despacho de ideias não dialogadas. Não podíamos correr nos corredores, apesar da nomenclatura desse espaço nos confundir. Os muros eram altos, a escola era fechada em cima e nas laterais. Quase não víamos o céu.

Deixei de dançar e tocar violão. Havia oficinas, no contra-turno, de reforço e redação (com tema e estrutura definida). Participava, às vezes, para ganhar o meio ponto adicional que o professor prometia, mas não permanecia lá por muito tempo. Havia competição entre os estudantes. Uma competição promovida pelo sistema capitalista e fomentada por muitas escolas. Sentávamos enfileirados em lugares definidos porque a escola não era ambiente de olhar um para o outro, se enxergar, se perceber diferente e semelhante, se aproximar e se afinizar.

Éramos comparados uns com os outros em relação às notas das provas, dos trabalhos e avaliação do comportamento (definido, pelos profissionais detentores do saber, em uma visão simplista, por “bom” ou “mau”). Havia professores que gostassem de silêncio, e quem gostasse de participação. Havia quem permitisse conversas, e quem considerasse a troca de ideias uma conduta inadequada. Nessa perspectiva autoritária e inflexível nos avaliavam por meio de números de 0 a 10. Achando justo ou não, a insatisfação era em vão e as nossas falas e sugestões de mudança eram ilusórias.

Eu era jovem. Estava desenganada quanto à magia da Educação em meio ao prazer. Considerava ditatorial tirar a indagação, comunicação, expressão e liberdade de criação em um período de fertilidade inventiva. Esqueci dos conteúdos das provas, dos comandos copiados do quadro e do livro didático, das datas das guerras, de regras ortográficas e das fórmulas de velocidade e aceleração. Me lembro do quanto fomos silenciados e pressionados, de sermos estimulados a olhar o colega do lado como concorrente de uma vaga no vestibular e batalhar para derrotá-lo, nos tornando cada vez mais egocêntricos. Lembro das emoções, habilidades, curiosidades e corpos controlados e uniformizados.

Estava na adolescência. Era fase de questionamento e curiosidade quanto às relações interpessoais, crenças religiosas e políticas, profissões, mudanças no próprio corpo, desejos sexuais, musicais, artísticos. Era tempo de oposição ao tradicional e atração pelo novo, de crises existenciais e negação. Aconteciam mudanças bruscas e rápidas em nossos pontos de vista e em nossos visuais. Estávamos por dentro das novidades do mundo a fora, pois tudo externo a escola nos parecia mais interessante. Queríamos trocar ideias com quem estava ao lado e com quem estava distante, e se isso fosse impedido no espaço escolar, nos encontrávamos em praças, shoppings, restaurantes, etc.

Foi quando comecei a namorar, me apaixonei e me frustrei. Foi quando comecei a desafiar minha mãe, fui grosseira e me senti solitária. Foi quando questioneei a ausência do meu pai e o repeli. Mentí e omiti sentimentos e acontecimentos. Fugi da aula e experimentei cigarros e bebidas alcoólicas. Me senti parte de um grupo, e, em outros momentos, me senti excluída e desamparada. Tentei ser aceita e admirada, e então experimentei inúmeras versões de mim. Me envergonhei. Me entristeci. Me senti extremamente confusa. Elaborei muitas idealizações para o futuro e descobri que sou um todo com porções iluminadas e outras sombrias.

Em meio a tantas informações sobre nós mesmos reveladas no período da adolescência, vivíamos conflitos. O maior deles, talvez, tenha sido a falta de oportunidade de manifestar as nossas angústias, medos, encantos e prazeres ao lado dos nossos companheiros de jornada. Teria sido acolhedor viver a transição de fase com o suporte educacional e afetivo daqueles que já viveram essa passagem. Seria valioso ter tido espaço para canalizar as energias de criação, renovação e indagação por meio de projetos, diálogos, apresentações e produções reconhecidas e compartilhadas com o mundo extraescolar, que tanto nos deslumbra. Vivi, na escola, o desamparo da juventude e a tentativa de supressão das minhas capacidades criativas.

As minhas asas da imaginação e inventividade foram podadas, mas voltaram a crescer em contato com o ambiente universitário. Foi na Universidade que estive reunida com jovens, vivendo a desordem íntima natural, sendo acolhida, respeitada e reconhecida em minha individualidade de interesses, ritmo e mecanismos de produção de conhecimento. Vivo nesse espaço muito além de aprendizados teóricos-práticos-pedagógicos. Me relaciono com sujeitos que vivem realidades completamente diferentes da minha, e visualizo nesse ambiente a riqueza da pluralidade societária e a possibilidade de transformação social em nossas mãos.

Na universidade vivo, com os seres humanos ali presentes, as trocas sobre o lugar onde moramos, a estrutura familiar, as condições sociais, as perspectivas políticas (partidárias ou não), as discussões sobre preconceito racial, de classe, gênero ou orientação sexual, as experiências pessoais de relacionamento e os aprendizados promovidos por elas, os interesses de estudo, de profissão, as explorações empolgantes e desgostosas de diversas áreas do saber. O processo educativo universitário acontece, para mim, desde a recepção de calouros até a celebração de conclusão do curso. Acontece nas salas de aula, na lanchonete, nos centros acadêmicos, no restaurante universitário, nos bares, nas ruas.

Na universidade eu aprendo ao cursar disciplinas obrigatórias, optativas, práticas desportivas. Aprendo lendo textos, relendo, debatendo ou apresentando sobre eles; aprendo escrevendo e debatendo sobre aquilo que não li, mas vi ou vivi; aprendo participando de projetos que visitam e dialogam com museus, praças, escolas, laboratórios, fazendas, prisões; aprendo ao lado de estudantes de pedagogia, enfermagem, fisioterapia, música, artes, biologia, história, matemática, geografia. Descubro o que o outro aprende, gosta de aprender e quais as dificuldades cada um enfrenta em suas buscas universitárias. Observo como os saberes estão conectados em uma rede de conhecimentos que precisa ser democraticamente acessível ao povo.

Foi na Universidade que tive contato com ideias, propostas e iniciativas de uma nova educação: uma educação que vai ao encontro de reflexões e considerações que tive, sentimentalmente, no decorrer da vida. Em meio a práticas formativas acadêmicas conheci e participei de duas escolas que objetivam um processo educacional em um formato diferente, com educandos e educadores desamarrados e autônomos. Na Escola Classe 115 Norte e na Escola Classe Sonhém de Cima resgatei, em mim, uma criança adormecida, que aprendia poesias, subia em árvores, criava e amava suas criações, e conheci, ainda, crianças novas, capazes de dialogar, sugerir e tomar as rédeas da própria aprendizagem.

Lembro de experiências educativas aprisionadoras e, outras, libertadoras. São memórias que despertam sentimentos opostos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Pude viver e identificar que há uma educação que abraça a curiosidade, a autoconfiança, a solidariedade entre os seres humanos, o respeito e debate sobre a individualidade dos sujeitos. Há uma educação que possibilita experiências no sentido de viver diariamente a receptividade para inovação; a presença no ouvir e verbalizar, o compartilhamento de ideias e as produções com vontade, amor e paixão.

Quando me reencontrei com a infância que tive, identifiquei quem estou me tornando enquanto educadora e eterna aprendiz. Identifiquei qual a Educação que me acolhe, me envolve e motiva a dar continuidade ao processo educativo libertador do eu e do outro. É a educação integral, que acontece a todo instante, em todos os espaços e entre todos os seres humanos dispostos a trocar saberes. É a educação sensível que considera, nesse câmbio, a totalidade do ser nas multidimensões que o constituem e acredita em seu potencial de transformação social.

INTRODUÇÃO

*O rosto expressivo
Foi ofuscado
O espírito artista
Exorcizado
Pela escola*

O atual cenário sociopolítico brasileiro abrange diversas concepções acerca do processo educativo. Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, as propostas escolares de ensino-aprendizagem transitam entre o campo da liberdade e da democracia – com experiências inovadoras pautadas em valores humanistas; e da coerção e autoritarismo – escolas de gestão compartilhada com a polícia militar do DF. Uma vez que o conhecimento é construído em meio ao sentido, ao afeto e as criações autônomas, é preciso (re)pensar a Educação como propulsora, e não repressora dos potenciais e relações humanas.

Os espaços escolares ainda manifestam, majoritariamente, em suas ações pedagógicas e técnicas, tendências liberais. A arbitrariedade, a meritocracia, a repetição, a competição, a racionalidade, a padronização, a exclusão, a organização hierárquica e os castigos ainda são características presentes e até mesmo dominantes nessas instituições. Como diz Foucault (1987, p. 163), “O corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil, foi descoberto como objeto e alvo de poder”. Por isso, professores ainda conservam uma relação vertical com o aprendiz, que ocupa uma posição de dependência, servilismo e passividade diante de sua própria aprendizagem.

Envolta numa ordem capitalista, a centralidade do processo educativo deixa de ser ocupada por pessoas e passa a ser ocupada por coisas: conteúdos. A escola é embalada por um movimento de produção para o consumo assemelhando os educandos a operários em fábricas, uma vez que a escola é entendida, muitas vezes, como etapa precedente e preparatória para o mercado de trabalho ou vestibular. As escolas, fábricas, quartéis e hospitais se assemelham em sua função social de definir, controlar e regular os corpos (*Idem, Ibidem*). Esse “preparo” diz respeito a um treinamento da capacidade de memorização de informações e reprodução de um modelo comportamental que segue regras, comandos e desconhece a si mesmo em sua capacidade criativa, de aprendizagem e mudança.

A escola é uma estrutura de poder, antiga e mantida pela classe dominante, que em sua maioria veta a consciência crítica do povo e mantém a desigualdade social por

meio do silenciamento das minorias e da ideia de distanciar crianças e jovens da argumentação do que está posto. Medeiros já afirmava que é “mais fácil, mais cômodo e, menos perigoso, manipular mentes do que educar para a vida” (*apud* COSTA NETO, 2003, p. 55). A lógica por trás disso é a classe dominada, ausente de oportunidade de refletir, contestar e propor, não cria, não confia em si e não transforma sua realidade.

Como forma de reação ao sistema educacional bancário, vigilante e punitivo, heterotopias são criadas. Fugir da realidade que está posta e criar novas possibilidades educativas com as ferramentas que lhe são dispostas é a utopia realizável quando se pensa em inovação. Essa compreende processos muito mais dinâmicos e horizontais do que a estrutura escolar tradicional: vai além dos muros escolares, da organização das mesas e cadeiras nas salas de aula, do tempo de permanência na escola, dos comandos dados do professor para o aluno e dos conteúdos curriculares ministrados. Ao identificar o abandono das infâncias e da juventude em suas necessidades educativas singulares, substituídas por necessidades prescritas por outrem, é preciso contestar o sistema educacional vigente. A sociedade tem vivido, em sua maior parte, a opressão nos espaços escolares. Sentimentos negativos em relação a aprendizagem são despertados. A insatisfação, a tristeza e a repulsa têm sido alimentadas nos educadores e educandos quando se discute Educação, como demonstra Costa Neto:

Na escola brasileira, o espaço para a atividade criativa, para a reflexão inovadora, para o rompimento das estruturas obsoletas, praticamente nunca existiu. Por isso, a educação e o ensino encontram-se mergulhados numa crise profunda, crônica e endêmica. Os sintomas estão aí, cristalinos, para qualquer um que possa ou queira vê-los (COSTA NETO, 2003, p. 58).

Como superação da configuração opressor-oprimido, é preciso que o indivíduo tenha a capacidade de reflexão e ação sobre o mundo em meio a uma consciência crítica da própria realidade (FREIRE, 1987). Dessa forma, para que uma nova ótica e conduta sobre a Educação seja construída, algumas indagações se fazem necessárias: O que é Educação? Onde a Educação acontece? Quem ensina e quem aprende? Como, o quê e por que aprender? Como, o quê e por que ensinar? Antes de reconfigurar a estrutura educacional para uma inovação sadia, é importante encontrar explicações íntimas sobre a sua prática, e identificar a ideologia que a norteia, para então aprofundar os seus questionamentos: Qual a Educação em que eu acredito? Qual é o potencial da educação para mim e para o outro? Qual é o nosso potencial dentro do processo educativo?

Estimulada por alegrias, liberdade e descobertas e, em um outro momento, por desprazer e domínio, é que emergem inquietações quanto aos efeitos colaterais do movimento de ensino e aprendizagem na infância, juventude e fase adulta. Surgem poucas respostas e novas dúvidas, mas se afirmam convicções sobre as possibilidades de transformação da Educação na vida do indivíduo e, então, na vida em sociedade. Envolta pela consciência de um movimento coletivo na construção de uma pedagogia sensível, humana, afetiva, criativa, crítica e libertadora, observo a possibilidade de experiências edificantes, olhares esperançosos e felizes para a Educação.

Esse novo paradigma compreende a escola como uma das instituições educativas promotoras da mediação entre os sujeitos e os conhecimentos a serem construídos. Os educadores e os educandos são os participantes dessa mediação em todos os territórios de aprendizagem. Os indivíduos envolvidos nessas trocas (família, escola, comunidade e sociedade) interagem horizontalmente e trocam saberes (indissociáveis), constituindo uma educação mútua em que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Nessa permuta se faz presente, fundamentalmente, a autonomia, a democracia, cooperação e dialogicidade. Como afirma Costa Neto:

O novo paradigma educacional busca integrar o ensino como uma totalidade, estabelecendo uma rede de conexões entre os indivíduos que nela atuam, entre os conteúdos que se discutem, entre os métodos e técnicas propostas, as avaliações que se fazem, os fins a que se propõem, as formas de gestão e, principalmente, uma grande conexão do próprio indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o cerca (COSTA NETO, 2003, p. 39).

Dentro dessa mesma perspectiva a Educação é entendida como o movimento de construção e sentidos provocados, e não de resultados e produtos. Parafraseando Guimarães Rosa (1994), se ficarmos entretidos nos lugares de saída e chegada, não vemos o real, que se encontra no meio da travessia. A escuta, o silêncio, as proposições, as críticas, a participação, o prazer e o envolvimento são constituintes da própria aprendizagem, que compreende o desenvolvimento humano global e reconhece o quanto a integralidade é singular em decorrência de vivências e contextos sociais particulares.

Nesse trabalho, são apresentadas experiências formativas constituintes de um olhar crítico, sensível e antiautoritário de uma educadora. Por meio do estágio acadêmico do curso de Pedagogia da UNB, no segundo semestre de 2017, foi possível fazer pequenas parcerias, observações e reflexões acerca do processo de transição vivenciado pela Escola Classe 115 Norte, que atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Expressando o potencial de inovação educacional no Brasil, nasce essa iniciativa na rede pública do DF, que busca transformar as relações entre educadores, educandos, espaços, tempos e saberes. Rumo a uma Educação Integral, experimenta, nesse processo, dispositivos promotores da democracia, da autonomia e do protagonismo estudantil, e avista os frutos desse trabalho.

Num outro lado do Distrito Federal, no íntimo do campo, encontra-se a Escola Classe Sonhém de Cima. Espaço acalorado, convidativo, brilhante, cheio de árvores, flores e cores. São intensos: o calor, o frio, a poeira da seca e o cheiro da terra molhada. A estrada de chão transita entre o pó e a lama. O mato coberto de marrom, verde vivo ou preto incendiado abraça o caminho da escola. Sonhém: “terra fértil”: para a morada, para o alimento, para o aprendizado. No cultivo de relações se constrói uma comunidade que se apoia, se enlaça, se educa e se edifica.

No ano de 2018 estive no Sonhém na posição de Educadora Social Voluntária e pude vivenciar uma educação que abraça, por meio de oficinas, as várias dimensões do ser humano em seus potenciais: corporal, motor, manual, lúdico, imaginativo. Artesanato, Educação Física, Psicomotricidade, Contação de histórias, Jardinagem, Teatro e Perna-de-Pau são algumas das atividades construídas nesse espaço educativo. Aliadas ao exercício mental, constituem uma aprendizagem integral. Na relação de proximidade física e afetiva da escola com a comunidade, os agentes educativos se integram num movimento permanente de troca de saberes. Essa configuração escolar se aproxima da educação integral e integrada proposta por Anísio Teixeira, que será evidenciada nesse trabalho.

Devido à necessidade de finalizar a produção desse trabalho dentro de um prazo específico, seria árduo discorrer, também, sobre minha experiência no Sonhém contemplando a riqueza e a complexidade do processo educativo vivenciado. Exploro e reflito, então, com foco no estágio realizado na Escola Classe 115 Norte. E com a alma ideologicamente preenchida pelos princípios de uma Educação transformadora é que direciono o olhar a uma proposta paradigmática de uma Educação Integral e Integrada com dispositivos democráticos.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Dialogar com abordagens conceituais e experiências de Educação Integral na perspectiva de processos educativos inovadores, emancipatórios, significativos, democráticos e libertadores.

Objetivos específicos:

- Discutir o conceito de Educação Integral;
- Identificar práticas democráticas e dispositivos pedagógicos escolares que promovem o protagonismo, a cooperação e a autonomia dos estudantes;
- Refletir acerca de experiências formativas constituintes de um olhar crítico, sensível, integral e antiautoritário de uma educadora.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO

*Educação, amiga querida,
Imensa e inteira do jeito que é
Não posso deixar que te desmembrem.*

1.1 Desvelando o paradigma da velha educação

Ao discutir a Educação podemos considerar, em uma visão restrita do senso comum, duas esferas: a escolar, destinada, na maioria das vezes, ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares; e a familiar, que conta com a condução de valores e tradições morais para uma vida societária. O espaço físico da escola, a organização das pessoas, as relações interpessoais e o funcionamento institucional têm se baseado em um paradigma social-educacional homogeneizador.

Nessa perspectiva tradicional de Educação, a criação de elos de comunicação entre escola e famílias destina-se a uma aprendizagem de matérias acadêmicas e princípios específicos. Juntos, os ditos agentes educativos intensificam o monitoramento, controle, cobrança, e ainda a punição dos estudantes no que essas instituições consideram desvios cognitivos e comportamentais. Silenciar, prestar atenção, ficar quieto e seguir regras são consideradas boas e adequadas maneiras para uma sala de aula. O aluno é adestrado para o futuro (acadêmico/profissional). O sujeito, nesse momento, não é – ele será (COSTA NETO, 2003), e então é convencido de que sua vida acontecerá em um amanhã.

O processo educacional estaria associado a assimilação de conceitos e aptidões, definidas por momentos e contextos históricos, e documentadas nos currículos de cada modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). O professor, missionário da verdade e pragmático, treina, transfere saberes e exercita destrezas e o aluno devolve essas ações em forma de reprodução literal, validada e avaliada uniformemente por meio de mensuração quantitativa. Não há espaço para que questionamentos e, muito menos, para divergências. “Parece que as escolas são máquinas de moer carne: numa extremidade entram as crianças com suas fantasias e seus brinquedos. Na outra saem rolos de carne moída, todos iguais, prontos para o consumo, ‘formados’ em adultos produtivos ” (ALVES, 2008, p. 43).

Famílias, educandos e educadores têm observado e vivenciado insatisfações e frustrações no que diz respeito à educação nesse formato. A criança e o jovem não condizem com a projeção exemplar de estudante e carregam, também, percepções

negativas acerca da escola: o ensino é chato, difícil, cansativo e sem sentido, e o aprendizado é falho, deficiente, desgostoso, com finalidade exclusiva de aprovação. Rubem Alves já alertava que “quem está concentrado na obrigação de passar não tem condições de se concentrar no prazer de aprender” (ALVES, 2010, p. 51), mas parece que a escola ainda não acordou para essa realidade.

A fim de repensar a Educação, surgem propostas de novas arquiteturas, práticas e ferramentas pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar. Reformas curriculares, relações mais amigáveis, projetos mais dinâmicos, materiais didáticos tecnológicos e ambientes modernos surgem na escola como tentativas de resgatar o aluno de seu funcionamento produtivo. A intenção continua sendo o aluno apresentar, em meio a uma curiosidade domesticada, bons resultados (determinados em seu formato e em seu tempo de geração). Foucault explica o objetivo dessa mecânica:

(...) ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Ainda que surjam inovações educacionais rumo a uma aprendizagem efetiva, permanece o paradigma da Educação que a limita em suas funções e relações. A escola e a família, em parceria, são incumbidas do cargo de construir o sujeito ideal para a vida em sociedade: silencioso, obediente, passivo, individualista e imóvel, carregando um olhar reducionista, paciente e fatalista para si mesmos, determinando suas posições inexoráveis de oprimidos no mundo (FREIRE, 1996).

As relações interpessoais entre criança/jovem e o adulto são verticais, pois ainda existe a ilusão de que o aluno é dependente do professor para conhecer e aprender. A instituição escolar é uma pirâmide hierárquica, e se localiza no topo aquele que possui maior domínio dos saberes acadêmicos. Ainda que os conteúdos ministrados sejam esquecidos, a ideia heterônoma da necessidade de um mandante para que haja ordem e produção é constituída desde a infância, e perdura até a fase adulta, permeando as relações do indivíduo com ele mesmo e com os outros em sociedade.

Na escola da velha Educação cristaliza-se a ideia dicotômica de que alguém ensina e alguém aprende, alguém manda e alguém obedece, alguém perde e alguém ganha. Educadores e educandos acostumam-se com as relações de poder e submissão. Nós, máquinas fantásticas de desejos e prazeres, somos domados e domesticados fisicamente

de propósito, desde a infância (FREIRE, 1980). E, nesse movimento premeditado, estrutura-se uma sociedade sem curiosidade, sem autonomia e sem capacidade de imaginar, criar e recriar, pois essas são atividades inapropriadas e até mesmo proibidas para o sujeito educado.

Há uma pretensão política, a nível macro, de criar sujeitos acríticos, inertes e rivais uns dos outros de dentro da escola para fora dela. “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p.99). Na ordem capitalista em que vivemos, onde a manutenção da desigualdade social favorece quem tem maior poder aquisitivo, a lógica de conservar essa tradição educacional é conservar, também, o sistema de produção-consumo e a lógica da divisão do trabalho. Cria-se a conduta da mudez e estagnação para que, na posição de desfavorecimento social, cultural, econômico, não haja reflexão e ação coletiva para mudança, e então se conserve o poder nas mãos de quem já o detém.

O paradigma que sustenta essa tradição carrega a forte tendência a fraccionalidade: das pessoas, dos conhecimentos e da própria Educação. A escola rejeita a subjetividade dos educandos e educadores e reconhece no processo educativo única e exclusivamente a dimensão do intelectual, desmembrando-os do corporal, emocional, social, político. Os sujeitos encontram-se incompletos nesse processo, pois quando desmembro uma flor (pétalas, folhas, caule e raiz) para considerá-la em suas partes isoladas, pergunto-me: cadê a flor que estava aqui?

Os saberes, que são inteiros e percorrem todas as áreas do conhecimento, tornam-se segmentados, restritos às disciplinas escolares e dissociados da realidade daqueles que aprendem. A Educação é dividida em educação escolar e educação familiar, delimitando-se as funções de cada uma dessas instituições. O ensino é reservado aos professores e pais e o aprendizado, aos estudantes/filhos. Categoriza-se os bons e os maus alunos, os aptos e os inaptos, os fortes e os fracos. Dissocia-se o tempo de aprender, do tempo de lazer; o lugar de estudar, do lugar de brincar.

No antigo paradigma de Educação, despreza-se o educador e o educando que habita em todos os seres humanos, e os conhecimentos presentes em cada um. Se esquece do movimento educativo que acontece nas estradas, nas praças, nos corredores, nos estabelecimentos públicos e particulares. A Educação tradicional desintegra pessoas, saberes, tempos, espaços, intenções. A Educação Integral, no entanto, retoma essa totalidade, e é isso que iremos analisar a seguir.

1.2 O que é educação integral? Breve histórico, concepções e práticas

1.2.1 Documentos norteadores

No decorrer da história brasileira, a concepção de Educação Integral tem transitado entre a ideia de educação escolar em tempo prolongado e a ideia de formação integral do aluno. Ora esse movimento aparece com a finalidade de privilegiar os filhos de famílias abastadas com um ensino mais completo, ora aparece para preparar os filhos de famílias populares para o trabalho. A integralidade educativa, em sua definição e concretização, tem sido pensada e repensada por diversos agentes do campo educacional em diferentes épocas. Com múltiplas intenções, programas governamentais são criados para alterar o funcionamento escolar, na intenção de torná-lo mais efetivo e completo. No entanto, o paradigma que sustenta essas iniciativas ainda compreende o processo educativo restrito a determinado tempo, espaço, relações e sujeitos.

No sentido de melhoria da qualidade da Educação, leis têm sido revisitadas, ações e estratégias pedagógicas têm sido propostas no sistema educacional brasileiro. O acesso, a permanência, a inclusão, o desenvolvimento de atividades diversificadas, a formação de professores, a estrutura arquitetônica escolar e a articulação entre os agentes e recintos educativos são tópicos considerados nas legislações do país. Apesar de muitos desses projetos serem pertinentes para o desenvolvimento humano, individual e social, permanecem intangíveis e alicerçados em uma lógica obsoleta de ensino e aprendizagem.

Vários são os marcos da legislação brasileira no que se refere a Educação Integral, ainda que não conceituada a princípio. A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (Assembleia Geral da ONU, 1948) aponta a educação como defensora e promotora de igualdade, proteção, liberdade e dignidade dos seres humanos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) cita a gestão democrática do ensino público e apresenta não somente as instituições escolares como também a sociedade e o Estado responsáveis pela oferta da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB também aponta a integração educativa entre a escola, a família, a comunidade e demais setores sociais. Aborda a ampliação gradativa da jornada escolar no ensino fundamental e afirma que o processo educativo acontece dentro e fora do âmbito escolar (BRASIL, 1996). Juntamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, indicam o compromisso educacional com a formação social, cidadã

e para o trabalho, rumo ao desenvolvimento pleno da criança e do jovem em espaços pedagógicos, culturais, esportivos e de lazer (BRASIL, 1990).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, responsável por destinar verba para todas as etapas da educação básica, define o que significa um ensino em tempo integral: “O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar” (BRASIL, 2007).

De acordo com ações e propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, a escola é reconhecida como um espaço da comunidade e o entorno da escola torna-se espaço de aprendizagem. Programas da educação dialogam e formam parcerias externas com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas e das práticas educativas, ampliando a possibilidade de permanência na escola para além da jornada regular e integrando atividades de várias áreas como saúde, esporte, cultura e assistência social (BRASIL, 2007).

A meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) visa oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas e aponta, em suas estratégias, a articulação da escola com o espaço extraescolar e a adequação da infraestrutura para oferta de atividades escolares, recreativas, esportivas e culturais. O plano considera as peculiaridades das escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, e busca otimizar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC deve nortear a construção de currículos municipais e estaduais das escolas (BRASIL, 2017). O Ministério da Educação (MEC) aponta que há possibilidade de contextualizar e adaptar essa base aos projetos pedagógicos de cada instituição. Nessas documentações, além da ampliação do tempo, são previstas a criação de um currículo integrado, de novos espaços, oportunidades e experiências educativas articuladas às mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que “o currículo se constrói a partir do estudante assumindo a multidimensionalidade e singularidade de cada um como disparador de todo o processo pedagógico” (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019).

1.2.2 Dos Movimentos e Projetos inovadores às práticas de integralidade

Em meio a tentativas de melhoria e renovação educacional surgiram, desde a década de 1930, movimentos inovadores protagonizados por educadores críticos e propositivos no Brasil. Anísio Teixeira, pioneiro nas propostas de uma Nova Educação, amplia o olhar da sociedade para o potencial da educação pública integral, popular e democrática, visando a igualdade de oportunidades sociais e culturais dos brasileiros, para a superação do subdesenvolvimento. Inspirado em Dewey, defende uma escola progressista, experimentalista, com a reestruturação da arquitetura escolar, dos recursos, das relações pedagógicas, práticas e funções educativas.

Anísio atendia, em seus projetos, os princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Na obra, a desarticulação e fragmentação da educação pública apontam a necessidade de reconfiguração educacional no Brasil. A Educação Nova é organizada de maneira que o jardim de infância e a universidade estejam unificados, contribuam para interpenetração das classes sociais e para a libertar o povo da ignorância e da miséria. Nesse sentido, o educador planeja e concretiza o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na periferia de Salvador, na década de 50. E, a partir dessa experiência, concebe o plano educacional de Brasília.

A experiência inaugural de Educação Integral proposta por Anísio Teixeira em Salvador conta com o olhar sensível para a inteireza que é o ser humano. Na perspectiva de que “A escola deve se transformar em um centro onde se vive e não um centro onde se prepara para viver” (PEREIRA, 2011, p. 53), educadores e educandos aprendem a aritmética, a leitura, a escrita, o cálculo, os esportes, as ciências físicas e sociais, as artes industriais, o trabalho manual, a música, o teatro, o desenho, a pintura, a dança, a fotografia, a contação de histórias. No contato e envolvimento com a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a modelagem, o bordado, o trabalho com o couro, com a lã, com a madeira e com o metal, os conhecimentos se fazem reais, úteis, repletos de significado e prazer. Os resultados são diferentes e imprevisíveis. O que constitui a aprendizagem não são os fins, mas, principalmente, os meios.

O território educativo é composto por “muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida extraordinária de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional” (EBOLI, 1969, p. 16). O projeto de Educação Integral no CECR contava com uma equipe de educadores diversificada: pedagogos, músicos, artesãos, educadores

físicos, professores de teatro, dança, desenho. Ali os educandos rompiam com a hierarquização das profissões do contexto capitalista, reconhecendo o valor do trabalho dos pesquisadores, organizadores, administradores, diretores, poetas, artesãos e artistas na sociedade. Os educadores são aqueles, dentro e fora da escola, dispostos a compartilhar saberes e contribuir para o desenvolvimento do outro em alguma dimensão de seu ser.

A formação educativa, no olhar de Anísio, deixa de ser a mera aquisição de conhecimentos rudimentares categorizados, e prepara o sujeito para “o exercício de suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida.” (TEIXEIRA, 1963, p. 11 *apud* PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 34). Rumo a esse propósito, os dualismos da escola de pobre x escola de rico, trabalho x lazer, educação teórica x educação prática se desfazem e ampliam-se as oportunidades de contato e expansão das dimensões artística, física, social, profissional, política e intelectual dos aprendizes.

Desenhado com os mesmos traços do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira formula o “Plano de Construções Escolares de Brasília” (1961), documento norteador da educação pública de Brasília. Este, em articulação com a construção da capital, considerava a forte intenção de integração dos níveis escolares: elementar, médio e superior e integração da proposta educacional com os espaços da cidade. Dessa forma, as escolas seriam construídas com uma infraestrutura ideal para a quantidade de moradores-estudantes e atenderiam crianças, jovens e adultos em suas necessidades decorrentes de cada fase. Por se tratar de uma cidade em formação, seria possível harmonizar o plano urbanístico e o plano educacional, mantendo vinculadas a sociedade e a educação.

Na proposta de Anísio, haveria um jardim de infância e uma escola classe em cada superquadra. A cada quatro quadras seria construída uma escola parque, destinada a oferecer atividades como iniciação ao trabalho, artes industriais, práticas artísticas, sociais e recreativas, assim como no CECR. Os três tipos de instituição funcionariam em dois turnos, em regime de revezamento: quatro horas de educação intelectual e quatro horas de atividades na escola parque. Museus, cinemas, bibliotecas, centros olímpicos e culturais também se caracterizavam como espaços educativos e, portanto, dialogavam com os espaços escolares.

Configura-se, assim, a ideia de uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões. A

escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em suas vidas. (TEIXEIRA, 1957, p. 4 *apud* PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 40)

Ponderava-se, no Plano Educacional de Brasília, o trajeto casa-escola, a alimentação, a socialização entre os educandos, a acessibilidade, democratização e integralidade educativa. Para uma educação de qualidade ser viável, a circulação, a segurança, a moradia, o lazer e a saúde do aprendiz eram considerados por Anísio. Ele pretendia inovar o sistema educacional da capital propondo um modelo escolar alternativo ao existente e constituir, então, uma referência para o país. Porém, a partir 1964 esse ideal de educação passa a ser questionado pelo Regime Militar, e particularmente ameaçado a partir de 1968, pelo Ato Institucional- AI5, que limita a liberdade e coíbe os direitos humanos no Brasil.

Nas ideias de Anísio Teixeira, concretizadas em Salvador e em Brasília, fica evidente que a sala de aula é um, dentre os diversos ambientes educativos, que oportunizam a construção e reconstrução do saber. Áreas cobertas, áreas livres, gramados, quadras esportivas, jardins, hortas, ateliês, ruas e calçadas carregam esse mesmo potencial. “A escola é apenas um momento da Educação; a casa e a praça são os verdadeiros estabelecimentos pedagógicos” (PESTALOZZI, sem data, *apud* PACHECO, 2012, p. 15). O que constitui um espaço educativo não são suas funções sociais preestabelecidas historicamente, mas sim os processos criativos e autônomos que acontecem ali. Por isso, muito além das paredes das salas de aula e dos muros das escolas é que a Educação vive.

Assim acontece também com o tempo: não é a quantidade de horas de permanência em uma instituição escolar que revela o quanto um sujeito ensina ou aprende. A integralidade educativa não compreende o movimento de ensino e aprendizagem restrito a quatro ou oito horas diárias de duração de aulas e/ou oficinas nas escolas. O potencial educativo de uma instituição se revela na construção de momentos de percepção, contato e exploração das dimensões humanas. O educando-educador não abandona esse papel quando acaba o seu turno escolar diário. A escola, então, vai possibilitar a descoberta do espírito inventivo que habita em cada um para que a curiosidade, a pesquisa e experimentação acompanhem os indivíduos permanentemente. O movimento educativo é universal e atemporal.

A comunidade educada livre, autônoma e criticamente, se emancipa para integrar-se ao plano de desenvolvimento do espaço onde vive. A emancipação compreende as condições subjetivas de superação da alienação para mudança de mentalidade e tomada de consciência da situação econômica, cultural, social e política do país. Terezinha Eboli fala da intenção progressista que movimenta as inovações educacionais propostas por Anísio: “Erguer o povo de seu estágio semifeudal para torná-lo um grupo significativo de pessoas atuantes, numa sociedade democrática” (EBOLI, 1969, p. 19). Nesse sentido, o processo educativo criativo que acontece em meio a relações horizontais, antiautoritárias e cooperativas representa, na prática, a própria idealização da relação do povo com seus governantes.

Trata-se, pois, de estruturar um sistema de educação único, democrático, acessível a todos, independentemente da classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades e sem a velha dicotomia entre formação geral e formação específica, entre formação para o trabalho e formação para o lazer, enfim, entre o útil e o ornamental, que tem caracterizado a educação brasileira ao longo do tempo. Assim, para transformar um sistema de educação discriminatória, de privilégios, em um sistema de educação democrático, igualitário, conforme era a pretensão manifesta de Anísio Teixeira, a instituição escolar teria de ser repensada em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização e os modos de funcionamento (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 35).

Os projetos de Anísio apontam para reconstrução do sistema educacional, repensando valores e crenças condutoras da educação. A estrutura, a causa, a finalidade, as funções, as relações e a dinâmica escolar preconcebem o funcionamento da sociedade. Na edificação de uma Educação Integral dialogam: a cidade, a escola, a família e o governo. Vinculadas, essas instituições iriam promover atividades educativas que considerassem a integralidade dos estudantes e o processo contínuo de aprendizagem. A educação que caminha na integralidade oferece tempo, espaço, vivências e oportunidades de pleno desenvolvimento humano no âmbito individual e coletivo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

*O espírito que sente
O olho que brilha
O corpo que expressa
E as mãos que criam
Renasceram
Na escola.*

Esse capítulo apresenta a metodologia escolhida para realizar a pesquisa, assim como a abordagem, método e instrumentos utilizados. A instituição escolar investigada é abordada em seu contexto geográfico, social, cultural e ideológico. As turmas acompanhadas são caracterizadas. O papel que assumi no espaço educativo da pesquisa também é elucidado.

2.1 A pesquisa-ação

A escrita desse trabalho busca apresentar práticas e concepções educacionais democráticas vivenciadas em uma escola pública em transição. Em busca de construir uma comunidade de aprendizagem, dispositivos democráticos são experimentados e observados em seus efeitos.

No contexto de uma epistemologia qualitativa, este trabalho é assumido em sua processualidade. Como afirma González Rey (2002), o resultado da pesquisa se revela em seu transcurso. Os conhecimentos são construídos em cada passo da exploração. Como pesquisadora, assumo também o papel ativo e reflexivo durante o processo educacional. Os registros apresentados são frutos de interações entre eu e os integrantes do grupo escolar. Nós, em contato uns com os outros, nos modificávamos a cada instante. O processo educativo do qual participei mais ativamente como estagiária, em alguns momentos, deu origem a análises e ponderações no âmbito de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2002). Esta visa a reflexão sobre a ação e transformação da realidade, ao mesmo tempo em que se reflete sobre o processo em curso.

Os objetos de estudo são os estudantes, mas também os educadores (incluindo a mim), as práticas pedagógicas e dispositivos democráticos utilizados nos espaços educativos. Existe uma relação real e dinâmica entre o sujeito e objeto. Ambos estão carregados de significados em suas ações e dependem um do outro para construção dessa pesquisa (CHIZZOTTI, 2013). A observação, interpretação, diálogo, intervenção e

parcialidade constituem o caráter qualitativo desse trabalho, em que o teórico e o empírico são indissociáveis.

Enquanto pesquisadora, não me expesso movida somente pela cognição. Minha perspectiva educacional certamente é embebida de teorias e práticas anteriores às minhas, que servem de alimento, inspiração e norte para os educandos e educadores que se propõem a estudar a área. Minha escrita é carregada de memórias, emoções, sensações, incertezas. Meu olhar, minhas ações e, conseqüentemente, a elaboração dessa pesquisa acadêmica, é conduzida por minha subjetividade, como recomenda González Rey (2002) no âmbito de uma epistemologia qualitativa, na qual o pesquisador se assume também como sujeito, desenvolvendo uma postura dialógica.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização dessa pesquisa foram a observação participante e o diário de bordo. No diário de bordo registrei os acontecimentos de cada dia de estágio do 2º semestre de 2017. Além de descrições objetivas, o diário contou com interpretações pessoais, reflexões, críticas, elogios, emoções e sensações acerca daquilo que vi e vivenciei na instituição. A bagagem de conhecimentos pedagógicos construídos na graduação e os saberes educativos construídos ao longo da minha vida também conduziram a minha escrita.

Expressão utilizada, anteriormente, para registrar as navegações portuguesas, o diário de bordo, hoje, pode constituir-se em profícuo registro de aventuras educativas (RODRIGUES, 2019). Normalmente, nos relatórios formais, não há espaço para o registro das memórias, impressões, descobertas, desafios, conquistas, surpresas e inquietações que habitam os corações dos educadores. Contudo, as pessoas, acontecimentos, as dores e amores que integram a trilha docente são constituintes de seu olhar e fazer educativo, e servem de orientação para os próximos passos.

No fim de cada dia de estágio, realizava anotações sobre as atividades, acontecimentos, diálogos e relações que me chamaram a atenção e que, por algum motivo, estiveram nítidas em meus pensamentos. Os questionamentos e comentários que emergem na mente são registrados manualmente, sem julgamento interno e alheio. Há liberdade de escrita e conexão entre a perspectiva pessoal e profissional, objetiva e subjetiva. O diário de bordo é um espaço de revisitação, reaproximação, releitura e ressignificação das experiências e também da expressão de sentimentos. É igualmente um

momento de solitude e introspecção, meditação e autoconhecimento em busca de consciência sobre a própria prática pedagógica (*Idem, Ibidem*).

2.3 Contexto da Pesquisa

2.3.1 A escola

A Escola Classe 115 Norte é localizada em Brasília – DF, no setor habitacional comercial norte, na superquadra 115. O quadro funcional conta com 43 funcionários, além de educadores sociais voluntários, estagiários, residentes e pibidianos (alunos de licenciaturas que participam do programa institucional de iniciação à docência). São atendidos, em média, 303 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, oriundos do plano piloto, regiões administrativas e do entorno do Distrito Federal. Há salas de aula, sala de leitura e pátio amplo. Há canteiros de plantas no centro da escola. O parque se localiza na área externa, cercada por grades baixas e coloridas.

A escola, em substituição ao modelo de organização escolar seriado, experimenta a organização em ciclos desde 2017. Um grupo enturma as crianças de 1º ao 3º ano e outro grupo enturma crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Sustentada em um trabalho coletivo, é utilizada uma pedagogia diferenciada de acordo com a avaliação diagnóstica e formativa dos estudantes. Além disso, mapeamentos que originam reagrupamentos intra e extraclasse e projetos interventivos têm sido vivenciados.

Essa forma de enturmação respeita os diferentes percursos formativos das crianças e afirma o fato de que a aprendizagem de cada indivíduo independe do ano ou da idade em que ele está matriculado. Busca afirmar, também, a avaliação e recuperação contínua nesse processo. Apesar dessa estrutura melhorar o fluxo, as taxas de rendimento e o índice de abandono escolar, a escola pretende romper com os contingenciamentos do trabalho pedagógico preso a ideia de agrupar crianças em turmas e em salas de aula. Futuramente, serão implementados Ciclos de Iniciação e Ciclos de Desenvolvimento.

A escola encontra-se em um movimento de transição desde 2015, rumo à construção de uma Comunidade de Aprendizagem. Como descreve Pacheco, as escolas em transição são “pessoas que, em espaços de aprendizagem, dentro e fora de um edifício-escola, empreendem caminhos de reelaboração da cultura pessoal e pessoal-profissional.” (PACHECO, 2019, p. 147). Esse mesmo educador oferece assessoria gratuita e processo de formação para equipe da instituição na construção de uma Educação Inovadora e Integral.

O percurso transformativo “Escolas em Transição” foi especialmente desenhado para educadores inquietos, constituídos em núcleo de projeto, que desejam reconfigurar sua prática educativa em equipe. Tem como objetivo propiciar condições de sustentabilidade ao processo de transição do modelo transmissivo para uma nova abordagem pedagógica, em conexão com as demandas do século XXI (ECO HABITARE, 2019).

Experimenta-se uma nova disposição de valores e princípios norteadores, das relações pedagógicas, das técnicas e metodologias, dos dispositivos de ensino e aprendizagem, da articulação entre professores, alunos, saberes, e espaços educativos. A estrutura escolar já não conta com turmas seriadas, disciplinas ou provas. O estudo é movimentado por interesses de aprendizagem individuais e coletivas e as estratégias de ensino são elaboradas pelo grupo de educadores e educandos. O professor distancia-se de um transmissor de informações, e passa a orientar os estudantes em suas próprias pesquisas.

2.3.2 *As turmas*

Na instituição, cada sala é caracterizada por uma cor, e essa cor é que nomeia a turma. As turmas são organizadas em ciclos, compostos por estudantes de diferentes idades. Acompanhei, no 2º semestre de 2017, por meio do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, duas turmas da E.C. 115 Norte. A primeira delas, de 2º ciclo, era composta por uma professora e estudantes referentes ao 4º e 5º anos. Distantes da proposta do movimento de transição, a turma estava imersa numa organização, metodologia e comunicação tradicionais, marcadas pela relação vertical e ensino mecanizado. A organização da sala se dava por fileiras. O ensino, mediante cópia e escuta passiva. Os dispositivos pedagógicos eram o quadro branco, a leitura silenciosa, a explanação oral e o caderno.

A turma se caracterizava por sua heterogeneidade social e cultural. As condutas e hábitos percorriam da quietude e obediência à agitação e rebeldia. Os grupos se formavam de acordo com a afinidade de personalidade e interesses, e se mantinham unidos e inacessíveis aos outros grupos, dissemelhantes. Os estudantes que transgrediam as regras impostas chamavam a atenção da professora e da maioria da turma. Esses, por desestabilizarem o planejamento da aula, eram constantemente punidos e rotulados com características negativas.

A segunda turma acompanhada era de 1º ciclo, composta pela professora e crianças de 6 a 9 anos (referentes às turmas tradicionais de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). Grande parte do grupo de crianças havia estudado junto em uma escola alternativa de educação infantil. Por esse motivo, a comunicação entre eles se manifestava de maneira crítica e empática. A professora, advinda de outro estado do país, também já estava imersa em uma esfera dialógica no âmbito educacional.

Grande parte da equipe já estava familiarizada com alguns dispositivos democráticos, e outros aprendiam a utilizá-los, com grande apoio dos colegas. A fala, a escuta, o tempo, o espaço e os objetos que compunham o ambiente de aprendizagem eram construídos, organizados e mantidos pelo grupo, que se relacionava com muito respeito e responsabilidade. O diálogo e a cooperação faziam parte das relações entre eles, que se mantinham quase sempre juntos nas atividades livres e dirigidas. O estudo era conduzido pelos interesses dos estudantes, que protagonizavam suas buscas, num exercício de autonomia e liberdade.

Como aprendiz e auxiliar das professoras, fiz observações participantes na turma e na escola, e pequenas intervenções pedagógicas, orientadas pelas educadoras. Acompanhei o encaminhar e desenvolver de tarefas acadêmicas, projetos pedagógicos e exercícios diários que constituíam a rotina escolar, assim como as brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas, a construção e utilização de instrumentos democráticos pedagógicos.

2.3.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)

No Projeto Político Pedagógico (2019) da instituição, a função social da escola retoma os ideais do Movimento da Escola Nova: a democracia, a correção de privilégios e a privação injusta. Articula com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos proposta por Libâneo e a dialética, proposta por Freitas. Vai ao encontro, também, à função emancipadora da escola proposta por Freire, em que se faz presente a escuta dialógica, a reflexão sobre a própria realidade e libertação daquilo que aprisiona. A função social da Escola Classe 115 Norte é promover, estruturar e organizar práticas de desenvolvimento alicerçadas na humanização dos indivíduos em seus aspectos cognitivo, afetivo, relacional, físico, social, ambiental, econômico e político.

Dentre os objetivos específicos da escola estão o incentivo ao diálogo, vínculo e envolvimento constante da família no processo educativo das crianças; o desenvolvimento didático-pedagógico que contemple os ritmos e saberes individuais, articule com a realidade dos sujeitos e promova experiências concretas; a garantia de espaços múltiplos, flexíveis, motivadores, lúdicos; o estímulo e fortalecimento das identidades que compõem o grupo; o ensino e aprendizagem significativos; a desconstrução do caráter colonizador brasileiro que se manifesta nas discriminações de qualquer natureza. Valores e princípios como amorosidade, respeito, autonomia com liberdade e responsabilidade, honestidade, justiça e cooperação sustentam as ações de convivência na escola e são projetadas para convivência em sociedade.

O trabalho pedagógico acontece mediante projetos, tutoria e pesquisa. A metodologia ativa e as problematizações conduzem o ensino e a aprendizagem. A ideia é que, na comunidade educativa que se forma, um educador assuma a tutoria de, no máximo, 12 crianças para o desenvolvimento de projetos individuais, em grupo ou coletivos, que sejam interdisciplinares e interativos e abordem a tridimensionalidade do currículo (subjeto, comunitário e global). Para isso, seria necessário um número reduzido de crianças para cada professor-tutor.

Dispositivos e práticas educativas estão sendo experimentadas como estratégia de autoconhecimento e convivência harmônica entre as pessoas. A roda de conversa, as regras de convivência, a plena atenção, a raposinha do silêncio e a comunicação não violenta são alguns deles. A autoavaliação, o retorno, a metacognição, autorregulação, auto responsabilização, registros reflexivos e portfólios são exemplos da multiplicidade de instrumentos avaliativos experimentados.

A fim de superar a fragmentação do ensino, reorganizar o tempo e o espaço no cotidiano escolar, a sala de aula, em uma comunidade de aprendizagem, é um dos espaços, dentre muitos outros, em que se pode aprender e ensinar. Na E.C. 115, a biblioteca, a sala dos professores, o parque, as áreas verdes e os recursos educativos dentro desses e de outros espaços são disponíveis para o estudo. O ideal, a um futuro próximo, é ultrapassar os muros da escola e compreender o potencial educativo em todo o território a sua volta.

Para orientar a organização do trabalho pedagógico na escola, uma matriz apresenta as dimensões a serem consideradas no processo educativo e a necessidade de estarem em equilíbrio. São elas: Eu comigo mesmo, que envolve o desenvolvimento da subjetividade e a aprendizagem do saber ser; Eu e o outro, que envolve saber conviver, aprendendo a agir e discursar; Eu e o conhecimento, que envolve o aprender a aprender e a desaprender;

Eu e o mundo, que diz respeito a aprender a cuidar de todos os seres. Dessa forma, o PPP da E.C. 115 norteia as práticas da equipe educativa apontando para construção de uma Comunidade de Aprendizagem em seu sentido mais sublime.

CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIA REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Que eu desaprenda a rejeitar,
E abrace.
Que eu desaprenda a me calar
E pronuncie.
Que eu desaprenda a competir,
E dê a mão.
E que a gente aprenda, então
A construir junto.*

Este capítulo busca apresentar uma proposta de educação integral observada e vivenciada em uma instituição escolar em transição que experimenta dispositivos pedagógicos democráticos. Nela, trabalham em prol de uma educação nova em que as pessoas e os espaços da escola, da cidade e do meio ambiente estejam integrados e que educadores, educandos, família e sociedade participem e construam o processo de ensinar e aprender significativo. Com um olhar sensível e progressista, as atividades pedagógicas propostas e realizadas abraçam os indivíduos em sua totalidade, desenvolvendo potenciais normalmente negligenciados.

3.1 A roda no pátio

A recepção dos alunos na escola antes da aula, acontece as segundas-feiras, no pátio, com uma roda de conversa no início da manhã e no início da tarde. Sentados no chão participam: estudantes, professores e equipe gestora, que normalmente conduz o debate. Famílias também podem participar. Estimo a presença em média de 80 participantes. Funcionários da limpeza, da merenda e da portaria deveriam ter espaço de fala, e certamente teriam contribuições valiosas a fazer. Na roda, são anunciados os informes semanais e surgem discussões a partir das demandas apresentadas: datas comemorativas, acontecimentos conflituosos no ambiente escolar, assuntos de destaque na sociedade, etc. Vídeos e palestras também são instrumentos para o debate.

Usualmente, os comunicados institucionais são destinados aos adultos responsáveis por meio de bilhetes e reuniões. A E.C. 115 Norte, entretanto, envolve e inclui as crianças no movimento da escola, confia, oferece responsabilidades e os declara participantes e protagonistas das atividades desenvolvidas. Rubem Alves, inspirado na proposta da Escola da Ponte, mobilizadora dessa transição, diz que “a democratização da vida nas escolas se iniciará quando as crianças e os adolescentes começarem a ser ouvidos

e levados a sério na tomada das decisões, quaisquer que forem elas.” (ALVES, 2010, p. 62). Por isso, na E.C.115, o poder é distribuído pela comunidade escolar, os estudantes recebem informações importantes e decidem o que farão com elas, num exercício de autonomia. Quando oportuno, explicações, reflexões e pesquisas são instigadas. Trata-se do círculo de cultura explicitado por Fiori ao prefaciá-lo Freire (1987): minimizando sua intervenção direta no desenrolar do diálogo, o coordenador dá as informações solicitadas pelos participantes da roda e cria condições favoráveis à dinâmica do grupo, num movimento em que não se ensina, se aprende em reciprocidade de consciências.

Ao conversar sobre o Dia de Finados, a diretora, que conduzia a roda, observou que várias crianças sentiram vontade de falar sobre parentes e amigos que haviam falecido, mas não houve tempo suficiente para isso. Sentindo a necessidade de continuar nessa temática, sugeriu que as professoras e professores abrissem um espaço em sala para que se fale sobre a morte, abraçando com naturalidade os sentimentos que ela desperta. Sugeriu, também, que pesquisassem com suas famílias quem são seus antepassados, como se chamavam os avós, bisavós, tataravós, como eles eram, como viviam e quais lembranças deixaram.

Na semana do Dia da Consciência Negra, a roda contou com questionamentos como: “Como e por que foi criada essa data? Ainda existe trabalho escravo? Quais os tipos de escravidão? Que tal pesquisar?”. Sugestões do que fazer para combater a discriminação foram apresentadas. Relatos sobre o preconceito racial enriqueceram a roda. Numa discussão sobre o racismo e o movimento negro, nada mais justo e respeitoso do que pessoas negras protagonizarem na discussão. Numa discussão sobre desigualdade de gênero, machismo e misoginia são as mulheres que devem relatar o que vivem e como se sentem.

Nessa roda de conversa, crianças e adultos dialogam a partir de reclamações, pedidos, elogios e considerações sobre determinado assunto. Aquele que deseja contribuir com alguma fala, sinaliza para o condutor da roda e espera a sua vez. Para pedir silêncio, o grupo escolar definiu usar a mão levantada como ferramenta. Dessa forma, aqueles que ainda estavam distraídos têm a oportunidade de voltar a atenção para quem está falando. Trata-se de um pedido sutil que impulsiona a cooperação e a auto-observação. É um dispositivo estratégico para solicitar que a equipe reunida ouça o que o outro tem a dizer e participe dessa troca, se assim desejar. É oportunidade de desenvolver o respeito e a escuta.

A fala das crianças, muitas vezes, foge do contexto da conversa. O mediador tenta valorizar o que foi dito e redirecionar as próximas falas para a questão discutida. É um exercício de organização e consonância de ideias. Outro aspecto curioso da roda é que, teoricamente, as consequências quanto ao comportamento indevido naquele momento são decididas pelos próprios alunos. Freire aponta que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 1996, p.107). Na experiência de inúmeras decisões tomadas, o sujeito se constitui autônomo e consciente em suas escolhas. Testemunhei, contudo, professores ameaçando roubar, dos alunos inquietos, seu momento do dia de maior prazer: o recreio.

Após a discussão e resolução de dúvidas, há um momento para se acalmar: um minuto de respiração profunda e relaxamento numa atenção plena ao próprio corpo. O intuito é retornar ao momento presente, acalmar a mente e preparar-se para iniciar uma aula tranquila. Essa e outras rodas de conversa que acontecem na escola são dispositivos que desenvolvem a fala, a escuta, o silêncio, a atenção, o respeito, a pluralidade de ideias, o compartilhar e acolher de emoções, percepções e experiências.

Ainda que o propósito da roda seja estimado pela maioria, há quem não se interesse por esse momento. Numa dinâmica de promoção da autonomia, não deve haver obrigatoriedade de participação. Espaços alternativos poderiam ser abertos para receber aqueles que ainda não veem sentido nessa conversa. A consequência de não participar da roda é não ter a oportunidade de expor opiniões e questionamentos, além de ficar desinformado quanto aos acontecimentos escolares. O envolvimento em uma atividade deve ser movido pelo desejo e encantamento. Temer a punição e ser privado do lazer distanciam os aprendizes de uma educação democrática.

3.2 Uma experiência contraditória e o que ela pode ensinar

A minha primeira experiência na instituição foi em uma turma de 2º ciclo, com estudantes de mais ou menos 10 a 12 anos de idade. Fui recebida pela coordenadora pedagógica que me acompanhou até a classe. A professora descreveu a turma em sua faixa etária, em seu caráter custoso e destacou a presença de um garoto com transtorno de bipolaridade. Me orientaram que eu sentasse ao seu lado e o ajudasse em suas atividades, uma vez que sua escrita e compreensão eram mais lentas do que o restante da turma. Percebi que o menino era descrito e identificado pelo seu diagnóstico e que representava um estorvo no andamento da aula, pois necessitava de uma atenção especial.

No contexto educacional, é comum ouvir educadores retratando alunos e turmas por meio de suas dificuldades e deficiências. Há quem se refira a um indivíduo pelo seu laudo, e não pelo seu nome. Se o olhar fatalista fosse substituído por um olhar auspicioso, a autoconfiança e a motivação movimentariam a aprendizagem. É preciso observar o educando em sua totalidade, salientando as potencialidades já existentes e criando circunstâncias favoráveis para que outras se desenvolvam. É preciso reconhecer que todos estamos em processo de desenvolvimento e aquisição de algum conhecimento ou habilidade. O planejamento pedagógico precisa considerar, em suas atividades e explicações, as singularidades que compõem o coletivo.

Enquanto estive nessa sala, pude observar a heterogeneidade do grupo de crianças: nas regiões onde residiam, nas profissões dos pais, nas escolas que já haviam estudado e na bagagem de conhecimentos evidenciados nas conversas informais entre eles. Do Paranoá ao Guará, do trabalho doméstico a bandas de rock, encontra-se a desigualdade e a diversidade social. Ricas discussões em sala de aula podem nascer a partir da realidade dos sujeitos que compõem a turma. A mediação do professor no encontro de culturas é de fundamental importância para direcionar as relações.

As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras (MORIN, 2000, p. 57).

Nesse sentido, o encaminhamento do professor quanto às diferenças entre os alunos pode uni-los ou segregá-los. As culturas se conectam, se influenciam e enriquecem umas às outras. Reconhecer e contribuir com isso é construir uma sociedade mais justa e respeitosa.

Auxiliei, nessa sala, essa professora recém-formada, em seu primeiro ano de atuação. Apresentei-me a ela e à turma, explicando a razão de acompanhá-los. A sala estava organizada em fileiras. As crianças copiavam deveres do quadro em seus cadernos ao mesmo tempo em que o conteúdo era explicado obscuramente. Vislumbrei sentimentos de angústia, desamparo, irritação e esgotamento no corpo, gestos e falas da professora. Reclamações, reprovações, proibições, ameaças, gritos e punições faziam parte de sua aula, talvez por inexperiência, medo do desconhecido, falta de orientação pedagógica e de um suporte emocional dentro da própria profissão, uma vez que a

profissão de professor não é um ato solitário e sim um ato solidário, um trabalho em equipe (PACHECO, 2019).

Em sala de aula, inúmeras são as ferramentas e dispositivos pedagógicos a serem utilizados para facilitar o aprendizado. A transcrição e a exposição verbal, o quadro e o caderno são alguns deles, mas não os únicos. Nas aulas em que estive presente, o sistema reprodutor feminino, masculino, frações, cálculos de soma e multiplicação e aspectos das formas geométricas como faces, vértices e arestas foram abordados – todos no mesmo formato: cópia dos alunos e palestra da professora. Aulas sempre numa mesma configuração tornam-se cansativas, por isso é preciso variar as atividades, metodologias e os espaços em que elas acontecem. Escutar propostas dos estudantes quanto ao formato da aula e estilo de estudo é uma estratégia para incentivar a autonomia e autogestão e mantê-los motivados.

A fragmentação dos saberes em áreas como matemática, português e ciências também tem sido repensada na perspectiva de uma Educação Integral. Sobre essa educação que desintegra e descontextualiza aquilo que se estuda, Morin afirma:

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2000, p. 14).

É importante descobrir o que a turma e os seus integrantes já viveram ou ouviram falar sobre determinado tema a ser estudado. Isso pode ser feito por meio de um diálogo. Freire, ao escrever sobre os saberes necessários a prática educativa, já questionava: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Abrir espaço para debates acerca dos conhecimentos de mundo das crianças e jovens é uma mensagem oculta de que todos têm o que compartilhar. Dinâmicas variadas podem ser propostas individualmente ou em grupo: leitura, pesquisa, apresentações, vivências e debates, na sala de aula ou em qualquer outro espaço favorável para essa construção.

A organização dos educandos em sala de aula também é um ponto que tem sido repensado numa ótica de educação não vertical. Fileiras são organizadas para que todos olhem para frente, focados no alvo de maior importância: o professor. Os estudantes, de costas uns para os outros, não se comunicam. Para que todos se enxerguem enquanto dialogam e compartilham conhecimentos, a organização das pessoas em círculo tem sido

experimentada em universidades e escolas alternativas, e os resultados são positivos. Brincadeiras de roda despertam sentimentos prazerosos, de espontaneidade e alegria, e o formato circular em uma aula pode despertar essas mesmas sensações. Frente ao desejo de iniciar um processo de adoção de novos paradigmas na escola, Costa Neto sugere Trabalho em Círculos:

(...) por mais que possa parecer um detalhe sem importância, no círculo todos estão na mesma situação, não existem primeiros e nem últimos. O diálogo flui melhor, todos se vêem. Ao contrário de carteiras militarmente enfileiradas, pouco propícias ao diálogo e à convivência, e, facilitadoras da classificação e da marginalização das pessoas pela sua posição no grupo (COSTA NETO, 2003, p. 191).

É extremamente comum ouvir de professores que a “conversa paralela” entre os alunos prejudica o desencadear da aula. Uma vez que a interação entre os indivíduos promove a aprendizagem, é preciso usufruir do potencial da troca de ideias. Para que isso aconteça, educador e educando precisam estar imersos numa esfera dialógica em que o falar e o escutar façam parte do funcionamento da turma a todo instante. Quando é assim, a conversa deixa de ser um importuno e passa a ser ferramenta para construir e mediar conhecimentos.

Nessa sala, os indivíduos descritos como agitados, desinteressados, “amostrados” e desobedientes eram, na verdade, ativos, cheios de energia para brincar e se expressar e vazios de oportunidade para isso. Curiosidades sobre o desenvolvimento sexual e o namoro eram manifestados, assim como o interesse em músicas que falam sobre isso em linguagem popular, muitas vezes obscena. Às vezes, a falta de motivação e envolvimento dos estudantes é resultado de uma aula desinteressante. Abramovich já informava que “toda atividade que não interessa é antieducativa” (1985, p.17 ou 18?). É importante, portanto, que a reflexão e autoanálise permanente faça parte da prática educativa porque “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Outra responsabilidade do educador é a de receber os questionamentos da infância e juventude, uma vez que são naturais e relevantes para o desenvolvimento humano. As curiosidades dos educandos podem, inclusive, se tornar objeto de pesquisa, como salienta o autor:

Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de*

ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor).

A aula de ciências voltada para o sistema reprodutor feminino e masculino, por exemplo, poderia ter sido momento de esclarecimento de dúvidas quanto às mudanças corporais e hormonais que desencadeiam desejos sexuais. É oportunidade de falar, também, sobre o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro. Já o estilo musical Funk poderia ter sido estudado e refletido em sua composição, ondas sonoras, em sua origem histórica, geográfica, instrumentos musicais utilizados e mensagem transmitida. Seria possível percorrer várias áreas do conhecimento como o português, a matemática, a história e a geografia a partir do interesse demonstrado por um ou mais estudantes. A relação entre o professor e o aluno se estreita quando este pode expor suas curiosidades sem ser julgado, sendo acolhido e respeitado em suas questões.

No período da pré-adolescência, os indivíduos transitam entre interesses da infância e da juventude. Vejo, constantemente, pais e professores que exigem, nessa fase, que o sujeito decida viver em apenas um desses estágios: “ou brinca ou namora”. É como se a ambiguidade fosse inaceitável. Rubem Alves ponderava: “A escolarização se realiza à custa de uma série de perdas impostas às crianças para que, no vazio que elas deixam, se coloque o ser do adulto” (ALVES, 2010, p. 40). Acontece que o educando transporta com ele transformações biológicas e emoções que precisam ser consideradas no processo educativo. Se acolhêssemos a transição em suas incertezas e dualidades, talvez os seres humanos se constituíssem mais saudáveis, carregando com naturalidade a descontração e o espírito brincante (sem medo, culpa ou vergonha).

Enquanto estive acompanhando esse grupo, soube que, aqueles mesmos alunos classificados como inquietos, desatentos e petulantes, haviam tido um comportamento desrespeitoso em relação a um grupo de alunos indígenas. Professores de outras turmas adicionaram à lista de características desses estudantes o termo “racistas”. É certo que a equipe escolar precisa estar atenta aos preconceitos manifestados em seus vários formatos. Questionei-me, no entanto, se esse preconceito não é fruto da falta de esclarecimento sobre algumas convicções, reflexo de posturas excludentes da sociedade.

A informação, a orientação e o debate mais uma vez são ferramentas fundamentais na desconstrução de intolerâncias de qualquer natureza. Conforme constata Ildete Batista do Carmo (2015):

(...) percebe-se nas crianças muito pequenas uma identidade racial em construção, por meio de gestos, verbalizações e narrativas que envolvem elementos de caráter étnico-racial, assim como a expressão de atitudes que de certa forma representam um esboço de preconceito e discriminação, decorrente de suas experiências numa cultura que assume um racismo velado (CARMO, 2015, p.12).

A autora diz que as relações étnico-raciais precisam ser discutidas todos os dias, e não somente em datas comemorativas e manifestações folclóricas. Cabe ao educador, então, ao invés de rotular uma criança como racista, considerar que ela está em processo de aprendizagem sobre raças, e fazer com que esse movimento exista.

Ações educativas contra discriminações podem ser promovidas, e essa intervenção pode partir de qualquer integrante da comunidade educativa. É importante que o professor se proponha a mediar discussões e construir conhecimentos com quem quiser participar dessa troca. A educação não acontece só dentro da sala de aula entre o professor regente e a turma assumida. Isso seria, no mínimo, uma conduta egoísta. Quando me reconheço educador, estou disposto a ensinar e aprender com quem cruzar o meu caminho.

3.3 A transição para outra sala

O meu propósito, dentro da experiência acadêmica de estágio, era conhecer o funcionamento dos dispositivos pedagógicos democráticos no espaço escolar. Durante o período na sala mencionada anteriormente, reconheci, junto com a minha professora-orientadora do projeto, que eu deveria me unir a outra turma. Seria mais rico vivenciar o processo educativo mediado por uma educadora conectada com a proposta da escola.

Percebi a importância de o educador ser acessível e compreensivo com o educando. Senti-me à vontade para compartilhar o meu sentimento de desconforto e insatisfação no processo de aprendizagem em que eu estava inserida. A Educação não desencoraja, e sim fascina, estimula, movimenta. Por meio do diálogo, eu e minha professora buscamos, juntas, uma nova possibilidade de estágio. Fui encaminhada, então, a uma sala de outra cor.

3.4 Vivenciando princípios de autonomia, sensibilidade, dialogia e protagonismo estudantil com dispositivos democráticos

Uni-me a uma turma composta por alunos do 1º ciclo, referente ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária é de 6 a 9 anos. A maioria deles provinha de uma escola de educação infantil de caráter inovador. Muitos, então, já estavam habituados com a utilização de dispositivos democráticos no espaço escolar. Esses, servem como estratégias e materiais de apoio a uma cultura organizacional para que a cultura predominante se transforme em uma comunidade educativa (PACHECO, 2019). Dessa forma, o estudo, a comunicação e resolução de conflitos acontecia de maneira crítica e autônoma.

A professora foi simpática e receptiva quanto à minha chegada. Seu tom de voz é baixo e sereno. Ela morava no Rio de Janeiro e trabalhou alguns anos com a educação infantil numa proposta livre e lúdica. Seu trabalho de conclusão de curso foi uma reflexão sobre gênero nos contos de fada. Fiquei admirada. Apresentei-me e me disponibilizei a ajudá-la no que fosse preciso. Ela me disse, numa linguagem sensível, apontando para as crianças da sala, que eu deveria observá-los e perguntar *a eles* sobre suas demandas. Orientou que eu me aproximasse e criasse elos, e me lembrou da importância da afetividade no processo educativo.

Na hora do intervalo, pude observar que as pessoas da turma brincavam quase todas juntas. Imaginei que isso fosse fruto de uma conexão estimulada em classe. Quando acaba esse momento, a professora percebe a agitação das crianças e disponibiliza um tempo para que eles se acalmem, tomem água e utilizem o banheiro. Muitas vezes os professores exigem que os alunos se ocupem disso na hora do recreio, reduzindo o tempo de diversão (que já passa tão rápido). Na euforia dos alunos, muitos deles esbarram uns nos outros ou até mesmo em alguma mesa ou cadeira. A professora, atenta a isso, orienta: “Cuida do seu corpo e do corpo do colega”.

A professora enfatiza muito a questão do respeito ao próprio corpo, ao corpo do outro e as decisões que tomamos em relação a ele. Isso envolve uma série de posturas a serem aprendidas: Respeitar o indivíduo quando ele quiser estar só e respeitar quando ele não quiser ser beijado e abraçado, ainda que essas manifestações sejam, na maioria das vezes, movidas pelo carinho e afeto. Muitas crianças beijam, abraçam e agarram o braço e a perna da professora quando querem. Se isso a deixar desconfortável, com muita sinceridade e cautela ela pede que a soltem ou se afastem, os orienta a respeitar o seu

corpo e seu espaço. É importante que as crianças aprendam o quanto antes que o toque precisa ser consentido, o que evitaria incômodos e abusos.

Após o momento recreativo, de entusiasmo e excitação, a professora conduz um momento de alongamento, meditação e/ou massagem: dispositivos pedagógicos de tranquilização. A meditação, livre ou guiada, é um exercício mental em que as crianças vão a lugares bonitos e experimentam sensações de paz e relaxamento. A massagem é realizada em roda, num movimento de dar e receber em que os alunos massageiam as costas do colega a sua frente. Além da educação respiratória e conhecimento do próprio corpo, a introspecção e a imaginação são desenvolvidas nesse momento. A dimensão do corpo e do espírito são consideradas no processo educativo. No novo paradigma de educação, Costa Neto ressalta:

Os estudantes aprendem a conhecer seus próprios comportamentos, a identificar medos e conflitos, a agir responsabilmente, a comunicar o que precisam e o que sentem. Concentração, relaxamento e fantasia são utilizados com seriedade para que se mantenham abertos os caminhos intuitivos. Os estudantes são ensinados a “entrar em sintonia”, imaginar e identificar sensações e novas experiências (COSTA NETO, 2003, p. 92).

Dessa forma, os alunos desenvolvem habilidades ao mesmo tempo em que se tranquilizam para que se inicie a explicação sobre os exercícios seguintes.

- Roda de novidades

Às segundas-feiras acontece, dentro de sala, a roda de novidades em que a professora e as crianças compartilham algo importante que viveram no final de semana. Apesar da empolgação, é necessário selecionar o que vai ser narrado, já que cada integrante da turma tem cerca de dois minutos de fala. De acordo com a quantidade de alunos presentes, é feito um cálculo coletivo da duração desse momento. Se estão presentes 15 alunos e a professora, a roda durará 32 minutos. Quase que imperceptível, a multiplicação está ali, junto a várias outras competências, integradas a esse instante significativo e prazeroso. Para avisar os estudantes de que o tempo de fala está acabando, a professora recomenda: “pode começar a finalizar sua fala”, e então a criança conclui o seu relato.

Às crianças que tem o tom de voz mais baixo, a professora orienta: “É possível que você fale um pouco mais alto pra gente te ouvir melhor?”; orienta os ouvintes: “Sabendo que o colega fala baixo, vamos nos esforçar para escutá-lo e contribuir com o

silêncio”. As crianças definem juntas alguns mecanismos de organização da roda. Se surgir uma dúvida quanto ao final de semana do colega, é decisão dele dispor de seu tempo para ouvir a pergunta ou prosseguir com sua fala, sem pausa. Decidiram, também, que a roda inicia pelo lado direito em uma semana e pelo lado esquerdo na outra semana. Exercitam sua memória e lateralidade. É comum que as crianças interrompam uns aos outros para falar de suas próprias experiências. Todavia, é preciso compreender que todos terão a oportunidade de compartilhar o que desejam sobre si mesmos, não sendo justo retirar do outro esse direito, como afirma Freire:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 1996, p.117).

A professora não utiliza a punição como ferramenta de organização da aula. No entanto, as escolhas dos estudantes têm consequências. Na roda de novidades, a interrupção acarreta em um *aviso*. A cada três avisos, o estudante troca de lugar com outro. Se ainda assim as interrupções continuarem, solicita-se que ele saia da roda. O silêncio, a escuta e a espera são capacidades a serem desenvolvidas. É preciso oferecer a oportunidade de construção desses processos e reconhecer, contudo, quando a ânsia por esse conhecimento está ausente. A roda não é obrigatória e deve ser composta por quem deseja participar do diálogo.

Filmes assistidos, lanches, passeios, viagens, dentes trocados, sonhos, pesadelos, brincadeiras conhecidas, amigos visitados, parentes doentes, são algumas situações memoráveis do final de semana das crianças. Um estudante conta sua experiência ao capturar mel de uma colmeia e ser perseguido pelas abelhas. Outro, conta as histórias de seu irmão que cai de árvores e sempre quebra alguma parte do corpo. Um terceiro conta como o macaco roubou sua tarefa e a levou para o alto de um galho. Textos verbais, baseados em fatos reais ou não, transformam a roda em um espaço de desabafo, contato com outros hábitos e culturas, aprendizado, união e respeito.

- Roda explicativa

Depois do momento de relaxamento, os estudantes se organizam em roda dentro de sala de aula. Esta é organizada com os alunos em suas cadeiras, pois eles perceberam,

num momento passado, que quando ficam muito tempo sentados no chão, o corpo dói. Tiveram o poder de escolher como se sentem mais confortáveis depois de experimentarem mais de uma opção.

As cadeiras são arrastadas até a posição desejada e não há contenção quanto a isso. Nesse percurso, há planejamento do trajeto (de uma ponta a outra ponta da sala) e enfrentamento de obstáculos (mochilas e objetos no chão). Brincam com o raciocínio e com a psicomotricidade. Em outras experiências observadas, o barulho é fenômeno causador de muita irritação nos professores. No entanto, o caos e a desorganização na visão do adulto na verdade são sons e movimento, e isso faz parte do convívio com crianças.

Essa roda de conversa dura cerca de 30 minutos e não é obrigatória, mas quem escolhe não participar não tem direito de fala. Essa é uma hora destinada à explicação detalhada da rotina da tarde e aos passos de cada atividade, assim como elucidação de dúvidas e proposição de mudanças. As crianças que querem algum esclarecimento levantam a mão e esperam a sua vez de falar, confirmando se o colega anterior já finalizou a pergunta ou comentário. Caso perguntem algo que já foi explanado (algo que acontece muito), a professora repete o que foi dito, mas orienta que estejam presentes e atentos ao que todos dizem.

As novas propostas apresentadas pelos alunos são avaliadas em conjunto, e aceitas sempre que viável. Quando não, a professora propõe uma reflexão das crianças para que identifiquem dificuldades e impossibilidades. Nenhuma sugestão é recusada. Em dado instante, é preciso encaminhar o desfecho da discussão. A educadora diz para que levantem a mão somente aqueles que têm uma dúvida ou algum comentário fundamental para a execução da tarefa que será desenvolvida em seguida. Nessa roda estão presentes o exercício da objetividade, a abstração e a seleção de ideias essenciais.

A rotina da turma, além de discutida na roda, também é escrita e desenhada no quadro. É preciso reconhecer que há estudantes que compreendem melhor as informações por meio da escuta, outros por meio da escrita e outros por meio da visualização. Para que todos os estudantes assimilem as ideias erguidas, considera-se as várias linguagens e formas de aprendizagem.

É importante, também, aprender a organizar as atividades do dia de acordo com o tempo disponível. Para desenvolver essa noção, a professora orienta que os estudantes utilizem o relógio como referência para calcular a duração de cada momento. “Agora são 13 horas: o ponteiro pequeno está no 1 e o grande está no 12. O momento livre vai até

13h30, o ponteiro pequeno ainda estará no 1 e o grande estará no 6”. Como afirma Rubem Alves (2010), democracia é quando os educandos, no local de aprendizagem, definem seus espaços e gerenciam seu próprio tempo.

Para realização de atividades, a turma organiza-se em grupos de mais ou menos quatro estudantes, compostos por meninos e meninas de diferentes idades. Caso alguém esteja insatisfeito por fazer parte de um determinado grupo, a professora está disposta a ouvi-lo e pensar coletivamente em uma solução: seja ela trocar de lugar ou rever o relacionamento entre os colegas. As tarefas são adaptadas aos estudantes que caminham em ritmos individuais na aprendizagem. Numa mesma sala, são feitos exercícios de diferentes níveis de dificuldade, de acordo com os conhecimentos que ainda estão se consolidando. Estudam, no entanto, o mesmo assunto. Compartilham uns com os outros o que estão aprendendo e se auxiliam nas tarefas. Aquele que já se apropriou de determinado assunto ou habilidade ajuda quem ainda está no processo. Em roda coletiva, compartilham os aprendizados.

- Um ambiente estimulante para construção do conhecimento

A sala de aula conta com uma pequena biblioteca e um mercado, com prateleiras e um caixa. A organização dos livros é feita pelos estudantes, de acordo com critérios próprios: livros grandes, livros pequenos, contos clássicos e livros de estudo são algumas categorias escolhidas por eles. No mercado, embalagens vazias trazidas de casa compõem as estantes. Os preços e classificações dos produtos também são de responsabilidade das crianças.

Periodicamente, os estudantes restauram os objetos danificados e identificam o que precisa ser substituído. Uma vez que o ambiente escolar também pertence às crianças, é preciso reforçar o compromisso delas com a edificação e manutenção do espaço e dos objetos ali presentes. Num mundo em que o desperdício, a destruição e a depreciação são práticas comuns, cuidar, preservar, reaproveitar e reformar são valores a serem ensinados.

A rotina da turma conta com um momento livre. Os alunos escolhem o que fazer dentro da sala, com os recursos que têm disponíveis. Se fazem presentes a leitura, a escrita, o desenho e as brincadeiras não dirigidas. Exploram os brinquedos, a biblioteca da sala e o mercadinho. Nesse último, fazem compras com dinheiro de mentirinha, recebem troco, escrevem as notas fiscais com os nomes e preços dos produtos. O caixa conta com uma calculadora, papéis e lápis para auxiliar os alunos nos cálculos. Nesse ambiente instigante, é perceptível que habilidades do português e da matemática estão

sendo construídas, assim como a imaginação e a inventividade. Costa Neto já alertava que “nosso maior erro tem sido separar a educação do lúdico, do prazer, da vida.” (2003, p. 105)

Às terças-feiras, os 30 primeiros minutos do dia são reservados para leitura. Todos leem algo: revista, jornal, panfleto, etc. É oportunidade de ler a fundo alguma obra ou passar o olho e se familiarizar com as palavras e imagens ali contidas. É momento em que todos estão envolvidos e contagiados com uma mesma proposta. O local, a posição e o objeto de leitura são escolhidos pelo leitor. Distantes de folhas xerocadas e sílabas descontextualizadas, a relação das crianças dessa turma com a alfabetização se dava através da exploração livre e prazerosa de letras e números, no contato com jogos, livros, rótulos. Se familiarizavam com as palavras e com os cálculos de maneira facultativa, atraente e divertida. As pesquisas e estudos realizados no decorrer do ano também ofereciam esse contato. A educadora estava ali para mediar conhecimentos, esclarecer dúvidas e criar espaços estimulantes. Freire fala de sua experiência com alfabetização:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizado, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 1989, p. 24).

- Construção de projetos e atividades pedagógicas

O projeto “Animais” e seus desdobramentos

A professora me explicou que a turma trabalha com projetos, mas que não seria possível desenvolvê-los individualmente por conta da grande quantidade de alunos. Para que isso fosse viável, o grupo deveria contar uma quantidade menor de pessoas ou deveria haver mais professores/tutores auxiliando os alunos. No início do ano, foi feito um balanço com os estudantes em relação aos seus interesses de investigação. As temáticas mais recorrentes se tornariam objeto de estudo. No decorrer do ano, outros interesses e necessidades se manifestam, e novos projetos surgem. Como afirma Freire (1996), ensinar e aprender exigem pesquisa: a indagação e a busca devem fazer parte da prática discente e docente. Há sempre o que conhecer, o que descobrir e uma novidade a

comunicar. Sobre os conhecimentos construídos na Escola a Ponte, Pacheco compartilha: “Aprendi que escolas são pessoas, e não edifícios. Que as pessoas são os seus valores e que esses valores, transformados em princípios de ação, dão origem a projetos” (PACHECO, 2019, p. 39).

Criou-se, então, um projeto coletivo referente ao tema “Animais”. A partir daí, ramificações para vários conhecimentos nasceram, e foi possível percorrer vários tópicos do currículo. Pesquisas sobre os animais preferidos foram feitas pelos estudantes. A família participava ativamente dessas buscas. Apesar de dentro da mesma temática, as informações obtidas por cada aluno foram diferentes. Sobre ensinar a pesquisar, Rubem Alves (2008) descreve: “o professor vê o discípulo partindo para o desconhecido, para voltar com os mapas que ele mesmo irá fazer”. Para esse mergulho solene, mais fácil e atraente do que pesquisar um pouco de tudo, é pesquisar a fundo aquilo que te interessa e compartilhar com o grupo as suas descobertas, ampliando a gama de noções comuns.

Esse projeto contou com uma visita guiada ao zoológico. Educadores ambientais compartilhavam informações sobre os animais apresentados. Naquele ambiente de aprendizagem, a turma tirava dúvidas, fazia considerações e edificava o conhecimento. Como diz Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Na ida e na volta, dentro do ônibus, canções e brincadeiras compunham o percurso. Os estudantes contavam a quantidade de carros amarelos, alaranjados e azuis. Incluíram caminhões, motos, aviões. Interagiam, calculavam, comparavam, observavam, se divertiam. Sujeitos, tempos e espaços se constituíram educativos.

Dentro desse projeto, a mãe de um aluno se propôs a oferecer à turma uma oficina de Cacuriá: dança folclórica típica do estado do Maranhão que acompanha instrumentos de percussão. Pode ser realizada em roda ou em pares. Em sua performance, a dança conta com imitação de bichos, suas posturas e seus sons. A oficina foi realizada em círculo e a cada instante um estudante dançava no centro. Animais que existiam só na imaginação das crianças foram revelados e reproduzidos. Música, alegria e movimento conduziam os participantes. As crianças trabalharam a imaginação, a espontaneidade, a imitação e inventividade. A oficina musical foi gatilho para estudar seus próprios elementos, percorrendo as características do contexto histórico, geográfico e cultural do Cacuriá.

Esse projeto é um exemplo penetrante de como um tema pode ser estudado em vários formatos. Ao conhecer os animais, por exemplo, a pesquisa, a conversa, a leitura,

a escrita, o desenho, o passeio, a música e a dança podem contribuir com essa exploração, alegre e envolvente. Jogo da memória e enciclopédia dos bichos foram alguns dos produtos desse trabalho coletivo. Um texto, um brinquedo, uma apresentação podem ser frutos de um projeto, mas o processo de construção de conhecimentos é o mais valioso. Dentro dele, a escola, a família e a sociedade se reconhecem agentes educativos que trabalham em conjunto, educando uns aos outros. Os saberes que adquirimos ao longo da vida não devem ser economizados. Compartilhá-los é uma escolha sensível e altruísta, e constitui uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Capas para os gibis

Em um dos momentos de reparo dos objetos da sala, a turma reconheceu que inúmeros gibis estavam sem capa. Pensando nisso, um projeto pedagógico foi construído: cada estudante criaria uma capa que havia sido perdida ou rasgada. O desenho a ser produzido deveria ter relação com alguma história do gibi. Gêneros textuais, nome do autor, capa, contracapa, leitura e releitura foram alguns dos tópicos estudados a partir dessa proposta, repleta de cuidado e sentido. Num outro dia, ao perceberem que os livros da sala já haviam sido lidos pela maioria dos estudantes, surgiu a ideia de compartilhá-los com crianças de outras salas, e selecionar novas obras para serem exploradas. A turma dialogava com a biblioteca da escola e com as outras salas, ampliando e ocupando seus espaços de aprendizagem. Foram vivenciadas rodas de conversa para discussão das leituras e impressões pessoais.

Teatro de bonecos

Outro projeto em que a turma esteve imersa diz respeito a um teatro de bonecos. Individualmente, construíam o cenário com caixas/embalagens. Os personagens eram desenhados, coloridos, recortados e colados em um palito, para serem movimentados. Além do cenário e dos personagens, as crianças também criavam suas narrativas e as apresentavam para a turma. Tudo era construído por elas, que recebiam orientações e dicas que se distanciavam de ordens. Na roda de conversa explicativa surgiram as seguintes falas:

- “Que tal alguns elementos do cenário, além dos personagens, se movimentarem? Eu, por exemplo, vou contar uma história sobre o espaço, e a minha nave vai se mover.”

- “Se a nave vai voar de cima para baixo, o seu cenário precisa ser aberto nas duas extremidades.”

Sarah recebia as propostas e enaltecia:

- “Acho ótimo! Incrível a sua ideia!”
- “Quem quiser fazer como a colega sugeriu, fique à vontade.”

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32). O processo criativo se manifesta quando o ambiente social é favorável e seguro para arriscar-se; quando o questionamento é bem recebido, a crítica estimulada e as proposições colocadas em prática.

Como afirmam Alencar e Fleith (2003), é nesses espaços de aprendizagem, de criticidade e acolhimento, na ausência de julgamento, que surgem invenções originais admiráveis e que o autoconceito positivo é construído. Há uma necessidade urgente de o educador estimular o desenvolvimento de habilidades criativas dos alunos. Abraçar as ideias fantasiosas e ouvir várias soluções para um mesmo problema é um caminho para despertar o espírito crítico-explorador-transformador que existe em cada um de nós.

Diário de observação de girassóis

Outro projeto desenvolvido na turma consistiu em um diário de observação de girassóis. Plantaram, observaram, cultivaram e registraram o desenvolvimento da flor. O estudo empírico é extremamente rico. Se a pesquisa sobre vegetação englobar, por exemplo, o plantio de árvores, flores e hortaliças apreciadas, o conhecimento será construído com as mãos dos próprios estudantes. Na perspectiva experimentalista defendida por Anísio, o interesse do aluno é a mola propulsora para desenvolver o processo educativo, partindo de uma situação concreta experienciada pela criança. O envolvimento com a temática de estudo será real uma vez que o corpo e coração participam do movimento de aprendizagem.

Uma abordagem do preconceito racial e de gênero

O filme “Zootopia” foi assistido e estudado. A sociedade retratada na animação é muito semelhante à nossa, em que a cultura de preconceito racial e de gênero é evidente, assim como outras discriminações. A professora estimulou análises críticas em cima da animação assistida. “Por que só elefantes, leões, hipopótamos ou rinocerontes machos poderiam se tornar policiais? O que acham disso? ”, “O que representa a conquista de uma pequena coelha do interior ao assumir o cargo de policial? ”. A impressão que tive sobre a educadora da turma, é que sua conduta, dentro e fora do espaço escolar, é crítica

e atenta. Por isso, encaminhar e receber questionamentos das crianças é tão natural. No exercício educativo de reflexão-ação é preciso que o educador seja reflexivo e atuante no mundo.

Brincando e aprendendo

O sistema decimal e a adição também foram estudados enquanto estive presente. Em clima de brincadeira, os grupos manuseavam tapetes gigantes para trabalhar com o quadro valor de lugar. Dois dados eram lançados e o valor correspondente era colocado no quadro com palitos ou material dourado. Na próxima rodada, os dados eram lançados e o número evidenciado era somado ao anterior. Quem, ao final da atividade, tiver formado o maior número, ganha. Era uma competição sadia. Chegaram a formar números com centenas. Piaget (1998) afirma que o conhecimento se dá por meio de um processo de interação entre o sujeito e objeto. Destaca que é preciso criar oportunidades para que a criança experimente e descubra princípios matemáticos e científicos por si. Por isso, torna-se muito frutífero construir conhecimentos por meio da ludicidade e concretude das ferramentas de estudo utilizadas.

Contação de histórias e a festa afro-brasileira

Ubuntu

(Pedro Sarmento)

Eu sou eu.

Mas também sou tudo, sou ubuntu.

Eu sou daqui. Eu sou dali.

Eu sou o deserto. Eu sou o mar.

Eu sou a natureza. Eu sou a cidade.

Eu sou o amor. Eu sou a dor.

Eu sou todo mundo.

Eu sou porque nós somos.

Ubuntu, de Pedro Sarmento, foi um livro lido em uma contação de histórias conduzida pela professora. A sinopse traz o resgate do espírito comunitário e o repensar o mundo percebendo o outro como a si mesmo. A cultura africana e o Dia da consciência negra foram algumas das questões presentes. As imagens enigmáticas e misteriosas da obra fizeram parte da contação e ajudaram os expectadores na construção da própria ideia

de ubuntu. Crianças levantaram a discussão sobre a miscigenação da cultura brasileira. “Se somos a mistura de vários povos, somos um pouco de tudo e um pouco de todos.”

Na escola, a festa afro-brasileira “Nenhum quilombo a menos” se aproximava e a professora se propunha a discutir sobre esse tema. As culturas africana e indígena foram exploradas: a pintura corporal, a alimentação, as brincadeiras e músicas foram alguns dos elementos estudados. A educadora destacava a inteligência única que os negros possuem em relação as terras, ao artesanato, às técnicas de minério, de plantação e cura com ervas. A preservação das terras indígenas e as leis trabalhistas também eram estudadas: quais os direitos dos trabalhadores, qual a jornada de trabalho máxima permitida, etc.

“500 anos de escravidão e só um dia pra gente se lembrar disso?”

(Fala de uma criança da turma observada)

“O amigo do rei”, de Ruth Rocha, foi contada para turma, que, após as reflexões em roda, produziram textos individuais sobre o Dia da Consciência Negra. A professora disponibilizou perguntas norteadoras: “É uma data importante? Por que? O que podemos fazer para valorizar os negros e a sua cultura (todos os dias) na sala e na escola?” Dentre as produções surgiram frases como “Os negros são nossos irmãos, nosso amigos e assim como nós, precisam de carinho”, “Pra valorizar sua cultura a gente pode estudar sobre eles, brincar do que eles brincam, dançar suas músicas e comer o que eles comem”.

Nesse sentido de valorização dos povos africanos e indígenas, a turma decidiu qual seria a música e dança a ser apresentada no evento iminente. Sugestões de cantores contemporâneos de rap como Karol Conká, Mc Soffia e Rincon Sapíência surgiram. As músicas foram escolhidas e utilizaram os passos da roda africana, apresentada pelo grupo Palavra Cantada. Na festa, além das músicas e danças, brincadeiras de roda, palestra, capoeira, roda de samba, jograis e poemas foram apresentados como reconhecimento da cultura do povo negro. Na roda de conversa que acontece no pátio foi discutido o que acharam do encontro, qual a parte que mais gostaram, o que faltou, o que não foi legal e o que poderia ter sido diferente. Os estudantes participam da construção, da avaliação e da reconstrução dos eventos escolares num momento futuro.

- Outras narrativas de uma educação integral
 - Por meio de sugestões e do próprio exemplo, a professora aconselhava uma alimentação saudável. Oferecia seu suco de beterraba às crianças e falava sobre a

importância de o ser humano conhecer o desconhecido: “Como vocês podem dizer que não gostam de algo que não conhecem? A gente precisa se permitir experimentar”.

- Ressignificando a prática de chamar a atenção de um estudante, ela se abaixa, olha no olho do indivíduo e diz, respeitosamente, o que ele poderia fazer de diferente para uma convivência mais harmoniosa. Enquanto ela conversa com algum estudante, vários outros a chamam. Ao finalizar o diálogo, ela explica que aquele momento foi designado para dar atenção a uma pessoa específica, e que devemos aprender a esperar.

- Ao final do dia, a professora encaminha uma brincadeira dirigida ou um jogo. Numa roda no chão, uma criança tem o olho vendado e três colegas se retiram da sala. Ao retirar a venda, é preciso identificar quem está ausente. É uma atividade que nos motiva a observar quem está ao nosso redor e quem está fazendo falta. Em outros dias, o momento final contou com propostas de brincadeiras de roda como “corre cotia” e jogo da velha.

- Algumas crianças têm o costume de observar o comportamento do colega e avaliar se ele está ou não de acordo com os combinados. Para essas pessoas, a professora costuma orientar: “Observem e cuidem da própria conduta, pois isso já é uma grande contribuição”. Quando um aluno se queixa do comportamento de um colega que o afetou, a educadora incentiva um diálogo para resolução de conflitos: você falará com ele, e não dele (FREIRE, 1996). É importante dizer ao outro que sua atitude causou incômodo, e é importante que esse outro aprenda a escutar o que dizem a seu respeito.

- No grupo, não há crianças que não sabem ler, escrever, permanecer sentado ou cumprir um combinado, há quem esteja *aprendendo* cada uma dessas atividades. “Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46). Há quem já saiba ler, mas ainda está aprendendo a falar baixo, por exemplo. Esses saberes não são hierarquizados, pois todos contribuem para interação e convivência em sociedade. Alguns aprendizados, disse a professora a uma aluna de 6 anos, ficam mais fáceis quando a gente fica mais velho. “Não se culpe” e “Não se cobre tanto” são alguns dos discursos consoladores da educadora, que reconhece que a educação é um movimento acolhedor, cuidadoso e gentil.

- Não diferente do diálogo que se constrói diariamente com as crianças, a reunião de pais e responsáveis dessa turma é uma roda de conversa. Nela, são compartilhados os projetos desenvolvidos, os conhecimentos construídos e aprendizagens ainda em construção. Aquilo que foi aprendido por um estudante e aquilo que ainda não foi, são processos de responsabilidade da turma, já que os conhecimentos são compartilhados

entre as crianças. Os integrantes são comprometidos com a aprendizagem e com o bem estar um do outro. As conquistas de um são conquistas do grupo, assim como os desafios. Numa comunidade de aprendizagem, todos somos encarregados do movimento educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um humano se sensibilizou
Ao ver a Educação com o coração despedaçado.
Lentamente, uniu cada fragmento e lhe entregou, confiante.
Ela reviveu, íntegra e bela.*

Apesar da proposta revolucionária que norteia a Escola Classe 115 Norte, há contradições visíveis nas práticas de professores e funcionários, por se tratar de uma *escola em transição*. A estagnação e o movimento; a tradição e a inovação são dualismos inevitáveis na passagem de uma fase a outra. Os seres humanos, normalmente, vivem resistências e dificuldades nas mudanças. Quando se pensa em educação, o que vem à mente das pessoas são lembranças de um período escolar marcado por inúmeras normas aceitas e vividas durante muitos anos. Enfileirar, copiar, mandar, obedecer e silenciar foram alguns dos hábitos cristalizados na sociedade, que resultaram no nascimento ou na manutenção da infelicidade, submissão, acriticidade e inação dos sujeitos que ensinam e aprendem. Se faz necessário romper com essa estrutura em cada pequeno ato educativo, e essa transição exige tomada de consciência, vontade, tempo e dedicação.

As pessoas não têm notícia de que é possível organizar uma escola sem as carteiras enfileiradas de frente para uma lousa, sem as salas de aula, sem os corredores, sem as aulas de 50 minutos, por disciplina. Elas estudaram em escolas assim, seus filhos estudaram em escolas assim, o nome escola já remete a esse formato. Então, é fundamental divulgar novas referências, organizações que garantem os processos de aprendizado em estruturas que dialogam mais diretamente com os desafios do século XXI (SINGER, sem data, *apud* PACHECO, 2019).

No estágio realizado na Escola Classe 115 Norte, vivi uma transição que representa a própria transição dessa e de outras escolas envolvidas nesse movimento. Na realidade educacional, o autoritarismo e a democracia; a reprodução e a criação; o controle e a liberdade, coexistem: no país, nas instituições e até mesmo nos educadores. Estamos sujeitos às contradições e há momentos em que nossas práticas são incompatíveis com nossas ideologias. É preciso ser gentil com nossos processos de mudança. Dentro deles, a autoanálise constante se faz necessária, assim como o trabalho e amparo coletivo.

A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobirmos que somos todos seres frágeis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão (MORIN, 2000, p. 100).

Por se tratar de uma escola em transição, há dificuldades subjetivas no processo de desconstrução de paradigmas e práticas pedagógicas. Insegurança, instabilidade e sofrimento são vividos nesse movimento de mudança. Um dos desafios da escola é a composição de uma equipe pedagógica integralmente aliada aos ideais de inovação apresentados. A aproximação entre o discurso e a prática é uma tentativa vigorosa do grupo. A consolidação de determinadas transformações, a manutenção da formação continuada e o apoio pedagógico especializado também são carências enfrentadas pela instituição.

Em busca de uma inovação no sistema educacional, e particularmente de uma educação integral com dispositivos democráticos, é necessária uma (re)construção paradigmática sobre a Educação, ou seja, uma transformação de dentro para fora, da crença, dos pensamentos, dos princípios, métodos, teorias, táticas e ações (COSTA NETO, 2003). O educador, transformado internamente em suas perspectivas em relação ao processo educativo, será conduzido a um novo comportamento. Então, a relação do estudante com o conhecimento também será outra: viva, genuína, significativa, atraente, intensa e afetuosa. Nesse sentido, Teixeira reflete:

Nega-se, pois, o conceito de aprendizagem como simples memorização de fórmulas elaboradas por adultos, sob o argumento de que fixar, compreender e exprimir verbalmente não é aprendizagem. Postula-se que somente se aprende um conhecimento quando se adquire um novo modo de agir, ou, se chegado o momento oportuno, sabe-se agir de acordo com o aprendido (TEIXEIRA, 2007, p. 50).

Numa Educação Integral, o modo de agir de seus integrantes é conduzido pela dialogicidade: pronúncia, problematização, criação e recriação do mundo (FREIRE, 1987). O poder é descentralizado a partir da autonomia e participação real de todos os agentes educativos, principalmente do aluno. O valor de cada contribuição é reconhecido; o bem-estar de todos é considerado; críticas e sugestões são acolhidas; reflexões e transformações são instigadas. Políticas, diretrizes, normas e princípios norteadores são construídos coletivamente (COSTA NETO, 2003). Os membros do grupo se respeitam, se auxiliam, se fortalecem para o alcance de sonhos comuns. Nessa dinâmica, edifica-se uma sociedade integrada que caminha em prol de objetivos coletivos.

Na E.C. 115 Norte tive a oportunidade de observar uma educação encantadora, que caminha para a integralidade. Na pretensão de construir uma Comunidade de Aprendizagem, valores como amorosidade, autonomia, liberdade, responsabilidade,

justiça e cooperação tem sido vivenciados diariamente entre educadores, educandos, funcionários, famílias, população, contribuindo para o “ser mais” um do outro (FREIRE, 1987). Espaços, olhares e fazeres pedagógicos estão sendo ressignificados rumo a aprendizagens expressivas. Em meio a trocas horizontais, percorrem o currículo, mas também o afeto, as emoções, a experiência, o autoconhecimento.

O indivíduo é reconhecido em suas múltiplas dimensões e em sua integração com o mundo. As curiosidades, os interesses, as habilidades são consideradas no processo educativo, que acontece no prédio escolar, mas também nos campos e nos parques de seus arredores. Os projetos pedagógicos são protagonizados pelas crianças, que são responsáveis pelo próprio estudo e pelo compartilhar das percepções, num movimento de ensinagem carregado de sentido. O conhecimento é conectado com outros saberes, e explorado com o envolvimento das crianças. O prazer acompanha essa construção.

Nessa escola, os dispositivos pedagógicos são concebidos criticamente pelo grupo de educadores e educandos. Como exemplo de alguns deles evidencia-se o registro da rotina, as rodas de conversa, o pedido de palavra, o pedido de silêncio, a administração do tempo de fala, a manutenção rotineira dos ambientes educativos, o agrupamento de estudantes em sala, etc. Os dispositivos experimentados auxiliam na organização do tempo, do espaço, das atividades desenvolvidas, das relações interpessoais, dos acontecimentos incalculados e, conseqüentemente, das aprendizagens erguidas. São ferramentas elaboradas a partir do reconhecimento de si e do outro a fim de lidar com as necessidades físicas, psicológicas e emocionais da comunidade na e para construção de saberes.

Os sujeitos dessa comunidade em construção, dentro e fora da escola, se reconhecem educandos e educadores pois se constituíram pesquisadores autônomos. A reflexão, a crítica e a proposição de mudanças é um hábito do grupo, que cria, expressa ideias e questionamentos espontaneamente, exercitando a cidadania consciente e participação social. Numa prática de auto-observação, autocuidado e autoconfiança, eles têm reconhecido suas próprias limitações e potenciais e traçado caminhos de superação. Há muito respeito pelas pessoas, pelos espaços e pelos processos de aprendizagem vividos por cada um. A educação é crítica, humanizadora e acontece na intersubjetividade.

A construção de uma sociedade livre se dá por meio da experiência desse princípio desde a infância. O espaço escolar é favorável para construção de saberes em meio ao exercício da cidadania, por isso, a pluralidade de ideias, a responsabilidade e o direito, a

leitura e a escrita do mundo são alguns dos aprendizados construídos coletivamente, como cita Teixeira:

Se eu quiser ensinar uma criança a ser boa, não há meio de fazê-la praticar bondade e ter as satisfações que o exercício da bondade pode trazer, sem que, na escola, haja condições reais que desenvolvam o sentimento de bondade (TEIXEIRA, 2007, p. 51).

Sendo assim, se eu quiser ensinar uma criança a respeitar a diversidade dos povos, preciso fazer da escola um espaço de integração das diferenças, estudo e apreciação das mesmas. Se quero construir uma sociedade inteligente e autônoma, faço da escola um espaço de identificação e resolução de problemas. Se quero construir uma sociedade crítica, faço da escola um espaço de reflexão sobre as realidades sociais no mundo, assim como as injustiças e desigualdades que o compõem. Se quero construir uma sociedade democrática, faço da escola um espaço em que as pessoas falam e se escutam, e contribuem para emancipação um do outro. Dessa forma, construo uma sociedade integrada em seus propósitos de igualdade, solidariedade e soberania popular.

Nutrida pela riqueza dos propósitos do projeto de transição é que identifiquei a real necessidade de reconfiguração do sistema educacional. A proposta de inovação pedagógica e de integralidade na educação vai muito além de repensar e experimentar uma nova organização física e metodológica na escola; vai muito além da jornada escolar, além dos muros da instituição, além da relação entre professor-aluno e aluno-currículo. Diz respeito a uma mudança prismática e estrutural das relações entre os integrantes da comunidade educativa e as trocas de conhecimentos que as permeiam. O projeto de transição compreende o processo educativo em sua totalidade, e por isso tenta unir as partes antes fragmentadas. Em relação às formas instrucionais, hierárquicas e centralizadoras, o Movimento de Inovação na Educação considera que:

(...) inovar na educação é pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, buscar diminuir as desigualdades sociais, desenvolver os alunos de forma integral, pensar o processo educativo de forma coletiva e dialógica e, acima de tudo, oferecer educação de qualidade (Movimento de Inovação na Educação, *apud* PACHECO, 2019).

Numa ótica de superação da fragmentação e das dicotomias educacionais educador/educando, interno/externo, individual/coletivo, racional/emocional, teoria/prática, a Educação passa a ser reconhecida em sua totalidade: considera e abraça,

no processo educativo, a integralidade dos seres humanos em suas múltiplas dimensões (física, cognitiva, afetiva, relacional, social, cultural, ambiental e política); integra, vivamente, educandos e educadores participantes desse intercâmbio (Escola, Família, Comunidade e Sociedade); e integraliza a Educação, reconhecendo a sua existência permanente nos tempos, espaços, pensamentos e relações intra e extraescolares.

Nesse sentido, projeto uma escola de fato educativa, considerando a Educação a construção e a troca horizontal e imortal de saberes, orientações e investigações. Caminha-se em direção a um despertar coletivo para o potencial da educação que envolve muito além da esfera pedagógica em seu sentido restrito. É reconhecido o seu poder de transformações a nível micro, de autoconhecimento, autoconfiança, autonomia, cooperação e respeito, e a nível macro, no âmbito político, econômico e de estrutura de classes, visando a democracia e igualdade social. No movimento de uma Educação Integral articula-se o conhecimento local com o universal e promove-se o desenvolvimento pessoal, comunitário e planetário.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Acredito em uma educação afetuosa e democrática. Uma educação em que as pessoas tenham direito de falar e vontade de escutar. Uma educação humana que dê visibilidade à dor do outro e ofereça cuidado. Uma educação que abrace a totalidade do sujeito, amplie seus potenciais, acolha seus desafios e expressões. Uma educação que respeite as diferenças de ritmos e direções. Uma educação que promova a reflexão, a empatia, e, então, a transformação do mundo. Desejo, contudo, ser coerente com aquilo que acredito. E que, quando movida pelo autoritarismo, eu me entregue a humildade, reconheça minhas falhas e contradições, e tente de novo.

Pretendo continuar a pesquisar, observar, refletir, questionar, propor, intervir. Por isso e para isso, prossigo com os estudos que se fazem presentes na universidade, nas ruas, nas praças, nos corredores; em casa; nas aulas, nos intervalos, nas festas e encontros; entre estudantes, professores, mães, pais, filhos e amigos. Estarei, para sempre e a todo momento, imersa nessa permuta e construção de saberes que é a vida. Farei da educação um processo de despertar da sensibilidade crítica que nos habita e emancipa. Reconheço-me educadora e educanda e sei que não estou só nesse movimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.

ALENCAR, E.S.A, FLEITH, D.S. **Criatividade: múltiplas perspectivas.** 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009 (reimpressão). 220p.

ALVES, Rubem. **Ensinar, cantar, aprender.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **A pedagogia dos caracóis.** Campinas, SP: Verus, 2010.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Associação Cidade Escola Aprendiz. Centro de Referência em Educação Integral. **Educação Integral.** [s.d]. Marcos Legais. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

AZEVEDO, Fernando et. al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova.** São Paulo: Nacional, 1932.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** 3.ed. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 12 out. 2019.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>.
Acesso em: 12 nov. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 ago. 2019.

CARMO, Ildete Batista do; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Com quem eu me pareço? A construção da identidade étnico racial na Educação Infantil. In SILVA, K.O.; VIEIRA, D.C.S.C; OLIVEIRA, P.G. (Orgs). **Infâncias, Histórias e Emoções. Processos Imaginativos em narrativas de crianças.** Curitiba: Ed. CRV, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em educação no novo milênio.** Goiânia: Ed. Kelps, 2003 (2ª Edição).

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral.** Serviço Gráfico da Fundação IBGE, Bahia, 1969.

ECO HABITARE: Construindo Comunidades Sustentáveis. **Eco Habitare**, c2016. Escolas em transição. Disponível em: <<https://ecohabitare.com.br/escolas-em-transicao/>>. Acesso em: 8 de nov. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cuidado, Escola!** São Paulo: Brasiliense, 1980.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PACHECO, José. **Dicionário de valores.** São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis: Ed Vozes, 2019.

PEREIRA, E.W; ROCHA, L.M.F; Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In PEREIRA, E.W, COUTINHO, L.M, RODRIGUES, M.A.M, HENRIQUES, C.M.N, SOUZA, F.H.M, ROCHA, L.M.F (Orgs). **Nas Asas de Brasília-memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros. **As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal.** In PEREIRA, E.W, COUTINHO, L.M, RODRIGUES, M.A.M, HENRIQUES, C.M.N, SOUZA, F.H.M, ROCHA, L.M.F (Orgs). **Nas Asas de Brasília-memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CLASSE 115 NORTE.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Diário de Bordo: algumas reflexões no oceano da educação.** (Texto não publicado).

ROSA, J.G. **Grande sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Plano de Construções Escolares de Brasília.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar, 1961.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 148p. (Coleção Anísio Teixeira, 2).