

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

AUTONOMIA E CRIATIVIDADE EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: OUTRAS
PALAVRAS, OUTROS OLHARES

RIO DE JANEIRO
2012

Marina Rodrigues de Oliveira

Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares

Dissertação de mestrado apresentada ao PPGE-
UFRJ na linha de pesquisa Currículo e Linguagem
como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Fresquet

RIO DE JANEIRO
2012

O48 Oliveira, Marina Rodrigues de.

Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares / Marina Rodrigues de Oliveira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
188f.

Orientadora: Adriana Fresquet.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

1. Escola e democracia. 2. Política educacional. 3. Currículos. 4. Autonomia da escola. I. Fresquet, Adriana. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

CDD: 370.115



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares”

Mestrando: **Marina Rodrigues de Oliveira**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. Adriana Mabel Fresquet**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

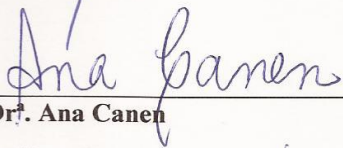
Rio de Janeiro, 04 de junho de 2012

Banca Examinadora:

Presidente:



Profª. Drª. Adriana Mabel Fresquet



Profª. Drª. Ana Canen



Profª. Drª. Rosália Maria Duarte

Dedico este texto a todos os que resistem, e acreditam na educação como uma prática libertadora.

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos da Amorim Lima e da Politeia, que me acolheram com muito carinho, mostrando em pequenos gestos o significado do desaprender.

À Ana Elisa Siqueira, diretora da Amorim Lima, por ter me recebido e permitido observar o funcionamento do projeto.

À Carol Sumie e Gabriela Yanez, que, prontamente abriram as portas da Politeia, ensinando-me muito sobre escolas democráticas.

Aos professores da Politeia e Amorim Lima, por compartilharem um pouco de suas experiências comigo. Em especial às professoras Maria Izabel e Cleide da Amorim Lima, e Marie e Oswaldo da Politeia.

Aos funcionários da Amorim Lima e da Politeia pela atenção e cooperação.

Ao Professor Sílvio Gallo da Unicamp, pelas referências bibliográficas determinantes para a realização desta dissertação.

A todos os integrantes do PPGE-UFRJ, pela assistência durante este percurso.

A minha irmã Marília Rodrigues, pelas sugestões, conselhos, apoio e carinho.

A meus pais, Carlos Magno de Oliveira e Maria Marlene de Oliveira, pelo amor e apoio incondicional.

Aos amigos: Ana Kallas, Iaci Sagnori, Carla Medeiros, Marcela Medina, Roberto Marques, Alexandre Mendonça e Clarissa Nanchery, pelas longas horas de conversa e alento.

À Lia Laranjeira, por me acolher em sua casa em São Paulo.

À Margarida Serrão e Mariana Serrão, por me acolherem tão calorosamente em sua família.

À Adriana Fresquet, constante fonte de inspiração humana, por sempre acreditar muito em meu trabalho, e me mostrar que é possível desaprender na academia.

A Pedro Serrão, pelo amor, companheirismo e paciência.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. **Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas**: outras palavras, outros olhares. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente dissertação realizou um estudo de caso sobre duas escolas democráticas, da cidade de São Paulo, cujos projetos político-pedagógicos apostam fundamentalmente na maior participação de todos os membros da comunidade escolar nas instâncias deliberativas e na possibilidade do aluno de gerir seu processo de aprendizagem. Procurou-se investigar como o maior grau de autonomia articula-se com a construção de um clima criativo, em um contexto escolar que procura substituir a autoridade pela autodisciplina. Por meio de entrevistas, de um instrumento de frases incompletas e da análise de seus projetos político-pedagógicos, procurou-se estabelecer possíveis pontes entre a construção da autonomia e o desenvolvimento de um clima criativo em um contexto escolar democrático.

A análise pôde mostrar, tanto no âmbito didático, quanto no âmbito organizativo a existência de fatores que possibilitam um maior fluxo de ideias em um contexto escolar: o espaço físico, a participação em instâncias deliberativas, a cooperação, o estímulo ao questionamento e à pesquisa, o cuidado com o outro e a ênfase em valores ao invés de regras. Acredita-se que a mesma tenha contribuído para o questionamento de alguns pressupostos cristalizados, sinalizando possíveis mudanças bastante significativas para o campo educacional.

Palavras: chave: autonomia, criatividade, escolas democráticas, currículo, educação básica

ABSTRACT

This dissertation conducted a case study in two democratic schools whose political-pedagogical projects essentially bet on greater participation of all the school community members in the deliberative bodies and the ability of students to manage their learning process. We sought to investigate how a greater degree of autonomy is linked to the construction of a creative environment in the school context which seeks to replace authority for discipline. Through interviews, open-ended sentences and the analysis of their political-pedagogical projects, we tried to establish possible links between the construction of autonomy and the development of a creative environment in the context of democratic schools.

The analysis was able to demonstrate, in the teaching practice as in the organizational scope, the presence of certain factors which allow a greater flow of ideas in an educational context: seating arrangements, the classroom itself, participation in deliberative bodies, cooperation, encouragement to questioning and researching, care for one another and the emphasis on values rather than rules. We understand that the latter has contributed to the questioning of some crystallized beliefs, signaling possible significant transformations to the educational field.

Keywords: autonomy, creativity, democratic schools, curriculum, basic education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Jardim e horta da Amorim Lima (p.61)

Figura 2: Pátio da Amorim (p.61)

Figura 3: Pátio da Politeia (p.62)

Figura 4: Quintal da Politeia (p.62)

Figura 5: Corredor da área administrativa da Amorim Lima (p.121)

Figura 6: Entrada da Amorim Lima (p.121)

Figura 7: Oca da Amorim Lima (p.121)

Figura 8: Forno à lenha (p.121)

Figura 9: Mural da Amorim Lima (p.127)

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS	12
1) APURANDO O OLHAR	17
1.1) Reflexões iniciais sobre o conceito de criatividade	17
1.2) Concepção de criatividade: visão de professores e alunos	19
1.3) A construção de um clima criativo em contexto escolar	22
1.4) Delimitando o conceito de escolas democráticas	27
1.5) Diálogos com o multiculturalismo revolucionário e o caminho da democracia participativa	32
1.6) Definindo conceitos: mas afinal, o que é autonomia?	35
1.7) Escola da Ponte: construindo uma escola pública e democrática	39
1.8) Sobre Projetos Político-Pedagógicos	42
2) DO CAMINHO PARA OUTRAS LEITURAS	44
2.1) Descrição do instrumento frases incompletas	47
2.2) Descrição das entrevistas	49
2.3) Período de observação	50
3) DERRUBANDO MUROS, CONSTRUINDO MOSAICOS	53
3.1) Projetos Político-Pedagógicos	53
3.2) Frases Incompletas	72
3.3) Entrevistas	90
3.4) Síntese das análises	114
4) CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
BILIOGRAFIA	131
ANEXOS	136

PRIMEIROS PASSOS

A escolha da abordagem de escolas democráticas em minha dissertação de mestrado parte de uma indagação constante que marcou meu caminho enquanto estudante e professora. Observa-se que nas últimas décadas, a asserção de que a educação deve visar formar educandos autônomos e críticos, tornou-se praticamente um consenso entre pedagogos e professores. Talvez pela força da repetição das palavras, este discurso tornou-se para mim oco e quase impronunciável. Ora, como se pode conceber uma educação *para* a autonomia e *para* a crítica, se ela não se dá *na* autonomia e *na* crítica.

Foi com esta indagação, que busquei escolas que se pautassem na autonomia discente e na participação de todos os segmentos da comunidade nas instâncias deliberativas. Não surpreendentemente, não havia muitos exemplos de experiências com estas propostas. As dificuldades não tardaram a aparecer: realizar a pesquisa de campo em outra cidade, debruçar-me sobre um tema ainda pouco explorado, além de todas as implicações daí decorridas.

Realizando um levantamento bibliográfico no portal Capes de teses e dissertações com as palavras chaves (escolas democráticas, criatividade e autonomia), obtive onze resultados, que apesar de conterem as palavras-chave em questão, não abordavam o tema, pela perspectiva aqui escolhida, não tendo sido, portanto, incluídos no referencial teórico. Processo análogo ocorreu na busca nos GT da ANPED, na qual encontrei trabalhos publicados sobre gestão democrática e sobre criatividade, mas nenhum que mesclasse o desenvolvimento da criatividade e da autonomia em escolas democráticas.

Creio que persisti porque, à medida que conhecia um pouco mais sobre essas experiências, compreendi a importância de se estudar a exceção, uma vez que o olhar sobre tentativas localizadas, poderia contribuir para se pensar a educação por um outro prisma. Vendo tantos colegas desiludidos, já sem esperança frente aos desafios da educação brasileira, assumi a responsabilidade de buscar exemplos de um novo ponto de partida.

Acredito que as mudanças significativas necessitam também de uma revolução verbal e visual para que se tornem realidade. Presos a velhos discursos e a olhares obtusos, perde-se o horizonte para outros mundos possíveis. Como Augusto Boal reitera:

A linguagem das palavras é essencial para a constituição do ser humano, pois nos permite articular pensamentos sobre o que não está em contato com os sentidos, pensar o futuro que não existe, refletir sobre o passado revoluto. (...) Sobretudo, permite imaginar o não-acontecido e ponderar possibilidades de acontecer. (BOAL, p. 69, 2008)

Dentro desta perspectiva, procuro aqui articular alguns pensamentos que ganham ares de utopia, por não estarem em contato com os sentidos dos desacreditados com a educação. Uma tentativa de reinventar palavras, visando diminuir o hiato entre os ideais e a prática, hiato este, cada vez mais, naturalizado, que nos estagna e nos faz girar em um círculo vicioso de palavras ocas e práticas sem sentido.

Com efeito, a proposta das escolas democráticas é de que se dê a palavra a todos os envolvidos. Ouvir mais vozes, logo, outras palavras, multiplica o aparecimento de ideias, permite “imaginar o não-acontecido”. Contudo, se o foco permanece o mesmo, o fluxo de palavras pode se converter em verborragia. É preciso, deste modo, também reinventar o olhar.

Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física. (...). Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido (ALVES, 2004).

Como Rubem Alves afirma o ato de ver também precisa ser aprendido. A todo o momento, fazemos uso da visão, enxergando, no entanto, os sentidos mais rasos e óbvios, carregados de pré-julgamentos. Fechamos os olhos da alma, buscando apenas o que se quer ou se pensa querer em ver.

Este aprendizado envolve, certamente, uma pausa. Um momento e um espaço para desconstruir valores pré-concebidos, recriar conceitos e transformar realidades. Esta pausa, atitude crítica e criativa, para além de uma atitude individual de autonomia, pode e deve ocorrer em um contexto formal de aprendizagem.

A justificativa acerca da relevância do desenvolvimento da criatividade no contexto escolar já foi apontada por muitos autores do campo, que ressaltam a crescente demanda social de indivíduos capazes de se inserir com êxito em contextos complexos e mutáveis; e a aceção que a criatividade pode ter para o bem estar emocional e, por conseguinte, para a saúde dos indivíduos. (BARRON,1995; MASLOW,1979,1982; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1996,2002).

Do mesmo modo, o contexto escolar tem sido entendido (MARTÍNEZ, 2002) como um espaço essencial para a formação das características subjetivas que interferem na capacidade do indivíduo de se expressar criativamente.

Ostrower (1977) compreende a criatividade como um potencial inerente ao homem. Criar e viver interligam-se profundamente. Criar não é uma habilidade, mas uma necessidade humana. Nas palavras de Fernando Pessoa: “Viver não é necessário; o que é necessário é criar”.

A autora ressalta, ainda, que o homem contemporâneo vive constantemente pressionado a realizar múltiplas funções e está submetido a um ritmo desenfreado de aceleração crescente, o que desestabiliza e ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida. A rapidez da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que proporciona um maior fluxo de informações, atrofia os sentidos, aliena o homem de si mesmo e de seu trabalho, diminuindo suas possibilidades criativas. A criatividade aqui se aproxima da sensibilidade e articula-se também a aspectos políticos e culturais de nossa sociedade.

Creio deste modo, que o desenvolvimento do potencial criador se justifica também pela necessidade contemporânea de redescobrir os sentidos. O ato de criar só se concretiza se o indivíduo apura o seu olhar, desautomatizando os atos mecânicos do dia-a-dia. Logo, criar é também experienciar o desaprender (FRESQUET, 2007a e 2007b).

Para a autora, a educação pode ser uma experiência que nos remete a três tempos: aprender, desaprender e reaprender. Viver é estar em constante aprendizagem, pois cada dia se revela como uma descoberta. Não há dias iguais. Mesmo sem querer, involuntariamente ou inconscientemente, variando a intensidade ou a importância, sempre aprendemos algo com o mundo a nossa volta.

Desaprender, no entanto, exige uma mudança de olhares, uma mudança de palavras, uma re-visão, uma des-visão, uma trans-visão. Apropriando-me do poeta Manoel de Barros: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.¹

A imaginação nos faz transver o mundo, desconstruir conceitos e significados cristalizados, usuais e aprendidos ao longo de nossa vida. Aprendemos, desaprendemos e reaprendemos, num ciclo constante e contínuo, motor da mudança, da criatividade e da revolução.

Não há como transver o mundo, ancorados em uma transmissão unilateral do conhecimento, que exclui a participação da maioria. Participação e autonomia caminham juntas na proposta dessas escolas. Não faltam referências da necessidade de

¹ BARROS, Manoel. As lições de R.Q. In: *Livro Sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 75.

uma educação que se pautar no desenvolvimento da autonomia discente, mas pouco se discute sobre a maior participação dos mesmos nas instâncias deliberativas ou no processo de aprendizagem. Por serem jovens e crianças, seriam estes, totalmente incapazes de opinar e decidir sobre assuntos de seu cotidiano?

Por outro lado, o exercício da democracia ainda tem se restringido ao simples ato de votar. Ora, seria possível supor que um maior envolvimento dos segmentos nas questões ali vivenciadas poderia produzir maior integração e cooperação entre os membros da comunidade escolar. Ao invés de se delegar as responsabilidades apenas aos que estão posicionados hierarquicamente acima, estas seriam assumidas coletivamente, guardando-se as especificidades de cada segmento.

Sob este ponto de vista, os alunos assumiriam também a responsabilidade sobre suas escolhas ao longo de seu percurso escolar. A autonomia não seria apenas uma projeção futura, mas uma construção iniciada e vivenciada durante a trajetória escolar, o que também implica em uma reformulação das estratégias metodológicas necessárias para tal.

Portanto, procurarei investigar como o maior grau de autonomia articula-se com a construção de um clima criativo, em um contexto escolar que procura substituir a autoridade pela autodisciplina. Fazem parte de meus objetivos investigar:

- Como a busca por relações mais horizontais de poder lida com as diferenças dos estudantes e com as especificidades de cada segmento envolvido (equipe pedagógica, professores, pais e funcionários);
- As dissonâncias e consonâncias entre o texto do projeto político-pedagógico e a prática cotidiana;
- Qual a concepção e a importância dada à criatividade e à autonomia no processo de aprendizagem e como estas são estimuladas dentro e fora de sala de aula;
- Os conflitos e contradições de uma escola que se pretende democrática.

Tendo em vista a existência de estudos (ALENCAR, 1996) que apontam a autoconfiança e a independência como aspectos sobressalentes em tiragens de alunos considerados como mais criativos e de pesquisas que associam o desenvolvimento da autonomia como um fator favorável à construção de um clima criativo (AMABILE,

1983, 1989, 1996)²; será verificada a hipótese de que o contexto escolar de escolas democráticas estimula o desenvolvimento de um clima criativo, tanto dentro como fora da sala de aula.

² Amabile, T.A. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer; Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press; Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

1) APURANDO O OLHAR

Poemas inconjuntos (1913-1915)
Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
(Fernando Pessoa, Poemas completos de Alberto Caeiro)

1.1) Reflexões sobre o conceito de criatividade

A conceituação da criatividade no campo científico é um assunto controverso, devido às distintas propostas de definição do termo. Sua abordagem na literatura acadêmica exige sempre uma delimitação precisa acerca do ponto de partida conceitual escolhido. Estas diferentes definições têm sido agrupadas no campo em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente (FLEITH & ALENCAR, 2005).

O foco na pessoa busca definir o indivíduo criativo, abarcando as dimensões cognitivas, os traços da personalidade e as experiências pessoais ao longo da vida. As definições que priorizam o produto têm em vista a realização final de algo novo e de valor. No que se refere ao processo, a preocupação centra-se em como desenvolver produtos criativos. Já as que priorizam o ambiente, destacam o papel do mesmo na promoção ou inibição das competências criativas, em oposição a análises que apenas consideram os aspectos individuais.

Não obstante, há um consenso entre os especialistas da área, de que a criatividade se define como uma capacidade humana de produzir algo que é simultaneamente novo e valioso em algum grau, (MARTÍNEZ, 2002). Entretanto, muitos mitos estão associados a este conceito. A criatividade é, por vezes, ainda tratada como um dom existente em alguns indivíduos iluminados, como uma característica inata e determinística (ou a pessoa é criativa ou não é), sendo entendida como um fenômeno estritamente individual, cuja expressão ocorre independentemente das condições sócio-culturais e ambientais.

Em oposição a esta concepção unilateral da criatividade, esta será entendida como um fenômeno plurideterminado por fatores cognitivos, sócio-culturais e

ambientais. É importante ressaltar a contribuição de Vigotski neste âmbito, ao enfatizar a influência do fator emocional, inerente ao mecanismo de imaginação criadora. Acredita-se, deste modo, que todo ser humano é criativo, podendo a criatividade se apresentar de diversas formas e graus. O potencial está presente em todos, deve-se apenas desenvolvê-lo (TORRANCE, 1995), (ALENCAR, 2002).

Também é errôneo crer que as expressões criativas restringem-se às aulas de artes. A perspectiva adotada aqui prioriza a criatividade no processo de aprendizagem, não se limitando a uma área específica. O estudo da mesma no contexto escolar se pautará na visão proposta por Martínez (1995) e (2002), de um sistema didático integral, cujo eixo gira em torno de três direções profundamente interligadas: o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização.

Na tentativa de desenvolver um melhor entendimento de como novas idéias são trazidas para a expressão e que condições favorecem estas manifestações, Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner (1994) propõem que a criatividade ocorre pela interseção de três fatores: domínio, campo, e indivíduo.

O indivíduo produz as mudanças em um determinado domínio. “Com relação ao indivíduo dois aspectos são apontados – características associadas à criatividade e background social e cultural” (Alencar e Fleith, 2003, p.6). Dentre as características presentes no indivíduo criativo estão: a curiosidade, o entusiasmo, a motivação, a motivação intrínseca, a abertura a experiências, a persistência, a fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento.

Julgo que estas características apontam para uma disposição interna do indivíduo para o movimento, opondo-se ao embotamento, ao dogmatismo, ao conformismo e à adequação. Disposição esta, que se constitui no encontro e no conflito com o outro e com o mundo. Uma mente estagnada, que não questiona o estabelecido ou que apenas tenha um insight, mas não tenha persistência para desenvolvê-lo, permanece parada em um ponto e, portanto, não cria.

O domínio refere-se ao conhecimento formalmente organizado sobre um tópico particular em uma determinada área de conhecimento, estabelecido culturalmente e difundido em sociedade. Podemos considerar como domínios a Química, a Matemática e a Música, por exemplo. Um indivíduo só introduz variações significativas em um domínio, se possuir conhecimentos específicos para tal.

O campo seleciona quais variações são válidas e devem ser incorporadas ao domínio. Se o indivíduo estiver imerso em um sistema social hostil a idéias novas e que desencoraje a criatividade, suas inovações não serão aceitas. Para Csikszentmihalyi (1999), o ambiente social é fundamental para a maior ocorrência de contribuições criativas, tornando-se mais fácil mudar as condições do campo do que as do indivíduo.

Deste modo, para o aumento quantitativo e qualitativo de produções criativas, é necessário que a partir da identificação dos interesses do indivíduo, sejam dadas a ele as oportunidades de aprofundamento em um domínio específico, em um ambiente que estimule o desenvolvimento das habilidades.

Pergunto-me se a escola possa ser este ambiente que apóia a expressão criativa, cultivando interesses e o aprofundamento em áreas de conhecimento. Ela pode e deve ser este espaço, mas será que nosso sistema educacional oferece as mesmas oportunidades para que todos desenvolvam sua expressão criativa? Ou ainda, nosso sistema político, ancorado na competitividade e no individualismo, poderá algum dia, possibilitar a todos os cidadãos o desenvolvimento de sua expressão criativa? Certamente, estas não são perguntas fáceis de serem respondidas. Indubitavelmente, a desigualdade é patente, tornando necessário o debate acerca do ambiente no qual estamos inseridos.

Segundo Alencar e Fleith (2003), até os anos 70, o estudo da criatividade na literatura acadêmica focou-se em delinear o perfil do indivíduo criativo. Nas últimas três décadas, a abordagem individual tem sido substituída por uma abordagem sistêmica, que considera os fatores sociais, culturais e históricos.

Para Wechsler e Nakano (2011), nos estudos brasileiros sobre o tema, avultam dois focos principais: a identificação e o desenvolvimento da criatividade. No primeiro âmbito, procura-se entender como avaliar a criatividade, tentando identificar quais são as características distintivas dos alunos mais criativos, através da escrita ou de desenhos. Abarca igualmente pesquisas sobre a conceituação da criatividade entre docentes e discentes de diferentes níveis educacionais e os obstáculos à expressão e ao pensamento criativo. Também se inserem neste âmbito, a caracterização do professor criativo e suas estratégias de ensino, encontradas nas percepções dos alunos e nas autoavaliações dos docentes. E, finalmente, o clima criativo em sala de aula, isto é, “as variáveis que influenciam o aparecimento de comportamentos e pensamentos criativos em diferentes níveis educacionais” (Ibid., p.13).

No âmbito do desenvolvimento da criatividade, as pesquisas centram-se em propostas de ensino e intervenções, que visam contemplar desde a educação infantil até a universidade da terceira idade. Além do estudo de estratégias que busquem desenvolver a imaginação e o aspecto lúdico do ensino³, incluem-se nesta categoria, estudos direcionados para a formação e capacitação de professores (FRESQUET, 2000).

Há ainda uma corrente de pesquisa que destaca o papel da cultura como contexto influenciador no comportamento criativo. É interessante perceber que o arcabouço teórico apresentado aqui parte de valores predominantes no Ocidente, muitas vezes postos e impostos como universais. Tal perspectiva pode ser vista, na ênfase em características individuais, em detrimento de uma identidade coletiva (KAUFMAN, BERGHETTO & POURJALALI, 2011).

Na sociedade individualista, considera-se que o criador seja a apoteose do indivíduo, mas, em sociedades coletivistas, considera-se que o criador seja a apoteose do grupo (SAWYER, 2006 *apud* KAUFMAN, BERGHETTO & POURJALALI, 2011).

Pesquisas realizadas em países orientais, como China e Índia, mostram que o conceito de criatividade está ligado a um bem que se faz à coletividade, como resultado e representação dos interesses e necessidades da sociedade como um todo. Niu e Sternberg (2006) demonstram que a noção de “desafiar a multidão”, isto é, romper paradigmas, destacando-se frente a um número grande de pessoas, por uma produção original e inovadora, não é um elemento essencial no conceito de criatividade predominante no Oriente.

O que não está presente na noção oriental de criatividade é a ideia de desafiar a multidão como um elemento essencial. De fato, como mencionado anteriormente, em uma sociedade coletivista, desafiar o público pode ser visto como menos valioso do que fazer contribuições à sociedade e às vezes desafiar o público pode até ser visto mais como estranho, do que criativo no Oriente. Naturalmente, esta tendência pode ocorrer no Ocidente também. Mas parece haver mais espaço para desafiar a multidão no Ocidente do que no Oriente, e, portanto, tal ideia pode ser mais central para o Ocidente do que para o Oriente (NIU & STERNBERG, 2006, p. 16).⁴

Claro está que estas diferenças são entendidas como tendências, e não como fatores determinantes. Os autores relativizam a ocorrência destas no Oriente e no Ocidente, afim de não reiterar estereótipos, sobretudo, no contexto internacional atual. No entanto, considero muito relevante a contribuição axiológica de outras culturas na

³ WECHSLER, S.M. Criatividade: descobrindo e encorajando. 3°. Ed. Campinas. LAMP/IDB. 2008.

⁴ O trecho em questão foi publicado originalmente em inglês, sem traduções para o português. A tradução aqui presente foi feita pela autora da dissertação.

conceituação da criatividade, para que valores como a competitividade, o individualismo e a meritocracia, tão presentes em nossa cultura, não sejam perpetuados.

1.2) Concepção de criatividade: visão de professores e alunos

Investigar como alunos e professores concebem e priorizam a criatividade é fundamental para que se analise o desenvolvimento desta no contexto escolar. É uma tentativa de apreender os diferentes olhares dos envolvidos no processo de aprendizagem, comparando a visão que os mesmos têm do processo às práticas em sala de aula. Se os docentes apresentam definições muito vagas, muito próximas do senso comum ou até mesmo mostram-se incapazes de o fazê-lo, creio que tal dado se revela como um diagnóstico incontestavelmente negativo. De pronto, aponto duas direções, que podem indicar possíveis causas para tal situação: o despreparo decorrente da formação dos mesmos e os obstáculos estruturais encontrados e produzidos pelas e nas instituições de ensino.

Apesar das afirmações anteriores, julgo ser bastante possível encontrar neste país de dimensões continentais, casos de professores que, a despeito de todas as dificuldades estruturais, sejam professores criativos e promovam um clima criativo em suas salas de aulas, sem, no entanto, conseguirem apresentar complexas definições sobre o tema.

Em uma pesquisa com professores da educação infantil do município de Três Lagoas, localizado no estado do Mato Grosso do Sul, Schirmer (2001) pôde observar que os entrevistados são capazes de formular definições do conceito e reconhecem a importância da mesma na aprendizagem e na prática pedagógica. Entretanto, relataram não se sentirem em condições para incluí-la em sua prática, devido à falta de recursos e suporte técnico.

Estes docentes possuíam acesso ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e às Diretrizes Curriculares específicas para a educação infantil municipal, e ambos os documentos abordam a questão da criatividade infantil, incentivando metodologias a serem aplicadas. Claro está que apenas o acesso a um material didático adequado não é suficiente para a efetivação didática satisfatória. No entanto, creio que culpar individualmente os profissionais em questão não seja um caminho profícuo.

Em um levantamento sobre as recentes pesquisas acadêmicas em criatividade e educação, Wechsler e Nakano (2011) puderam inferir que as barreiras existentes na

expressão criativa dos docentes são de origens diferentes para alunos e professores. Enquanto os professores apontam barreiras de origem externa (falta de condições), os alunos as relacionam a causas internas (personalidade e formação).

O quadro se agrava, quando se coteja pesquisas realizadas por Alencar (1997) e Alencar, Collares, Dias e Julião (1993)⁵, que demonstram que tanto no contexto universitário, quanto no ensino médio brasileiro, o programa das disciplinas não promove o desenvolvimento da expressão criativa, e segundo a percepção dos alunos, a criatividade é pouco incentivada pelos professores.

Deste modo, apesar de estar presente no vocabulário cotidiano escolar, como algo necessário para a aprendizagem, as dissonâncias entre o discurso e prática persistem. Além da confusão conceitual acerca do fenômeno da criatividade e de uma formação docente que pouco privilegia conteúdos relacionados a mesma, Fleith aponta outras hipóteses que podem ajudar na interpretação de tal quadro:

(...) a concepção a respeito da função da escola como a de transmissão do conhecimento e de ajustamento social, na qual a transformação e a renovação de idéias podem ser consideradas perturbadoras da ordem vigente. Pode-se dizer que a resistência à mudança e ao novo e a ênfase no conformismo são características impregnadas na cultura escolar. Também é possível que os professores reproduzam na sua prática docente o modelo de ensino-aprendizagem que vivenciaram quando alunos (MARTINEZ, 2006 *apud* FLEITH, 2011).

A complexidade do tema, aliada às dificuldades de definição e identificação, muitas vezes inviabilizada pelas condições objetivas da realidade escolar brasileira, têm dificultado a formulação e a aplicação de eixos de trabalho que propiciem seu desenvolvimento em contexto escolar.

1.3) A construção de um clima criativo em contexto escolar

Neste sentido, podemos aferir que um contexto escolar flexível e aberto a novas ideias, pode contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo. Fleith e Alencar (2005) demonstram que apesar da relevância do tema, poucas tentativas têm sido feitas para se avaliar o clima criativo em sala de aula. As autoras apresentam, no entanto, contribuições teóricas referentes aos fatores que propiciam um clima criativo na escola.

⁵ Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 29-37. Alencar, E. M. L. S., Collares, K., Dias, L. & Julião, S. (1993). Efeitos a curto e médio prazos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes do ensino de segundo grau [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, (s.p.). Ribeirão Preto:SBP.

Sternberg (2003)⁶ elenca como fatores que estimulam a criatividade:

- Alocar tempo para o pensamento criativo;
 - Recompensar idéias e produtos criativos;
 - Encorajar o aluno a correr riscos;
 - Aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem;
 - Possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista;
 - Propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos;
 - Identificar interesses;
 - Formular problemas, gerar múltiplas hipóteses;
 - Focalizar em ideias gerais ao invés de fatos específicos.
- (STERNBERG, 2003 *apud* FLEITH & ALENCAR, 2005, p.87)

Com relação ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula, Alencar (1990) e Fleith (2002)⁷ apontam a necessidade das seguintes características:

- Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva;
 - Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar conseqüências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias;
 - Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor. Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos criativos para contornar obstáculos;
 - Envolver o aluno na solução de problemas do mundo real;
 - Possibilitar ao aluno participar na escolha dos problemas a serem investigados;
 - Encorajar o aluno a elaborar produtos originais.
- (FLEITH & ALENCAR, 2005, p.87)

O fator temporal é, de fato, crucial na realidade educacional brasileira. São duzentos dias letivos e uma grade curricular imensa a ser cumprida. Há tantos conteúdos a serem trabalhados e avaliações a serem feitas que, por fim, pouco tempo resta para o desenvolvimento da expressão criativa. Está patente, deste modo, que a ênfase inexorável nos conteúdos caminha na direção oposta a do estímulo à criatividade.

A recompensa a ideias e produtos criativos deve ser abordada com cuidado. Pontualmente, a atribuição de notas e prêmios pode estimular a produção e a autoconfiança dos alunos, todavia, quando se trata da dinâmica da sala de aula, creio que esta gere mais conflitos, do que benefícios.

A discussão é vasta e envolve o questionamento de qual é a escola que queremos. Se recompensarmos os alunos mais criativos, o que farão os outros?

⁶ Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Em R. K. Sawyer, V. John Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 91-138). New York: Oxford University Press.

⁷ Alencar, E. M. L. S. (1990). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes e Fleith, D. S. (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. *Sobredotação*, 3(1), 27-39.

Almejarão os mesmos louros, procurarão se esforçar para ganhá-los ou nem mesmo tentarão por se sentirem incapazes. Afirmariam alguns que tais medidas (infelizmente comuns no cotidiano escolar) preparam os discentes para a vida, ou ainda, para o mercado de trabalho. Mas será este o papel da escola: reproduzir injustiças e desigualdades, ao invés de desconstruí-las?

Considero que a recompensa pode ser substituída pelo elogio verbal, um olhar ou um gesto de aprovação, concentrando-se, sobretudo, no processo e não nos resultados. É tênue o limite entre “encorajar o aluno a elaborar produtos originais” e “proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva”. É importante proteger o trabalho criativo e o não-criativo também, pois este é freqüentemente maior alvo de críticas negativas do que o primeiro.

Tirar o foco do produto e colocá-lo no *fazer*, no empenho em criar é uma conduta pedagógica que se alinha à aceitação do erro como parte do processo de aprendizagem.

Erra uma vez

Nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
Já cometo duas, três
quatro, cinco, seis
Até esse erro aprender
que só o erro tem vez.

Paulo Leminski

O poema de Leminski nos mostra que o erro não apenas faz parte, mas é fundamental no processo de aprendizagem. Logo, não há criação sem erro. Como já foi exposto anteriormente, a criatividade tem sido associada apenas ao insight, à inspiração súbita, presentes em certos seres iluminados. Não há dúvidas de que é muito difícil desconstruir esta relação dicotômica entre o erro e o acerto, pois as avaliações, de modo geral, não medem o processo, mas a porcentagem de erros e acertos. Ora, o desenvolvimento da expressão criativa vincula-se ao estímulo a imaginar outros pontos de vista, a correr riscos. Uma postura absolutamente contrária ao esforço temeroso em acertar.

É interessante também perceber que os fatores considerados como adequados ao estímulo da criatividade aproximam-se de uma postura típica de investigação e

pesquisa: habilidade de pensar em termos de possibilidade, explorar conseqüências, questionar pressupostos, formular problemas e gerar múltiplas hipóteses. Parece-me claro o intuito de se formar um ambiente propício ao livre fluxo de ideias e à emancipação intelectual, ratificado pela assunção de uma postura mais ativa em relação ao conhecimento.

Com efeito, verifica-se a correspondência de alguns dos fundamentos presentes nas escolas democráticas, tais como: a “identificação de interesses”, “possibilitar ao aluno participar na escolha dos problemas a serem investigados”, “sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias idéias” e “refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor”.

As pesquisas apontam, deste modo, que o estímulo à autonomia do aluno em relação à construção de sua própria trajetória de aprendizagem funciona como um elemento facilitador do clima criativo em sala de aula. Parece-me coerente tal asserção, na medida em que, o interesse em um determinado domínio o fará ir além do estabelecido.

Consonante a esta hipótese, a perspectiva de Amabile (1983, 1989, 1996), cita como possibilidades de estímulos à criatividade em sala de aula ou num ambiente de trabalho, as seguintes orientações:

- a) Encorajar a autonomia do indivíduo, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um;
- b) Cultivar a autonomia e a independência enfatizando valores ao invés de regras;
- c) Ressaltar as realizações ao invés de notas ou prêmios;
- d) Enfatizar o prazer no ato do aprender;
- e) Evitar situações de competição;
- f) Expor os indivíduos a experiências que possam estimular sua criatividade;
- g) Encorajar comportamentos de questionamento e curiosidade;
- h) Usar *feedback* informativo;
- i) Dar aos indivíduos opções de escolha;
- j) Apresentar pessoas criativas como modelo.

(AMABILE 1983, 1989, 1996 *apud* ALENCAR & FLEITH, 2003)

Podemos observar, deste modo que, para Amabile, o cultivo e o estímulo à autonomia do indivíduo são vistos como fatores favoráveis ao desenvolvimento de um clima criativo. Em um ambiente aonde os sujeitos são incentivados a participar e assumir mais responsabilidades, no que tange o seu processo de aprendizagem, cria-se um clima propício ao maior fluxo de idéias. Os alunos são convidados a se expressar, a se posicionar e a construir seu conhecimento.

Encourage autonomy by avoiding excessive, anxious control of children's activities and by respecting each child's individuality. Maintain a loving relationship with the child but avoid a smothering emotional closeness; encourage independence as the child grows. Autonomy and independence can be supported in the socialization process by emphasizing values (guiding principles) for behavior rather than rules, and by teaching children the reasoning behind these values (AMABILE, 1996, p. 261)

Para a autora, o processo criativo é explicado por fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade, tendo maior destaque em sua teoria a dimensão motivacional e social. Ela delineou um modelo componencial de criatividade composto por três componentes, que interagem mutuamente: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

As habilidades de domínio relacionam-se ao acúmulo de conhecimentos adquiridos na educação formal ou não-formal. Em outras palavras, não se cria nada a partir do nada, é preciso conhecer, ainda que minimamente, uma área de conhecimento para transformá-la.

Os processos criativos relevantes dizem respeito ao modo particular de utilizar as habilidades do domínio, referentes ao estilo cognitivo.

Com relação ao estilo cognitivo, os seguintes aspectos podem ser destacados: quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, compreensão de complexidades, produção de várias opções, suspensão de julgamento no momento de geração de ideias, flexibilidade perceptual, transferência de conteúdos de um contexto para outro e armazenagem e recordação de ideias. O domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias está alicerçado em princípios heurísticos tais como: (a) torne o familiar estranho, (b) gere hipóteses, use analogias, investigue incidentes paradoxais, e (c) brinque com as ideias. (ALENCAR & FLEITH, 2003, p. 4)

A motivação intrínseca associa-se ao grau de interesse e envolvimento que o indivíduo manifesta em relação a uma área de conhecimento, independente das motivações extrínsecas. Se por um lado, há um aspecto inato, de cunho individual, difícil de se explicar (Por que um indivíduo gosta mais de Música do que de Esportes?). Por outro, a motivação intrínseca pode e deve ser trabalhada, pois é pela exposição a diversos domínios, e pelo simultâneo estímulo à expressão criativa, que o indivíduo poderá manifestar e progredir em um determinado domínio. Além disso, a motivação intrínseca não é estática, varia ao longo da vida indivíduo, pelas experiências vivenciadas.

A autora enumera ainda alguns traços mais frequentes no comportamento de indivíduos considerados como criativos. Tais traços isoladamente não determinam teorias, mas podem fornecer reflexões importantes sobre o assunto. São eles: um alto grau de autodisciplina no que diz respeito ao trabalho, perseverança face à frustração,

juízo independente, tolerância à ambigüidade, alto grau de autonomia e iniciativa, não-conformismo e desejo de correr riscos (AMABILE, 1996).

As discussões acima apresentadas apontam algumas direções de trabalho. Em primeiro lugar, a criatividade não é um dom ou uma característica inata. Ela pode e deve ser desenvolvida no contexto educacional, por instigar o questionamento de pressupostos, contribuir para o bem-estar individual e coletivo, produzir o inconformismo e a resistência.

Infelizmente, segundo a visão de muitos docentes e discentes, ela não tem sido estimulada de modo satisfatório em diferentes contextos escolares. É necessário, portanto, não apenas vislumbrar estratégias, mas rever o modelo escolar dominante, no que tange tanto à estrutura organizacional, quanto à formação de professores. Por fim, observou-se que dentre as características indicadas para o desenvolvimento de um clima criativo em sala de aula encontram-se: a liberdade de expressão, o questionamento, a autoconfiança, a possibilidade do erro, o prazer de aprender e a autonomia; diretrizes estas também encontradas no projeto político-pedagógico das escolas ditas democráticas.

1.4) Primeiros passos: delimitando o conceito de escola democrática

No que se refere ao conceito de uma escola democrática, considero pertinente a contribuição de Apple e Beane (2001). Para os autores, o significado de democracia em nossos dias é ambíguo. Utiliza-se o conceito de democracia tanto para orientar movimentos por direitos civis, quanto para favorecer causas das economias do livre mercado, sendo utilizado muitas vezes para justificar toda e qualquer prática individual.

Por outro lado, ainda, segundo Apple e Beane (2001), a democracia tem sido restringida ao âmbito político e federal, não se aplicando a instituições escolares, sendo um direito dos adultos, não dos jovens e muito menos de crianças. Tais escolas concebem, inversamente, que a democracia não é um status a ser alcançado, mas uma construção cooperativa constante em nosso cotidiano, que inclui não apenas possibilitar a participação, mas dar a palavra. Claro está que apesar de acreditarem em seus princípios, não se proclamam como detentores de nenhuma fórmula mágica. Em cada caso, é conveniente investigar se o que ocorre na prática é a ilusão da democracia, chegando-se sempre de um modo ou de outro a decisões pré-determinadas.

Na perspectiva destes autores, algumas das preocupações centrais das escolas democráticas são: o livre fluxo de ideias; a confiança na capacidade individual e

coletiva de se resolver problemas; o uso da reflexão e análise crítica para apreciar ideias, questões e políticas; a preocupação com o bem-estar dos outros e com o “bem-comum”; a preocupação com a dignidade e os direitos das minorias e a organização de instituições sociais que visem ampliar o modo de vida democrático.

A conceituação de uma escola democrática nos conduz a refletir sobre as bases de uma educação democrática, e, primeiramente, do que é educar. Educar, educador e educando são palavras tantas vezes proferidas, sem que, no entanto, se conheça sua origem e significado ao longo dos tempos.

Segundo Mogilka (2003), *educar* foi, estranhamente, traduzido por alguns modernos como conduzir ou direcionar, tendo em vista, a palavra latina *ducere*, cujo significado é conduzir, alimentar ou cultivar. O autor, no entanto, afirma que a origem correta de educar vem de *ex-ducere*. “Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, educar significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar para fora, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas da criança” (Ibid., p.51).

Não entrarei no debate acerca do que é inato ou não, no desenvolvimento humano, o que seria um caminho longo e tortuoso. É interessante, no entanto, perceber que a origem da palavra educar, distancia-se de uma concepção que compreende o ato educacional apenas como a transmissão de conhecimentos. Esta explicação etimológica possibilita interpretar o ato de *educar* como o desenvolvimento e a expansão de capacidades e conhecimentos, tendo como premissa o respeito às características individuais do ser humano e opondo-se, deste modo, à padronização e à imposição coercitiva de uma determinada cultura ou saber.

O autor reitera a concepção de que a democracia não deve ser entendida como um ideal a ser alcançado, mas como um conjunto de valores vivenciados e presentes, tanto no plano teórico quanto prático, na vida coletiva das pessoas. Deste modo, para além do âmbito político, a definição de educação democrática deve abarcar uma preocupação existencial e prática, ou seja, tal vivência deve ocorrer não apenas no caráter social dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas nas próprias relações pedagógicas.

Uma maior democratização do acesso à educação, no contexto brasileiro, não implicou em uma educação democrática. Creio não ser leviano afirmar que ainda predomina nas escolas brasileiras, a chamada educação tradicional, já tão duramente

criticada, por sua ênfase no conteúdo e currículo pré-definidos e seus métodos fortemente centrados no professor (MOGILKA, 2003).

Com efeito, a construção de uma educação democrática não pode prescindir de uma reelaboração das práticas pedagógicas tradicionais. Ainda que se modifique a gestão da instituição, baseando-se esta, não mais no autoritarismo e na hierarquia, mas na cooperação e na participação coletiva, as relações dentro da sala de aula merecem atenta revisão.

Deste modo, seu ponto de partida conceitual desenvolve-se através de uma crítica radical ao modelo político e pedagógico tradicional.

Apesar das críticas que recebe, a chamada pedagogia tradicional ainda desperta em alguns uma esperança de redenção. (...) esquece-se que esta prática não é dominante por acaso, mas exatamente por ser adequada a um projeto político vigente, que é excludente. (...) A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais) tão forte ainda nas escolas, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são tão antiparticipativos e excessivamente centralizadores - portanto, antidemocráticos na essência (Ibid., p.29)

Aquino e Sayão (2004) também consideram que a democracia em contextos escolares não deve ser um ponto de chegada, mas um ponto de partida. A concepção inicial é que só se pratica a democracia, ensinando-a e só se ensina democracia, praticando-a. Concretamente, tal concepção implica em alguns dispositivos de ordenação do cotidiano escolar, considerados como fundamentais para a experiência escolar. Tais dispositivos são dispostos segundo cinco âmbitos diferentes, mas complementares:

- a) Âmbito formal: a observância estrita dos direitos legais de acesso, permanência e aprendizagem escolares;
- b) Âmbito curricular: a oferta de atividades e conteúdos sólidos, contextualizados e críticos em relação à vida presente e suas mazelas.
- c) Âmbito organizativo: a gestão coletiva e a participação equitativa nos diferentes segmentos nos órgãos deliberativos, bem como o emprego de mecanismos ordenadores de sala de aula (com destaque para as assembleias de classe);
- d) Âmbito interinstitucional: relações atuantes e significativas com as famílias e comunidade em geral, transformando assim as escolas em epicentro da vida comunitária;
- e) Âmbito intra-institucional: relações interpessoais justas, respeitadas e solidárias entre os pares escolares. (SACRISTÁN, 1999⁸ *apud* AQUINO & SAYÃO, p.8)

Observa-se, assim, que uma educação que se pretenda democrática deve, primeiramente, garantir legalmente o acesso, a permanência e a aprendizagem a seus estudantes dentro de uma instituição. É igualmente importante que se construa e ofereça

⁸ SACRISTÁN, J.G. O que é uma escola para a democracia? *Pátio*. Ano 3, n.1 1999, p.56-62

oportunidades para que esta aprendizagem se concretize, através de atividades e conteúdos curriculares ou não-curriculares críticos e contextualizados.

As relações estabelecidas dentro do espaço escolar alinham-se a determinados valores, tais como o respeito, a justiça e a solidariedade. Estas relações devem se estender para além dos muros da escola, com o intuito de incluir a participação dos familiares e da comunidade em torno. Por fim, o estabelecimento de novas relações culmina em uma gestão coletiva e participativa nas diferentes instâncias deliberativas, sendo dada uma ênfase particular às assembleias de classe.

É igualmente relevante a elucidação de Singer (2010) no que refere ao delineamento do conceito. A autora, em seu livro, *República das Crianças: sobre experiências escolares de resistência*, relata que ao longo dos últimos cento e cinquenta anos, as propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa, receberam diferentes denominações, tais como: românticas (por associação ao filósofo Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante, escolas livres, progressistas, alternativas e democráticas. Apesar dos diferentes contextos em que ocorreram, o movimento, de cunho internacional, em torno do qual estas experiências se articulam, vem sendo denominado como “educação democrática”.

Não obstante, a autora ressalta que nem todas as escolas consideradas como democráticas participam do movimento ou se reconhecem como tal. Ainda que não se constituam como um grupo coeso, possuem em maior ou menor grau duas características básicas:

a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios (Ibid., p.15).

Em um curto e denso artigo intitulado *A construção de uma escola pública e democrática*, presente no livro *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*, Rui Trindade e Ariana Cosme perfilham que os dispositivos presentes nas escolas democráticas (a partir da experiência da Escola da Ponte) podem nos ajudar a refletir sobre algumas das dicotomias que impedem a discussão sobre os sentidos, as finalidades e o modo de promover projetos de intervenção na educação escolar.

A oposição alunos-professores, a oposição entre o ato de ensinar e o ato de aprender, entre o saber do cotidiano e o patrimônio cultural ou a oposição entre a exigência acadêmica e a inclusão escolar são algumas das clivagens em torno das quais se estabelece uma discussão que, apesar de estéril, tem vindo a configurar um número significativo de discursos sobre a Escola e a sua importância educativa. (Trindade e Cosme, 2004, p.72 e 73)

O intuito é reconfigurar as posições e as relações entre esses dois pólos. A centralidade no aluno não implica em renunciar ao trabalho do professor, mas em redefinir seu protagonismo pedagógico. A sempre tensa relação entre o saber cotidiano da criança e o saber escolar não acarreta a renúncia de um ou de outro. Tal renúncia, segundo os autores, resulta praticamente em uma anulação do contexto educativo. Se por um lado, ignora-se o saber e a vivência das crianças e de sua comunidade, abandonando-as neste confronto. Por outro, ignora-se o potencial formativo do patrimônio cultural. Grave engano, pois se a escola exime-se desta responsabilidade, fica suspenso todo um trabalho de inserção e intervenção das mesmas no mundo a sua volta.

A articulação entre exigência acadêmica e inclusão escolar tem sido tradicionalmente costurada a partir da premissa de que uma escola de caráter inclusivo careceria de critérios mais rigorosos de aferição e avaliação e, inversamente, uma maior exigência acadêmica implicaria uma escola mais seletiva.

Os resultados obtidos pelos alunos da Escola da Ponte⁹ em provas de avaliações externas desconstruem esta premissa, apontando para uma concepção mais ampla de exigência acadêmica: escapar da lógica competitiva e meritocrática, que tende a hierarquizar os alunos, com testes standardizados, sem, contudo, renunciar ao rigor dos conteúdos curriculares.

Tomando a Escola da Ponte como ponto de referência, os autores elencam algumas condições pedagógicas necessárias para que se possa definir uma escola como um contexto educativo democrático. Esta se torna referência, devido ao modo como nela:

- se gerem os desafios que os conteúdos curriculares colocam aos alunos, sem iludir a importância e o valor formativo desse confronto e, igualmente, sem se iludir a singularidade do mesmo;
- se envolvem as crianças na gestão das atividades e das tarefas escolares a realizar, condição que visa assegurar o funcionamento dessas atividades e, concomitantemente, constituir-se como uma oportunidade para promover o desenvolvimento das suas competências autônomas;

⁹ Atendendo a uma solicitação do Ministério da Educação português, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra realizou um processo de avaliação externa da escola. Obtendo resultados acima da média, o projeto de intervenção educativa foi validado e estendido para o 3º ciclo. O relatório pode ser visualizado em: <http://www.escoladaponte.com.pt/document/CAEPonte.pdf>

- se organizam as situações de apoio pedagógico envolvendo os professores (todos os professores trabalham com todos os alunos) ou as crianças, a partir do trabalho em equipe dos professores e das situações de colaboração e de tutoria entre os alunos;
- se concebe e desenvolve um complexo dispositivo de meios de intervenção educativa que tanto pode servir para apoiar o trabalho da pesquisa, de estudo ou de resolução de problemas dos alunos, realizado individualmente, aos pares ou em grupo, como as “aulas diretas” de um professor. Um dispositivo se caracteriza pela sua funcionalidade face à necessidade de detonar as aprendizagens das crianças;
- se concebe processo de avaliação, entendido como um dispositivo de pilotagem, útil, humano e educativo (Ibid., p.73).

Contudo, os autores recusam veementemente que a Escola da Ponte seja tida como um arquétipo ou uma fôrma, a partir do qual se defina o quão públicos e democráticos venham a ser outros contextos escolares, a despeito das especificidades dos mesmos.

Segundo Singer (2010), a Escola da Ponte participa pouco do movimento das escolas democráticas, tendo permanecido isolada até 2002, ano em que ocorreu a visita do filósofo da educação brasileira Rubem Alves. Após a publicação do livro *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, a escola tornou-se conhecida por seu projeto e alvo de visitas e teses acadêmicas. No entanto, não existe uma recusa de que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática.

Em suma, não se recusa que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática. (...) Recusar a existência da fôrma que a Escola da Ponte poderia constituir não significa, no entanto, que não se aceite discutir um modelo conceitual que permita configurar uma escola pública e democrática a partir da definição de um conjunto de variáveis e mesmo de propriedades invariantes que, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, possibilitem aceder a esse modelo (Trindade e Cosme, 2004, p.71).

Observa-se que os autores optaram por contemplar apenas a dimensão pedagógica do projeto. A meu ver, estes fatores entendidos como eixos básicos de referência para a construção de um contexto escolar democrático complementam-se aos apresentados por Apple e Beane, Mogilka, Singer, Aquino e Sayão, enriquecendo e completando a literatura do tema em questão.

1.5) O caminho da democracia participativa

Em busca da trajetória do conceito de autonomia na literatura acadêmica, Martins (2002) afirma que o tema aparece ora associado à idéia de ampliação da participação social, ora associado à idéia de participação política referente à descentralização e à desconcentração do poder.

No âmbito da teoria política, a discussão sobre o exercício da autonomia vincula-se diretamente à construção da democracia desde Rousseau, cuja concepção do pensamento democrático baseia-se no entendimento da liberdade como autonomia e participação direta nas leis.

Pensar em uma escola efetivamente democrática significa refletir sobre a participação dos que estão envolvidos no contexto escolar. Se, tradicionalmente, o termo “democracia” refere-se ao governo da maioria, claro está, que a maioria em questão (os alunos e alunas) não tem tido muita voz nos processos de decisão (ARAÚJO, 2002a).

Segundo Oliveira (2005), a democracia só se torna efetiva quando se consegue a participação autônoma dos diferentes segmentos envolvidos nos processos decisórios, o que no âmbito pedagógico, inclui docentes, discentes e funcionários. Todavia, a busca por relações mais horizontais não implica em uma anulação das especificidades dos papéis desenvolvidos por cada segmento.

Para Bobbio (2000) o bom funcionamento da democracia depende não apenas da participação direta ou indireta de um grande número de cidadãos nas instâncias deliberativas. Segundo o autor é necessário que os cidadãos possam de fato estar em condição de escolher entre alternativas concretas apresentadas. Coutinho (2002) vai além desta tese: a socialização da participação política não é suficiente para a realização plena da democracia, é preciso socializar o poder.

Ressalto a importância da integração coletiva, da cooperação e da descentralização do poder em tempos de individualismo exacerbado, em que cidadania confunde-se com capacidade de consumo. Entende-se, hoje, que uma sociedade é democrática pela eleição, através do voto, de seus representantes. Entretanto, ao delegar a responsabilidade a seus candidatos, o que ocorre, em geral, é um distanciamento entre a base da sociedade e os eleitos (MENDES, 2009).

Uma experiência democrática em contexto escolar torna-se ainda mais relevante, na medida em que assume um viés político. A maior participação dos segmentos dentro do contexto escolar alinha-se a um projeto maior de uma sociedade,

que trilhe o caminho de uma democracia participativa, isto é, que não se restrinja apenas ao voto. Segundo Santos e Avritzer (2002), reconhecer a pluralidade do mundo contemporâneo é negar a homogeneização social e a verticalidade das relações de poder.

A construção de uma democracia participativa na esfera escolar além de possibilitar aos envolvidos uma ação política diferenciada em sua realidade, também se configura como uma alternativa a resolução de conflitos. Esta é a tese de Puig (2000), Araújo (2002a) e (2002b).

Araújo (2002a) e (2002b) defende a viabilidade da construção de escolas democráticas, mediada pelo princípio de *equidade*, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Segundo o autor, o equilíbrio entre liberdade individual e liberdade coletiva aproxima-se ao compreendermos que igualdade e equidade se complementam. E isto ocorre, através do reconhecimento da assimetria dos papéis desempenhados, (determinados pelo acúmulo de conhecimentos e experiências) e da busca concomitante dos aspectos coletivos em questão.

No projeto desenvolvido por Araújo (2002a), que teve como proposição a construção de escolas democráticas, em uma escola da rede pública do estado de São Paulo; as assembleias se destacaram como um espaço de resolução de conflitos alternativo às soluções violentas.

Compartilho com Puig (2000), Araújo (2002a) e (2002b) a ideia de que as assembleias constituem o momento institucional do diálogo, permitindo uma vivência concreta e conceitual de democracia na escola. Além de propiciar a discussão de situações cotidianas, mediando conflitos e redistribuindo tarefas, elas possibilitam uma maior integração do coletivo.

Não obstante, experienciar a democracia participativa em um contexto escolar mostra-se, cotidianamente, recompensador, mas também bastante difícil. Neste sentido, Aquino & Sayão (2004), em breve análise da experiência democrática na EMEF Desembargador Amorim Lima, aponta duas dificuldades principais vivenciadas pela mesma. A primeira refere-se ao estabelecimento do diálogo, ainda muito ancorado na persuasão e no convencimento, isto é, quando ideias diferentes são apresentadas, a tendência mais frequente é que se trabalhe para eleger apenas uma delas. Além disso, o trabalho em equipe em sala de aula ainda é um ponto gerador de conflitos, pois a

docência compartilhada abre precedentes para julgamentos, deixando inseguros muitos professores.

Deste modo, não há como afirmar que as ideias aqui apresentadas sejam românticas ou idealizadas, pois as experiências concretas mostram-se complexas e desafiadoras. A utopia pode ser uma ilusão, um sonho quase inalcançável, mas não é ingênua, a ponto de não ver os percalços do caminho. A materialização destas teorias no contexto escolar, e sua articulação com a prática cotidiana é nosso objeto de estudo.

1.6) Definindo conceitos: mas afinal, o que é autonomia?

A necessidade de uma educação para a autonomia vem há muito tempo sendo discutida. Mas o que significa autonomia? O termo já incorporado aos discursos e leis educacionais, nem sempre recebe uma definição clara. Em uma pesquisa feita por Adelaide Dias, com educadoras da Educação Infantil sobre suas concepções sobre o conceito de autonomia; a autora pôde verificar que a maioria das professoras considera o termo como algo abstrato, não tendo conseguido fazer referências a ações concretas, mas apenas a situações hipotéticas ou teóricas (DIAS, 2005).

A discussão do tema pode expandir-se por diversos vieses e disciplinas. A perspectiva aqui adotada irá perpassar os campos da psicologia, da pedagogia e da teoria política. Do grego *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), o vocábulo carrega em si o sentido de uma orientação que se pauta por suas próprias leis ou regras. Mogilka (1999, p.59), define autonomia como: “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”.

O próprio vocábulo carrega, implicitamente, a tensão existente entre o que é estabelecido como lei pela sociedade e a tentativa do indivíduo de se auto-regular. Quais são os limites? Se estimular a formação de indivíduos cada vez mais autônomos, significa também delegar mais responsabilidades aos mesmos, esbarra-se aí em questões delicadas e de resolução conflituosa.

Primeiramente, autonomia não implica em liberdade irrestrita. Nenhum ser humano é inteiramente livre, especialmente no sistema capitalista, aonde a liberdade é condicionada a fatores econômicos e financeiros. Sobretudo numa instituição como a escola, que se consolidou na normatização e no conservadorismo, torna-se tênue o limite entre uma prática pseudo-democrática e autoritária.

Paulo Freire (1996) mostrou-nos que a liberdade não se restringe a fazer o que se quer, sem respeitar regras. Libertar-se é adquirir consciência das opressões que alienam e massificam, assumindo as responsabilidades de seu papel político e histórico na sociedade. Inclui a participação ativa, o diálogo, a criação. Freire (1996) reitera que um dos grandes desafios da educação brasileira é a superação de nossa inexperiência democrática.

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de encontrarem na inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. (...) É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra (Ibid., p.103).

Quando se define como objetivo pedagógico uma formação para a autonomia, isto implica que o aluno tomará consciência de sua responsabilidade no processo de aprendizagem e no funcionamento da escola. Ele assumirá um papel ativo e poderá compreender as regras como parte de um processo, e não como um instrumento de coerção.

Para Soejima (2008), quando educadores e educandos participam das elaborações e modificações das regras, numa relação dialógica, estas se tornam mais abertas e possibilitam um agir mais autônomo no espaço escolar. Ora, ao conferir poder de escolha, outras vozes se farão ouvir, novas ideias podem surgir, ampliando as possibilidades criativas. Contudo, mesmo em um coletivo que se empenhe constantemente em se reformular a partir das demandas dos seus envolvidos, nem sempre todas as regras são passíveis de discussão e de consulta, por isso a importância da permeabilidade.

Por outro lado, a autorregulação, no campo educacional pode ter seu sentido esvaziado se não for entendida como parte do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social humano. É comum, por exemplo, a repetição do discurso da autonomia discente em contextos escolares que, ao mesmo tempo, restringem a autonomia docente.

Além disso, a despeito da elaboração de estratégias metodológicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia discente, é importante ter em vista a auto-percepção docente do processo. Muito do que se discute a respeito relaciona-se com posturas assumidas por nós mesmos no âmbito do trabalho, como nos colocamos, agimos e reagimos. São questões de cunho individual, mas que estão absolutamente

imbricadas nas práticas pedagógicas, e que muitas vezes, revelam-se em pequenos gestos.

Hernandes (2002) e Petroni e Souza (2010) apresentam a concepção de Vigotski a respeito da autorregulação. Na perspectiva histórico-cultural, o comportamento humano constitui-se a partir das relações sócio-culturais. O indivíduo ao longo de sua existência passa por diversas instituições sociais, e apropria-se de diferentes modos de agir e pensar presentes em sua cultura. Para o autor, a autorregulação é uma das mais importantes funções psicológicas superiores e designa a capacidade humana de dirigir sua própria conduta.

“A autorregulação da conduta sustenta e promove o desenvolvimento da consciência como função psicológica superior, que confere ao sujeito as reais possibilidades de agir de forma emancipada e autônoma” (PETRONI & SOUZA, 2010). Deste modo, a construção da autonomia do indivíduo inicia-se com a apropriação da linguagem, permanecendo latente na experiência de cada ser humano. Na infância, as instituições sociais principais são a família, a escola e a vizinhança, já na fase adulta a instituição fundamental é o trabalho. Esta construção não tem um ponto de chegada pré-determinado a ser alcançado, o ser humano continua a elaborar sua autonomia ao longo da vida, produzindo sua singularidade. A autorregulação desenvolve-se, portanto, pela interação com o outro e com as experiências vividas, sendo mediada por práticas e valores sociais.

Contemplando as perspectivas apresentadas, compartilho com Soejima (2008), a definição da autonomia do indivíduo relacionada:

(...) à capacidade do sujeito de definir metas para si mesmo; à capacidade de lidar com os demais sujeitos e ter controle deliberado e voluntário nas relações sociais (saber controlar seu próprio comportamento nas relações sociais); além de possuir consciência das regras e normas vigentes no grupo social, sabendo respeitá-las e transformá-las quando necessário (Ibid., p. 82).

A construção da autonomia do ser humano é entendida de modo particular na educação democrática. Não se trata de uma educação apenas *para* a autonomia, mas que se dá *na* autonomia. O estudante não é preparado para, apenas futuramente, na fase adulta, tomar decisões sobre o seu percurso de aprendizagem e sobre questões referentes ao seu meio. Este caminho começa a ser traçado na escola, iniciando-se na infância ou na pré-adolescência.

Há os que defendam (e não são poucos), que as crianças não estão preparadas para decidir ou opinar nestas questões, pois ainda não teriam maturidade psicológica

suficiente para compreender o que é bom ou ruim para elas. Simploriamente, pode-se argumentar que ao se dar a opção de escolher entre assistir a uma aula ou brincar, a criança sempre optaria pela diversão, e nunca pelo estudo.

Deste modo, o caminho mais curto e fácil é designar o que deve ser feito. Parte-se do princípio de que o estudante é incapaz de gerir seus estudos, refletir e contribuir para modificar (e deste modo, criar) sua realidade mais imediata. O questionamento é trabalhoso e a democracia é utópica.

Mogilka (2003) reitera que a formação de um cidadão autônomo e participativo, só se dará criando espaços de autonomia e participação, condição necessária para a estruturação de uma *subjetividade autônoma*.

Os alunos sentem a prática pedagógica no seu campo emocional e no próprio corpo, e não apenas no campo cognitivo, porque estas dimensões são indissociáveis. Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos (Ibid., p.30).

A democracia participativa dentro do espaço escolar exige um esforço contínuo de diálogo e a mudança de paradigmas deveras cristalizados na prática educacional. Possibilitar a participação, ouvir o estudante, averiguar interesses, incentivar novas possibilidades e estar pronto para o debate, sem, contudo, cair numa posição extremista. É interessante contemplar a crítica de Júlio Groppa Aquino e Rosely Sayão à experiência de Summerhill:

Em tais escolas, a formação de indivíduos, livres, autônomos e emancipados aparece como alvo primeiro e único da educação escolar. A ideia genérica de liberdade é levada às últimas consequências, chegando-se ao limite da emancipação infantil do mundo adulto. Os alunos devem organizar seu tempo e associar-se de acordo com seus próprios interesses, para se livrarem da coação adulta, posto que a relação professor-aluno carregaria poderes assimétricos.

A nosso ver, trata-se de um equívoco ético-político de monta, pois dele resultam efeitos demasiado individualizantes e inconsequentes em relação ao patrimônio do conhecimento humano (AQUINO & SAYÃO, 2004, p.23)

O estudo da experiência de Summerhill (SINGER, 1997) é um caso à parte na história das escolas democráticas. Não está em análise na presente dissertação, mas os ecos da famosa experiência inglesa, sempre se fazem ouvir na bibliografia em questão. Entende-se aqui que a aproximação entre o adulto e a criança ou adolescente é um encontro estruturador e não necessariamente coercitivo. A intervenção deve ocorrer, tendo em vista que, na educação democrática, todos devem adquirir consciência de sua

responsabilidade. Contudo, os limites desta intervenção não são arbitrários, são discutidos e elaborados coletivamente.

1.7) Escola da Ponte: construindo uma escola pública e democrática

A experiência da Escola da Ponte não será analisada nesta dissertação. No entanto, julgo imprescindível discorrer um pouco sobre o projeto Fazer a Ponte e o que se tem escrito sobre ele. É, sobretudo, o principal referencial teórico e prático da Amorim Lima. Não haveria como compreender o que se passa em São Paulo, sem um olhar mais atento ao que se passa em Portugal.

A visibilidade internacional desta instituição localizada na Vila das Aves, localizada há 30 quilômetros da cidade do Porto, vem sendo edificada há 36 anos. Alvo de inúmeras visitas, objeto de pesquisas e textos publicados, seminários e congressos; a escola vem galgando além da notoriedade, o reconhecimento da seriedade de seu projeto, a despeito da visão de alguns, que a caracterizaram como uma escola utópica ou ainda “excêntrica”.

Excêntrico, desde logo, pela natureza do objeto de que se ocupa: uma escola fora da norma do menor denominador comum, que os guardiões da norma, primeiro, tentaram em vão asfixiar ou domesticar e, depois, procuraram delicadamente entronizar (e profilaticamente circunscrever) como vestígio arqueológico e excrescência crepuscular de uma certa práxis romântica e marginal da educação... (ADEMAR FERREIRA DOS SANTOS *apud* ALVES, 2001, p.14)

Não faltam exemplos em todo mundo de escolas democráticas: Summerhill, Sudbury Valley School, Politeia, entre outras. Contudo o que torna o estudo da Escola da Ponte e, por conseguinte, da Amorim Lima, tão singulares e inspiradores, é o fato de estas serem instituições públicas.

Trindade e Cosme (2004) apontam-nos que seria um desserviço para a defesa da escola pública e para a Escola da Ponte circunscrevê-la a um arquétipo ou a uma fôrma, a partir da qual seriam definidos o quão públicos e democráticos são os demais contextos escolares. Exportar um projeto escolar afim de que se abra outra unidade ou filial, segundo os mesmos moldes do primeiro, seria sucumbir à introdução de uma lógica de mercado na educação.

Para Barroso (2004), o Projeto Fazer a Ponte não pode ser compreendido como um episódio pontual, estanque da realidade, mas como um exemplo paradigmático das posições e ações conflitantes e presentes no debate sobre a escola pública. Duas posições se confrontam:

Por um lado, os que, na Escola, esforçam-se por promover um ensino justo, democrático, participativo, adaptado à diversidade e às características dos

alunos, pedagogicamente eficaz e civicamente ativos; por outro lado, os que, no governo e nos meios de comunicação social, querem fazer crer que a escola pública está condenada ao fracasso, que a competição e o mercado devem ser os seus valores de referência; mas que, ao mesmo tempo, têm (ou defendem) políticas centralizadoras, burocráticas e conservadoras, que a impedem de mudar e aperfeiçoar-se (BARROSO, 2004, p.8 e 9).

Ainda que este não seja o tema central no presente trabalho, acredito que seja nosso compromisso político assinalar a importância do investimento na escola pública. Há experiências privadas que fazem a diferença e que por vezes se apresentam como únicas alternativas, diante do sucateamento do ensino público no Brasil. Contudo, creio que não se pode pensar em educação democrática, mediando-se esta, pelo poder aquisitivo dos pais e alunos envolvidos, o que, portanto, excluirá sempre a grande massa da população.

Há um inegável mérito no trabalho realizado na Escola da Ponte e na Amorim Lima. Abrem-se portas para que se discuta um modelo conceitual que permita construir uma escola pública e democrática a partir de um conjunto de variáveis no âmbito administrativo, pedagógico e organizacional.

Pacheco (2004) ressalta que as alterações arquitetônicas foram fundamentais para a ruptura com o modelo tradicional de organização da escola. Os alunos trabalham em grupos pequenos, ajudando-se mutuamente e quando necessitam pedem orientação de algum professor. A escolha de derrubar as paredes que perfilavam as salas, liberando os espaços de circulação, parte do conceito que a própria organização e a vivência diferenciada são fatores de aprendizagem.

A disposição espacial ampla advém do conceito de escola aberta, já idealizado na “oficina de trabalho” de Freinet e na “escola laboratorial” de Dewey.

(...) É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma práxis social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer. (...) Esta opção permite uma mobilização integrada das estruturas curriculares e paracurriculares, de acompanhamento e de socialização, estimula a participação na experiência pedagógica cotidiana e permite colocar igual ênfase na aprendizagem dos processos como a dos conteúdos, enquanto estratégia de aprender a aprender (PACHECO, 2004, p.83).

A tentativa de dar igual ênfase na aprendizagem dos processos e dos conteúdos é um assunto delicado nas pedagogias não-diretivas. É recorrente a crença que escolas ditas “alternativas”¹⁰ menosprezem os conteúdos curriculares e os resultados. Sobre o

¹⁰ Utilizo este termo em oposição a “tradicionais”, como uma tentativa de abarcar experiências apontadas como tal, mas que não necessariamente se configurem como “democráticas”

tema, Snyders (2001) faz dura crítica às pedagogias não-diretivas (neste âmbito, sobretudo ao pensamento de Irving Rogers e Barrington Kaye).

Para o autor, o que ocorre é a dissociação entre a qualidade do trabalho e processo vivido pela criança. Os resultados não são importantes, o que conta é que o aluno vivencie a experiência da colaboração, da cooperação, etc. Há um risco latente de se transformar a atividade de pesquisa em uma impressão subjetiva do prazer da ação. É preciso, portanto, estar atento para que haja o equilíbrio entre esses dois extremos.

A derrubada de paredes desencadeou a derrubada de outros muros. Não há séries ou turmas. Não há salas de aulas e não há aulas, no sentido corrente, isto é, aulas expositivas. Os educandos podem escolher o que querem estudar, desenvolvem roteiros de pesquisas, são avaliados, contudo, também não há provas. As avaliações ocorrem quando o aluno se sente preparado para tal. O professor ajuda a resolver problemas, mas não explica a matéria.

A aprendizagem é concebida numa perspectiva interdisciplinar como um processo social, mas construído pelo próprio aluno, através da investigação e da experiência. Cumprir o programa não é a preocupação central no ano letivo.

Decidimos harmonizar a atividade de ensinar com a de aprender, pondo a tônica do nosso trabalho nesta última. Não nos preocupamos em “dar o programa”, porque são os alunos que o... aprendem. A ideia de um programa a transmitir a alguém, ao mesmo tempo, num mesmo espaço, do mesmo modo, já não faz mais sentido. Mas o programa de que as crianças vão apropriando-se faz sentido. Faz sentido a ideia de aprendizagens diversificadas, significativas, ativas, socializadoras e integradoras. (Ibid., p.92)

Como uma escola assim pode dar certo? Perguntariam.

Esta resposta não será respondida aqui. O que se pode afirmar, no entanto, é que o “dar certo” destas escolas é diferente do “dar certo” das escolas ditas tradicionais. A validade do projeto não é medida, a partir do número de aprovados no Vestibular ou das notas obtidas nas avaliações externas. Verifica-se a partir da vivência quotidiana e da realização dos objetivos traçados. Para entender um pouco sobre o balizamento teórico da instituição, seguem abaixo os princípios que regem o projeto:

- Princípio da significação epistemológica: implica em construir o conhecimento escolar a partir do encontro e da conciliação do conhecimento do senso comum e do conhecimento científico;
- Princípio da significação psicológica: estabelece que os conteúdos a serem aprendidos devem estar próximos da estrutura cognitiva dos alunos e de seus interesses e expectativas;

- Princípio da significação didática: postula que deve ser feita a síntese entre os interesses dos alunos e entre o que os professores consideram como importante a ser aprendido;
- Princípio da gradualidade: aponta que a organização das atividades deve seguir uma perspectiva seqüencial e progressiva. Deste modo, o aluno passa de uma aprendizagem dirigida pelo professores para uma aprendizagem autônoma, na medida em que assume seu protagonismo na construção do conhecimento.

1.8) Sobre Projetos Político-Pedagógicos

A construção do projeto político-pedagógico tem como finalidade a delimitação do modo de organização pedagógica, dos objetivos, princípios e estratégias metodológicas de uma escola. Veiga (2010) considera que esta construção exige a explicitação do papel social do projeto, caminhos e ações a serem seguidos por todos os envolvidos no processo educativo.

Ele se configura como uma possibilidade de reflexão coletiva sobre questões educacionais mais amplas articuladas às especificidades de cada instituição. Segundo Souza (2001), além de ser um instrumento que pode propiciar reflexões sobre a ação educativa, o projeto político-pedagógico contribui para formação da identidade e da autonomia de uma escola.

A LDB 9.394/96 torna obrigatória a elaboração de um projeto pedagógico específico pelos profissionais educacionais de cada unidade de ensino, que inclua a participação da comunidade local em conselhos escolares ou afins. Também garante a autonomia para a construção de uma gestão democrática, que respeite anseios e princípios dos agentes envolvidos.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (...);

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Indubitavelmente, é um avanço obter um amparo legal para uma gestão mais democrática, que assegure a autonomia e a participação de toda a comunidade educacional no projeto político-pedagógico. Contudo, constata-se que esta determinação legal não se materializa no cotidiano das escolas, revelando contradições complexas.

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados ao mesmo tempo em que, na unidade escolar, é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas, desde aqueles que refletem as graves condições sociais e econômicas em que se encontram os alunos, os conflitos na unidade escolar, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação e até aqueles relacionados à manutenção do prédio. Os projetos pedagógicos das escolas, em certa medida, refletem a busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar (MONFREDINI, 2002, p.46).

Os entraves burocráticos do Estado conferem deste modo, aos estabelecimentos de ensino uma autonomia relativa (SOUZA, 2009). O discurso da escola autônoma e democrática se analisado em consonância com as políticas educacionais neoliberais, converte-se em uma transferência das responsabilidades de cunho estatal para as unidades escolares.

Segundo Monfredini (2002), ao serem impelidas a formular e implementar um projeto político-pedagógico, as unidades escolares também são responsabilizadas pelos resultados. “Responsabilizam-se individualmente cada unidade escolar e os profissionais que nela atuam pela inclusão ainda que apenas formal dos excluídos” (idem, p.47). Cabe assim, à escola, diminuir as disparidades sociais, reduzir a violência, afastar os jovens das drogas, entre outros encargos. Repassam-se ações que exigem políticas públicas específicas do Estado, sobrecarregando sua função social.

Apesar da ressalva apontada, creio que a lei abre espaço para uma reconfiguração das relações intra-escolares. Havendo disposição política dos agentes envolvidos, para que se trilhe o caminho de uma gestão democrática participativa, não haverá impasse legal para tal. Sem, contudo, compartilhar de uma visão simplista, ou mesmo ingênua do processo, é importante considerar que há muitos subterfúgios políticos para abafar tentativas inovadoras.

Ora, como conceber uma gestão democrática em contextos nos quais os diretores são indicados pelas prefeituras da cidade... O desafio encontra-se, sobretudo, em criar relações mais horizontais dentro do espaço escolar, estando imersos em uma sociedade em que não se vivencia a democracia participativa.

No âmbito desta pesquisa, desenvolver uma análise dos projetos político-pedagógico das escolas envolvidas, adquire importância fundamental. Pesquisas têm apontado (MONDREDINI, 2002; VEIGA, 2003; SOUZA, 2009) que na maior parte dos casos, as unidades escolares utilizam um modelo padrão pré-estabelecido pelas secretarias dos Estados e dos municípios. Verifica-se, portanto, que a formulação do projeto político-pedagógico (independentemente da denominação escolhida: proposta pedagógica, plano escolar, projeto educacional, etc.) tem sido encarada como uma mera formalidade administrativa, de cunho burocrático e compulsório, que pouco dialoga com o cotidiano escolar.

2) DO CAMINHO PARA OUTRAS LEITURAS

A busca por escolas que tivessem como eixo pedagógico o princípio de que o aluno pode e deve sim ser responsável por seu processo de aprendizagem e atuar ativamente nos processos decisórios internos da escola, conduziu-me, primeiramente, à pedagogia libertária, centrada em experiências de cunho anarquista na educação.

Após a leitura de *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*¹¹ de Sílvio Gallo, tive a oportunidade de conhecer o próprio autor em uma viagem à UNICAMP, acompanhada de minha orientadora, que viabilizou este encontro. Explicitando meu interesse, fui esclarecida de que não havia mais nenhuma experiência concreta de pedagogia libertária no Brasil, apenas na Europa. Indicou-me, deste modo, que procurasse na biblioteca da UNICAMP, referências sobre a educação democrática, cujos princípios aproximavam-se dos da pedagogia libertária (excluindo o cunho anarquista, naturalmente).

O levantamento desta bibliografia na universidade de Campinas levou-me a adotar como objeto de investigação duas experiências existentes na cidade de São Paulo: uma pertencente à rede particular, a Escola Politeia e outra pertencente à rede pública, a Escola Municipal Amorim Lima. A escolha do objeto pautou-se, assim, na definição de escolas democráticas, apresentada na abordagem teórica.

Talvez pelo número reduzido de pesquisas acadêmicas sobre o tema, minha primeira impressão era de que se tratava de experiências muito reduzidas. Pude

¹¹ GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

descobrir, no entanto, que a Escola Politeia está vinculada a um movimento internacional de escolas democráticas. Ainda que pouco se ouça falar a respeito, uma rede vem tentando ser costurada.

Outra impressão inicial também equivocada, é a de que se tratava de escolas “bolhas”, isto é, que se fechavam em seu universo particular. Todavia, ambas as escolas apresentam projetos de expansão da educação democrática (Politeia) e autônoma (Amorim Lima), em seus projetos político-pedagógicos. A primeira, fruto de uma parceria entre o Instituto de Educação Democrática - POLITEIA e a escola Teia Multicultural, desenvolve um projeto de incubadora de escolas democráticas. Paralelamente, o Instituto Politeia oferece cursos de especialização, palestras, congressos e supervisão institucional em escolas, ONGs e empresas.

Mesmo considerando necessária a explicitação das especificidades de cada uma, o foco de minha pesquisa não é discutir o contraste entre a esfera pública e a privada, em tais escolas.

O trabalho em questão pode ser caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo os critérios de André (1995), uma pesquisa do tipo etnográfica em educação utiliza-se de técnicas associadas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Subjacentes à utilização destas técnicas podemos citar como características da pesquisa do tipo etnográfica:

- A interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o instrumento central na coleta e análise de dados;
- A preocupação com o significado, buscando apreender e descrever a visão e as experiências dos participantes;
- O trabalho de campo presente em pesquisas de cunho não-experimental;
- A ênfase no processo e não nos resultados finais;
- A utilização de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos;
- A formulação de hipóteses, teorias ou conceitos e não sua testagem.

Como nem todos os tipos de estudos de caso podem ser incluídos no âmbito da pesquisa do tipo etnográfica, torna-se necessária a conceituação do mesmo. Para Yin (2010), o estudo de caso é uma forma de investigação empírica que responde a questões

do tipo “como” ou “por que” cujo foco reside em fenômenos contemporâneos e sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

Complementando esta definição, podemos ainda acrescentar que o estudo de caso etnográfico visa o estudo profundo de uma instância particular (instituição, pessoa, programa ou currículo) em sua complexidade e totalidade (ANDRÉ, 1995).

Muitas críticas negativas são atribuídas a este tipo de pesquisa, sobretudo no que se refere à falta de rigor de alguns estudos. Ao escolher meu objeto, deparei-me com uma dificuldade logística e também de cunho financeiro, que quase me fizeram desistir desta dissertação. Não havia nenhuma experiência significativa de escolas democráticas no Estado do Rio de Janeiro...

Como realizar um trabalho de campo em outro estado? Como pude apenas dispor de apenas 15 dias nestas escolas, perguntava-me, portanto, qual seria a validade e a fidedignidade de meu estudo?

Ainda que para a realização deste tipo de pesquisa, seja necessário um contato direto e prolongado, o critério temporal não é em si, determinante para que um estudo possa ser caracterizado como tal. Como afirma André (1995):

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (Ibid., p.29).

Procurei, deste modo, aproveitar ao máximo o tempo disponível. Seguindo as indicações de minha orientadora, pus-me atenta a tudo que se passava nas aulas, no recreio e nas assembleias, mas, sobretudo, aos pequenos gestos, ao não-dito, que muitas vezes passam despercebidos aos olhos do pesquisador pragmático.

A resposta à crítica de falta de validade e de fidedignidade nos estudos de caso, decorrente do curto tempo do trabalho de campo, é feita por André (1995):

(...) neste tipo de pesquisa os conceitos de validade e fidedignidade não devem ser visto do mesmo modo que no modelo científico convencional. O conceito usual de fidedignidade envolve o confronto ou a relação entre os eventos e a sua representação, de modo que diferentes pesquisadores possam chegar as mesmas representações dos mesmos eventos. No estudo de caso etnográfico (...) o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes (Ibid., p.56).

Reconhecendo as limitações do projeto e esperando com este mostrar/expandir novos olhares sobre o tema, tecei as perspectivas de análise em torno da articulação de

três lugares de leitura: os projetos político pedagógicos, as entrevistas e frases incompletas aplicadas a alunos; e as atividades nas escolas (observação ativa e registro).

Defini amplas categorias de análise a priori, em função da leitura dos autores, a saber: a auto-confiança, a autonomia discente, a autonomia docente, a participação/cooperação, o cuidado com o outro, o lugar da criatividade dentro do currículo e na formação humana, o clima criativo presente no espaço escolar, o processo de aprendizagem, a tolerância à frustração, a relação entre professor, aluno e direção, a relação entre teoria e prática e a repartição do poder entre os segmentos da escola.

Essas categorias não necessariamente iriam se constituir nas categorias definitivas para análise dos estudos de casos, porém serviram para ir fazendo foco nos grandes eixos temáticos que visava investigar.

2.1) Descrição do instrumento frases incompletas

As frases incompletas foram formuladas a partir do arcabouço teórico apresentado, com o intuito de coletar dados indicadores do desenvolvimento de um clima criativo na escola/sala de aula e de um contexto escolar democrático, a partir da visão dos alunos. Este instrumento metodológico foi escolhido na pesquisa em questão, por permitir respostas menos pontuais do que um questionário, por exemplo. Além disso, tomou-se cuidado em evitar frases que conduzissem a respostas do tipo sim ou não, criando condições de dar diversidade às respostas a partir de um início de frase, que age como sugestão de um início de conversa.

Duas frases foram incluídas para que se produzissem reflexões sobre as possibilidades imaginativas dos discentes (Um tijolo pode servir para.../Se o peixe pudesse voar, ele...). Não se pretende aqui, de forma alguma, medir o potencial criativo dos mesmos. No entanto, creio que as respostas encontradas podem ajudar-nos a verificar uma maior ou menor possibilidade de formular hipóteses e elaborar outros pontos de vista. Os critérios de análise utilizados aqui se referem à capacidade do aluno de produzir respostas originais, isto é, que fujam do óbvio, do lugar comum.

As vinte e uma frases incompletas foram divididas em sete unidades de análise: a percepção dos alunos em relação à sua escola, a percepção do aluno em relação ao contexto democrático, o suporte da professora/escola às ideias do aluno, a autopercepção do aluno em relação à criatividade, o interesse do aluno pela aprendizagem, a dinâmica/resolução de conflitos em sala de aula e as possibilidades imaginativas de cada aluno.

A percepção dos alunos em relação à sua escola:

Ir para a escola é...

Nossa escola é...

O que mais gosto na minha escola é...

O que menos gosto na minha escola é...

Se a escola não existisse...

Divirto-me na escola quando...

Possibilidades imaginativas de cada aluno:

Um tijolo pode servir para...

Se o peixe pudesse voar, ele...

Suporte da professora/escola às ideias do aluno

O professor/a professora pergunta a minha opinião sobre o um assunto quando...

Quando algum colega responde errado a uma questão, meu professor/minha professora...

Interesse do aluno pela aprendizagem

As aulas são interessantes quando...

Aprendo mais quando...

Autopercepção do aluno em relação à criatividade

Quando tenho uma ideia nova, eu...

Autopercepção do aluno em relação à autonomia discente

Sinto-me a vontade para falar o que penso em sala de aula quando...

Podemos escolher o que fazer na aula quando...

Percepção do aluno em relação ao contexto democrático

O momento de discutir os problemas da escola é...

Conversamos com a direção quando...

Meus pais vão à escola quando...

Dinâmica/resolução de conflitos em sala de aula

Quando há uma briga em sala de aula, o professor/a professora...

Passamos a maior parte do tempo em sala de aula fazendo...

Quando não entendo a tarefa a ser feita...

As respostas foram bastante diversas, o que tornou árduo o trabalho de categorização dos dados em análise. Com efeito, as frases deixam em aberto informações, que outras técnicas previstas habitualmente não forneceriam, como as

entrevistas, por exemplo, onde perguntamos exatamente aquilo que queremos investigar.

Para algumas frases incompletas foram elaboradas tabelas, que quantificam os fatores preponderantes encontrados. Em outras, foram apontados os aspectos mais relevantes, sem levar em conta o âmbito quantitativo. Por vezes, não havia como categorizá-las de modo a contemplar todas as direções indicadas. Contudo, creio que este é um dos grandes desafios do estudo de caso. Nosso objeto de estudo são pessoas, e não elementos químicos, logo a precisão de um determinado instrumento sempre será questionável.

2.2) Descrição das entrevistas

As entrevistas foram realizadas com professores, membros da equipe pedagógica e funcionários de ambas as escolas. Não foi utilizado nenhum critério específico para a escolha dos entrevistados, para além da disponibilidade dos mesmos em participar.

Na Amorim Lima foram entrevistados: duas professoras e uma inspetora e na Politeia: dois professores, duas coordenadoras pedagógicas e a mãe de um aluno.

O questionário elaborado tem o intuito de explorar:

- Os objetivos e desafios de uma gestão democrática;
- Os princípios teóricos de uma gestão democrática e sua aplicação na prática cotidiana;
- As dissonâncias e as consonâncias entre o projeto político-pedagógico e a prática cotidiana;
- O espaço e papel de professores, alunos, funcionários e pais no processo de aprendizagem;
- O espaço e papel de professores, alunos, funcionários e pais nos processos decisórios e nas instâncias de poder;
- A importância da criatividade na formação humana e a promoção de um clima criativo em contexto escolar;
- O desenvolvimento da autonomia discente e sua articulação com a autodisciplina, a autoconfiança, a independência e a criatividade;
- A relação entre oficinas e disciplinas “curriculares”;
- A aplicação dos roteiros de pesquisa;
- O lugar da avaliação;
- A proposta de uma rede de escolas autônomas e democráticas, articulada às políticas públicas.

Procurando contemplar as questões acima expostas, foi elaborado este roteiro inicial de entrevista:

1. O que é uma escola democrática/ autônoma?

2. Qual é o espaço e o papel de professores, alunos, funcionários e pais no processo de aprendizagem e nas instâncias de poder?
3. O que é criatividade, qual é sua importância na formação humana?
4. O que significa promover um clima criativo em contexto escolar? Como isto pode ser feito?
5. Como podemos definir autonomia e como ela se relaciona com a autodisciplina, a autoconfiança e a independência?
6. Há pontos de interseção entre autonomia e criatividade? Quais?
7. Em relação à dinâmica da sala de aula, em que se diferem escolas democráticas/ autônomas das escolas “tradicionais”?
8. Como se promove uma maior participação/ responsabilidade dos membros da escola?
9. O que é educar?
10. Como oficinas e disciplinas “curriculares” articulam-se e como são elaborados e aplicados os roteiros de pesquisa?
11. Há assuntos que não podem ser discutidos? Quais? Por quê? Por quem?
12. Por quais motivos e com que frequência convoca-se uma Assembléia Geral?
13. Como a proposta de uma rede de escolas autônomas e democráticas, articula-se às políticas públicas?

Contudo, não foi possível, tendo em vista o tempo e o espaço possíveis, analisar todas as perguntas. Apenas as oito primeiras foram selecionadas para a análise, mas a transcrição completa das mesmas encontra-se no anexo B. Logo, não houve espaço para que se pensasse melhor a relação entre oficinas e disciplinas “curriculares”, a aplicação dos roteiros de pesquisa, o lugar da avaliação e a proposta de uma rede de escolas autônomas e democráticas, articulada às políticas públicas, ainda que tais temas perpassem a pesquisa.

2.3) Período de observação

O período de observação em campo foi de duas semanas, durante o qual foram observadas as atividades nas escolas (aulas, oficinas, tutorias e assembleias) com um caderno de campo e uma máquina fotográfica.

O primeiro contato com as escolas foi através de seus sites na Internet. Após a leitura de seus projetos político-pedagógicos, enviei emails às coordenações das mesmas, com cópia em anexo de meu projeto, solicitando uma primeira visita. Desde então foi possível perceber as diferentes dinâmicas de cada uma.

Politeia respondeu prontamente a meu email, mostrando-se muito interessada em minha pesquisa. Por outro lado, não obtive resposta da Amorim Lima num primeiro momento, tendo sido necessário que eu ligasse mais de uma vez para a escola, a fim de marcar uma conversa informal com a diretora.

Ao ver de perto cada uma, compreendi a razão de tal diferença. A Amorim Lima não demorou a me responder por descaso ou falta de interesse. Trata-se, com efeito, de uma escola pública com aproximadamente 800 alunos, que além das atribuições comuns a todas as escolas, é solicitada constantemente por pesquisadores e jornalistas interessados em conhecer e divulgar o projeto ali realizado. É possível ter acesso através da Internet às reportagens exibidas em diferentes programas de televisão a respeito da Amorim Lima¹². Também são significativas as matérias em revista de educação.

Para Hamed (2007), a escola foi muitas vezes notícia apenas por um fato isolado: a derrubada das paredes que separavam as salas. Não se levou em conta a complexidade e a seriedade do projeto, nem como o processo evoluiu gradualmente. A repercussão midiática não deu conta - e talvez nem pudesse dar - das sutilezas e abrangência do projeto.

Logo, era grande a minha expectativa em ver de perto o que conhecia apenas virtualmente. É possível que minha maior surpresa tenha sido constatar que a Escola Politeia possuía apenas 12 alunos. Imaginava que por ser uma escola particular, recente e com uma proposta bastante ousada; ela teria um número pequeno de alunos, mas não tão poucos...

Foi grande a dúvida. Incluía-la ou não em meu objeto de pesquisa? Qual o alcance de uma escola de apenas 12 alunos? Decidi ir a campo primeiro, antes de desistir de incluí-la.

Onze alunos participaram da atividade proposta, pois um havia faltado no dia da realização da atividade. Para que os alunos não copiassem as respostas uns dos outros, preferi chamá-los em grupos de três e não incluir os alunos faltosos. A divisão foi feita por uma coordenadora pedagógica da escola, tendo em vista as afinidades entre eles, isto é, procurou-se separar os grupos de amigos.

Dentre os doze alunos da Politeia, quatro são portadores de necessidades especiais. Dois alunos necessitaram de ajuda para completar as frases, pois ainda tinham

¹² Globo Repórter de 22/07/05: http://www.youtube.com/watch?v=DmD_R62ITIE

Programa Ação da TV GLOBO: <http://www.youtube.com/watch?v=QNkx0gpKYKo>

Programa Fantástico / TV Globo, 2005/06: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5veeZ8qYfw>

muitas dificuldades com a escrita. Assim, um professor se dispôs a ler as frases e escrever suas respostas. Posicionei-me em um canto de sala, observando a ação, mas sem participar da atividade.

Se por um lado a quantidade reduzida de alunos da Politeia apresentava-se como um desafio, o extremo oposto não seria tão diferente. Dentre os 800 alunos da Amorim Lima, quais seriam os critérios necessários para a seleção?

Meu primeiro recorte foi o de trabalhar com alunos do 2º Ciclo. Esta escolha pautou-se primeiramente pela hipótese, que estes estariam mais maduros para responder as frases incompletas que os alunos do 1ºCiclo. Por outro lado, de acordo com o princípio da gradualidade adotado pela escola, os alunos do 2º Ciclo estariam mais “avançados”, no que diz respeito a uma aprendizagem mais autônoma, isto é, seriam teoricamente menos dependentes de uma ação dirigida dos professores. Com efeito, poderiam estar inclusos alunos que experienciaram a transição do projeto.

Durante o primeiro dia de observação, pude acompanhar o trabalho de um grupo de 21 alunos, cuja série equivaleria a do 5ºano. A professora tutora do mesmo, me recebeu com muita atenção, colocando-se à disposição em explicar-me tudo o que perguntasse. Apresentei-lhe o projeto e solicitei que a atividade fosse realizada com o seu grupo de tutoria. Decidi aplicá-la no último dia em que estive na Amorim Lima, por acreditar que o período de observação seria válido para avaliar possíveis modificações no instrumento de frases incompletas.

Dos vinte e um alunos do grupo, dezesseis responderam, pois cinco não estavam presentes. Também aqui foi feita a opção por não aplicar o instrumento no dia seguinte com os alunos faltosos, para evitar respostas idênticas. A atividade foi realizada durante a tutoria do grupo e desde o início do dia, os alunos estavam cientes que a realizariam. Não havia como separá-los, pois a atividade foi feita no Salão, com outros grupos trabalhando simultaneamente.

Em ambas as escolas, foram dadas as seguintes recomendações: as respostas deveriam ser individuais e o mais bem trabalhadas possível. Além disso, considerei importante esclarecer que não havia respostas certas ou erradas.

A aplicação do instrumento juntos aos alunos exigiu uma pausa no cotidiano de ambas as escolas. Não há como pedir aos discentes que cheguem mais cedo ou fiquem até depois do horário escolar. Logo, foi necessário interromper as atividades previstas na grade curricular, o que exigiu um planejamento antecipado e preciso.

Para as entrevistas, contei com o interesse dos que se colocaram disponíveis para tal. Na Politeia, elas puderam ocorrer durante o horário escolar, em uma sala a parte. Na Amorim Lima, elas ocorreram após as aulas, no pátio.

O período de observação foi extremamente rico, fundamental para a realização desta dissertação. Também propiciou o registro visual das duas experiências. Julguei pertinente, incluir algumas fotografias tiradas por mim, para que estes olhares fossem postos em diálogo com a análise.

3) DESTRUINDO MUROS, CONSTRUINDO MOSAICOS

3.1) PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Desembargador Amorim Lima divide-se em três partes, intituladas como:

- Dos primórdios do projeto - Da derrubada das grades à derrubada das paredes,
 - Dos valores que fundamentam o projeto;
 - Das bases conceituais do projeto, da aprendizagem e do currículo.
- (Projeto Político-Pedagógico da EMEF Desembargador Amorim Lima)

É relevante o cuidado em apresentar o histórico da instituição no Projeto Político-Pedagógico, para que se compreenda a transformação vivenciada na mesma. Considero pertinente expor um pouco dessa trajetória, afim de uma apreciação mais completa do caso.

Desde 1996, a Escola Municipal Amorim Lima destruiu as paredes de seu prédio, inspirando-se no projeto pedagógico da Escola da Ponte de Portugal. Apesar da referência paradigmática, não há nenhum vínculo ou programa oficial de troca de informações e assessorias entre os dois países.

Sua construção data de 1956, tornando-se a 1ª Escola Isolada de Vila Indiana. Ela passa a se chamar Escola de 1º Grau Desembargador Amorim Lima em 1969 e após a promulgação da nova LDB em 1999, recebe a denominação de EMEF Desembargador Amorim Lima. Devido a sua localização – situada próxima a áreas mais pobres, pólos científico-culturais da USP e de manifestações culturais, como o Morro do Querosene - o corpo discente é caracterizado como uma clientela heterogênea e múltipla.

Segundo o documento, por apresentar uma comunidade ativa e participativa, a escola já se diferenciava da maioria, todavia o marco de mudanças realmente estruturais vem com a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira em 1996. Com o intuito de diminuir a evasão dos alunos, a diretora tomou algumas medidas para aproximar a comunidade da escola: os alambrados que cercavam a circulação no pátio foram derrubados, a escola

passou a estar aberta durante os fins de semana e foram oferecidas atividades extracurriculares (Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental e de Teatro), buscando com isso tornar o espaço físico mais agradável e propiciar a integração entre os membros envolvidos.

A sala da diretora deixou de ser o panótipo de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical. Alunos de séries mais avançadas começaram a freqüentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em atividades várias. Com o apoio e o engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares (Projeto Político-Pedagógico da Escola Amorim Lima, p.1).

Formou-se em 2002 um Conselho de Escola - que contava também com a participação de pais e professores - empenhado em melhorar o nível de aprendizado e a convivência na escola. Os problemas centrais encontrados foram: a indisciplina e o alto índice de aulas vagas e faltas, em decorrência da elevada ausência de alguns professores.

A fim de solucionar tais questões e diminuir o hiato entre o texto do projeto político-pedagógico desenvolvido no ano anterior e a prática cotidiana da escola, foi deliberado pelo Conselho em agosto de 2003, o convite à psicóloga Rosely Sayão para a reformulação dos critérios de análise.

Durante este encontro, a psicóloga apresenta o vídeo da Escola da Ponte de Portugal para o Conselho da Escola, despertando grande interesse e identificação. Vislumbra-se, assim, a possibilidade de implantação do projeto, adequando-o à realidade brasileira. Esta transformação pôde se efetivar, através de uma proposta de assessoria externa, que seria dada pela psicóloga Rosely Sayão. Formulada a proposta de assessoria para a aplicação dos dispositivos e valores da escola portuguesa, esta foi enviada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e aprovada em 2004.

A Escola Politeia denomina o documento em questão como Proposta Político Pedagógica, também acessível via Internet. Apresenta a seguinte divisão:

Tabela de conteúdo

- Fins e Objetivos
- Justificativa
- Organização Administrativa e Técnica:
- Recursos Financeiros
- Divisão Administrativa
- Assembléia Escolar
- Conselho Escolar
- Comissões
- Organização da Vida Escolar:

- Níveis e Modalidades de Educação e Ensino
- Gestão do Conhecimento
- Critérios de Organização Curricular
- Valores que Regem as Relações na POLITEIA:
- Democracia
- Diversidade
- Liberdade com Responsabilidade
- Sustentabilidade

(Proposta Político-Pedagógica da Escola Politeia, p.1)

Não há referências, no documento em análise, ao histórico da Escola Politeia, seu surgimento, sua formação, etc. Seria interessante explicitar como, onde, quando, por que e quem propiciou a construção da escola.

Para a análise de dados serão utilizadas três categorias mais amplas: **C1) Princípios e Fundamentos**, **C2) Aspectos Estruturais/Gestão Administrativa** e **C3) Ação Pedagógica** (Souza, 2009).

C1) Princípios e Fundamentos

A categoria Princípios e Fundamentos subdividi-se em três subcategorias: a) objetivos, b) valores e c) base teórica.

a) Objetivos

Escola Amorim Lima

A Escola Amorim Lima destaca como objetivo central: a ascensão de todos os segmentos envolvidos no processo educacional (pais, docentes, discentes e comunidade) a níveis cada vez mais elevados de elaboração cultural, autonomia moral e intelectual¹³.

São apontados outros objetivos periféricos, que incidem nesta meta principal e que, portanto, fazem parte do caminho a ser trilhado para a realização da mesma. Vejamos quais são eles:

- A construção e crescente elevação do grau de compromisso coletivo por parte de pais, professores, alunos e comunidade, para a realização do Projeto;
- A construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos;
- O engajamento num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral;

¹³ A distinção feita entre a autonomia moral e autonomia intelectual, conceito piagetiano, será feita na discussão dos valores que orientam a unidade escolar.

- Maior participação e apoio dos pais e da comunidade na vida da escola.

Escola Politeia

A Escola Politeia, por sua vez, estabelece como seu objetivo maior, possibilitar aos jovens as condições necessárias para que se tornem cidadãos:

- *Responsáveis por suas ações*

Neste tópico, argumenta-se que a democracia só pode ser aprendida e valorizada, se for vivenciada no dia-a-dia. Ser responsável, aqui, significa estar envolvido nas decisões do cotidiano escolar e, sobretudo, nos processos de aprendizagem, assumindo compromisso e arcando com suas consequências.

- *Capazes de aprender com a diferença, desenvolver talentos e explorar a diversidade de saberes*

Afirma-se que o objetivo da educação deve ser habilitar o indivíduo a construir conhecimento, de acordo com seus interesses, ritmos e talentos. Anuncia-se, deste modo, a concepção de aprendizagem da instituição: iniciar o processo de aprendizagem pela valorização da cultura e dos conhecimentos dos discentes.

- *Participantes ativos na comunidade em que vivem*

Mais um objetivo da educação é apontado: oferecer aos indivíduos a possibilidade de construir os conhecimentos necessários para uma interação com a realidade, no âmbito físico, cultural e social. Afirma-se que há projetos e estudos para que os alunos interajam com o entorno da escola (patrimônio histórico e cultural e paisagens urbanas). Voltaremos aos mesmos ao comentarmos as estratégias metodológicas desta escola.

Os objetivos apresentados pelas duas escolas são convergentes, mas apresentam algumas nuances. Observa-se, primeiramente, que a Amorim Lima aponta um objetivo principal a ser alcançado, cuja ênfase gira em torno do desenvolvimento da autonomia e da elaboração cultural de todos os segmentos da escola. Tal desenvolvimento alinha-se ao princípio da gradualidade (PACHECO, 2004), ou seja, o caminho de uma aprendizagem mais dirigida a uma aprendizagem mais autônoma.

A ênfase no desenvolvimento da autonomia neste contexto conduz-nos à possibilidade de construção de um clima criativo em contexto escolar. Amabile (1983, 1989, 1996) considera que o encorajamento da autonomia do indivíduo, como atitude de respeito à individualidade, afastando-se do controle excessivo, configura-se como uma

possibilidade de estímulo à criatividade. Com efeito, a autonomia é considerada, como um dos traços mais frequentes no comportamento dos indivíduos criativos.

Por outro lado, não há maiores especificações quanto ao que se chama de elaboração cultural. Dada a polissemia do termo, caberia a explicitação do(s) sentido(s) empregado(s), sob pena de se tornar uma proposição vaga ou vazia.

A maior participação, apoio e interação com os familiares e comunidade são objetivos comuns às duas experiências. Este é um elemento chave para educação democrática, amplamente trabalhado na bibliografia do tema (AQUINO & SAYÃO, 2004; OLIVEIRA, 2005; MOGILKA, 2003) e também presente na LDB 9.394/96. É semelhante também o objetivo de desenvolver um maior compromisso coletivo (Amorim Lima) e responsabilidade (Politeia) dos membros envolvidos, ainda que a última direcione mais seus objetivos para os jovens em formação.

Por fim, a Escola Politeia inclui em seus objetivos que o jovem aprenda a lidar com a diferença e a diversidade, sendo também significativa, a menção à valorização da cultura e conhecimento do aluno, em que se fazem ouvir os ecos da teoria de Paulo Freire, e da aprendizagem, partindo do interesse discente (PACHECO, 2004 e SINGER, 2010).

b) Valores

Amorim Lima

A Escola Amorim Lima pauta-se pelos valores da *autonomia*, *solidariedade*, *democraticidade* e *responsabilidade*. Ainda que o significado desses valores no contexto escolar perpassa o texto do projeto, a autonomia ganha maior destaque. Distingui-se, deste modo, autonomia moral e autonomia intelectual, em referência explícita ao conceito piagetiano.

A autonomia intelectual refere-se ao domínio discente dos processos e meios de aprendizagem (não são mencionados quais são estes processos e meios), para a construção de um percurso intelectual próprio. Já a autonomia moral relaciona-se com a aquisição de mais responsabilidades por parte dos alunos, no intuito de contribuir para a eficácia do projeto e melhor funcionamento da escola.

Politeia

A Escola Politeia calca-se em valores semelhantes e diferentes ao mesmo tempo: *democracia*, *diversidade*, *liberdade com responsabilidade* e *sustentabilidade*.

A **democracia** é vista como um ideal a ser alcançado, através da participação de todos os indivíduos na elaboração de regras de uma comunidade, numa atitude de respeito e cuidado com o outro. É de fundamental importância para esta pesquisa destacar que a estrutura democrática é entendida para esta escola como a mais adequada para o trabalho criativo e inovador. O espaço escolar democrático é visto, portanto, como propício para a formação de indivíduos criativos, responsáveis e participantes.

Tal asserção confirmaria, em tese, ser este um ambiente possível para uma efetiva concretização do sistema didático integral proposto por Martínez (1995) e (2002), cujo eixo gira em torno de três direções complementares: o desenvolvimento da criatividade dos educadores, dos discentes e da escola como organização.

A **diversidade** é entendida como a possibilidade de interação e convivência das diferenças, de modo que, a cooperação e a solidariedade superem a competição e o individualismo. A temática da diversidade associada à democracia participativa restaura o debate da luta contra as opressões identitárias (classe, gênero, opção sexual ou cor). Pois, na medida em que, se toma como valor a diversidade, articulando-a a uma prática democrática em um contexto escolar, combate-se cotidianamente o preconceito e as desigualdades, discutindo relações de poder, alinhando-se a um projeto maior de uma sociedade, através do qual, o reconhecimento da pluralidade do mundo contemporâneo, parte da negação da homogeneização social e da verticalidade das relações de poder (SANTOS & AVRITZER, 2002).

A **liberdade com responsabilidade** é incluída como um valor na cultura democrática (sem definição explícita). Ela se concretiza no esforço em encontrar o equilíbrio entre os anseios individuais e coletivos e é vivenciada, na prática, na delimitação das regras e limites de conduta da comunidade escolar. Tal equilíbrio parte, segundo Apple e Beane (2001), da confiança na capacidade individual e coletiva de resolução de conflitos e problemas. Desafio complexo e contínuo.

A **sustentabilidade**, muito em voga na atualidade, pode ser indicada como grande diferencial da Escola Politeia, no que se refere aos valores da mesma. Aponta para a dimensão ambiental, social e econômica, mas também metafísica. “A sustentabilidade passa por saber cuidar do planeta, dos seres e das relações. Antes de o ser humano ser caracterizado pela matéria e por um espírito, ele o é pelo cuidado (...)” (Proposta Político-Pedagógica da Escola Politeia, p. 9 e 10).

É interessante o apontamento do cuidado com o outro (seres humanos, animais e a natureza) como a primeira característica humana. Para além do aprimoramento das relações humanas, ressalta-se a necessidade de uma relação de cuidado com o mundo a nossa volta. O valor que se aproxima a essa ideia no projeto político-pedagógico da Amorim Lima é o da solidariedade.

Para além de um bom sentimento, afirma-se como proposta política neste contexto e se encontra em consonância com a preocupação com o bem-estar dos outros e com o “bem comum”, apontada por Apple e Beane (2001) como uma das preocupações centrais das escolas democráticas.

O cuidado com o outro também se faz presente nas características necessárias ao desenvolvimento de um clima criativo em um contexto escolar, na medida em que se aceite o erro como parte da aprendizagem, evitando a crítica destrutiva ao trabalho criativo. (STERNBERG, 2003; FLEITH & ALENCAR, 2005; ALENCAR (1990) e FLEITH, 2002).

Por fim, pode-se observar que em ambos os projetos, a democracia e a responsabilidade estão presentes. Complementares, estes valores juntos dão coerência ao projeto. A autonomia não significa liberdade irrestrita e a democracia não implica só em direitos, mas em deveres também (FREIRE, 1996, MOGILKA, 1999 e SOEJIMA, 2008). Logo, a assunção de uma maior responsabilidade por parte do coletivo configura-se como condição essencial à prática de uma gestão democrática.

c) Base Teórica

A Proposta Político Pedagógica da Escola Politeia não apresenta nenhuma referência teórica explícita, isto é, não há citações, ainda que fique claro que os conceitos de autonomia, democracia, etc., tenham algum embasamento teórico. Não é o caso da Amorim Lima, que delimita precisamente o arcabouço teórico, que fundamenta o projeto:

- **Jean Piaget** – formação dos conhecimentos e conceito de autonomia moral e intelectual;
- **Paulo Freire** – pedagogia libertária e contribuição para os avanços dos parâmetros normativos da educação brasileira atual;
- **Bakhtin** – teoria dialógica da linguagem;
- **Pichón-Riviere** – aprendizagem dialética (elaboração intelectual e elaboração psíquica e pessoal);

- **José Pacheco** – idealizador da Escola da Ponte, fonte permanente de diálogo e consulta.

A apresentação de um referencial teórico em um projeto político-pedagógico aponta para um trabalho de pesquisa, um empenho em desenvolver reflexões, pontes entre os teóricos da educação e da psicologia e o cotidiano escolar. A escolha de tais autores não foi arbitrária e os ecos de seus princípios percorrem as linhas do seu projeto. Supõe-se, deste modo, que as mudanças efetivadas neste contexto, não partiram apenas da boa vontade dos envolvidos, mas de um trabalho de pesquisa.

É possível também, através desse referencial, traçar um perfil da instituição, composto pelo construtivismo, pela experiência da Escola da Ponte, pela pedagogia libertária, pela aprendizagem dialética e pela teoria dialógica da linguagem. Neste sentido, Souza (2001) afirma que o projeto político-pedagógico além de possibilitar reflexões sobre a ação educativa, contribui para a formação da identidade e da autonomia de uma escola. Dentro desta perspectiva, creio que a escola Amorim Lima conquistou um avanço significativo na construção de sua identidade e autonomia.

C2) Aspectos Estruturais/Gestão Administrativa

A categoria Aspectos Estruturais/Gestão Administrativa subdividi-se em três subcategorias: a) espaço físico, b) divisão das instâncias administrativas e c) participação dos segmentos envolvidos (comunidade, pais, professores e alunos) nos processos decisórios.

a) Espaço Físico

Escola Amorim Lima

Desde a implementação do projeto *Fazer a Ponte*, a Escola Amorim Lima fez mudanças significativas em suas instalações: os alambrados que circundavam o pátio foram derrubados e as paredes que dividiam as salas de aulas do terceiro andar foram demolidas dando origem ao Salão, cujo espaço comporta um total de 105 alunos, divididos em 21 grupos de 5 alunos. Nestes grupos, os alunos realizam seus roteiros de pesquisa de forma individual ou coletiva, pois não necessariamente todos estão concluindo o mesmo roteiro. Aliás, o que pude observar é que cada aluno tem um caminho próprio. Quando há uma dúvida, perguntam aos colegas e aos tutores, mas não estão realizando, necessariamente, a mesma atividade. Como há uma grande quantidade de pessoas no Salão, o barulho foi muitas vezes apontado pelas crianças (durante a observação), como um fator, que dificulta a concentração.

Esta reorganização do espaço escolar foi feita com o intuito de tornar o ambiente mais receptivo e integrado, possibilitando o desenvolvimento de relações mais horizontais. Como Hamed (2007) sublinha, esta reorganização arquitetônica foi alvo de inúmeras reportagens na mídia e se constitui, com efeito, como uma das marcas da escola.

A leitura do projeto-político pedagógico não pode dar a dimensão desta reconfiguração do espaço físico escolar. Após o trabalho de campo, posso afirmar que suas instalações impressionam por serem um ambiente extremamente agradável, sobretudo, quando se trata de uma escola pública. Muitas paredes coloridas, um jardim florido, uma horta bem cuidada, amplas quadras esportivas, e até mesmo uma oca. Ainda que os corredores sejam um pouco estreitos e os armários estejam destruídos, seu espaço físico é visualmente e sensorialmente aprazível, o que pode ser verificado nas fotos abaixo:



Figura 1: jardim e horta da Amorim Lima

Figura 2: pátio da Amorim Lima

Escola Politeia

Não foi encontrada nenhuma referência mais específica concernente ao espaço físico interno da Escola Politeia em seu projeto político-pedagógico. Conhecendo-a no

trabalho de campo, pude constatar que se trata de uma casa de dois andares, com um quintal e uma casinha menor em anexo. A sala da direção localiza-se no segundo andar, permanecendo aberta a maior parte do tempo. O quintal é um espaço de convivência, aonde as crianças lancham, brincam e conversam, possuindo uma rede e um jardim.



Figura 3: pátio da Politeia



Figura 4: quintal da Politeia

Em geral, as salas de aula são espaço preferencial para as aulas, mas também podem ocorrer fora dela. Concebe-se nesta instituição que a escola deve se expandir para além de seu espaço físico, integrando-se à comunidade a sua volta, o que de fato ocorre. Uma vez por semana, as crianças realizam um passeio (teatros, salas de concerto, cinemas, centros culturais, escolas de samba, igrejas, museus e parques) expandindo seus espaços de aprendizagem.

Em ambos os contextos, constatei que a tentativa de se estabelecer relações mais democráticas e horizontais, se reflete e é produzida também no espaço físico. Os espaços, considerados como restritos à direção e aos professores permanecem abertos a maior parte do tempo. É notável um fluxo mais livre de pessoas e de ideias também. Como Pacheco (2004) ressalta, as alterações arquitetônicas são fundamentais para que se rompa com o modelo tradicional de organização da escola.

b) Divisão das Instâncias Administrativas

Em ambos os projetos verifica-se uma explicação detalhada da divisão administrativa.

Escola Politeia

A Proposta Político-Pedagógica da Escola Politeia inclui até mesmo a apresentação de quatro princípios fundamentais para sua gestão escolar: a **democracia**, a **responsabilidade**, a **transparência** e a **flexibilidade**. A gestão da instituição organiza-se sobre três órgãos:

- **Assembléia Escolar** – É composta por estudantes, funcionários e educadores e responsabiliza-se pela administração cotidiana: “desembolso de recursos, processos de seleção e desligamento e pessoas da equipe escolar, elaboração de regras de convivência utilização do espaço comum, criação e manutenção das comissões e elaboração do Plano Escolar anual”. (Proposta Político-Pedagógica da Escola Politeia, p.5)
- **Conselho Escolar** – É formado por educadores, estudantes, funcionários, pais e associados da fundação mantenedora. Há reuniões periódicas a fim de definir as diretrizes orçamentárias, aprovar contratações e desligamentos dos membros da equipe escolar, deliberar mudanças no regimento da escola e desenvolver uma avaliação contínua do projeto escolar.
- **Comissões** – São formadas por um período de tempo específico, envolvendo pais, estudantes, funcionários e educadores. Sua função é acompanhar o desempenho das tarefas administrativas e de manutenção de responsabilidade dos funcionários contratados. Estas comissões são aprovadas pelo Conselho ou pela Assembléia, orientando-se pelo Projeto Político-Pedagógico, pelo Regimento Escolar e os Planos Escolares anuais.

Escola Amorim Lima

A divisão das instâncias administrativas da Escola Amorim Lima não está presente em seu projeto político-pedagógico, mas em seu Regimento Interno (disponível no site da mesma). Além de explicitar a estrutura organizacional da escola, ele apresenta um dado importante: reconhece-se que há uma dissonância entre a prática e texto do projeto/regimento.

Apesar de os dispositivos propostos pelo Projeto Pedagógico não estarem ainda implantados em toda a escola, o presente Regulamento deverá, a partir de sua aprovação, reger o funcionamento de todo o coletivo da EMEF Desembargador Amorim Lima, colaborando, assim, para a integração da totalidade da escola aos parâmetros do referido Projeto (Regimento Interno da Escola Amorim Lima, p.1)

Os órgãos deliberativos da referida unidade escolar são:

- **Conselho de Escola** - Este é o órgão máximo deliberativo de caráter paritário. Cada segmento (pais, professores, alunos e equipe técnica) tem direito a sete representantes, a diretora possuindo participação garantida no mesmo. Suas atribuições são: definir as grandes linhas educacionais; discutir, modificar, aprovar e empenhar-se em implementar o Projeto Pedagógico e o Regulamento

Interno; garantir a formação do Conselho Pedagógico, outorgando-lhe poder para a elaboração e condução das práticas pedagógicas.

- **Conselho Pedagógico** – É presidido pela diretora da instituição e composto por dois coordenadores pedagógicos, três professores eleitos anualmente pelo segmento, dois representantes dos pais escolhidos pelo Conselho da Escola e dois educadores convidados sugeridos pela comunidade e referendados pelo Conselho da Escola. Suas funções são:
 - Elaborar e coordenar as bases curriculares da escola;
 - Aprovar contratos de parceria (anteriormente apreciados e ratificados pelo Conselho de Escola) com ONGs designadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, para contratar os arte-educadores responsáveis pelas oficinas extra-classe;
 - Incumbir-se da formação continuada da equipe educativa;
 - Selecionar e coordenar a equipe de educadores voluntários e contratados;
 - Pronunciar-se acerca da utilização dos recursos financeiros, a fim de melhor implementar o Projeto Pedagógico.
- **Conselho de Gestão Financeira** – Ele é formado pela diretora, por dois representantes da Associação de Pais e Mestres, por representantes da ONG Educação Cidadã e por dois representantes dos pais. Este conselho é responsável por administrar os recursos obtidos pela Associação de Pais e Mestres e outras fontes, tais como a ONG citada acima;
- **Assembleia de alunos** – Apresenta um caráter consultivo e é nela que se recolhem as sugestões e demandas dos alunos a serem encaminhadas por seus representantes no Conselho da Escola. Suas atribuições são: ler e discutir o Projeto Político-Pedagógico; redigir a lista de Direitos e Deveres dos Alunos a ser apreciada no Conselho da Escola; criar Grupos de Responsabilidade e zelar pelo seu bom funcionamento e refletir a fim de criticar e apresentar sugestões para o melhor funcionamento da escola.
- **Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada** – Podem ser permanentes ou transitórios e são compostos por pais, alunos e professores. São formados de

acordo com a demanda da comunidade para funções específicas, tais como montar o jornal e organizar festas.

A análise da divisão das instâncias administrativas nestes dois contextos merece algumas observações. Quanto às diferenças, observa-se que a Escola Amorim Lima possui um número maior de instâncias administrativas, dentre estas, duas específicas para questões pedagógicas e financeiras, que não incluem a participação discente. Além disso, a Escola Amorim Lima não menciona uma Assembleia Geral, mas apenas a Assembleia de Alunos.

Por outro lado, a Politeia possui uma Assembleia Escolar (semanal), que inclui todos os segmentos envolvidos, excetuando-se os pais. As duas outras instâncias apresentadas - o Conselho Escolar e as Comissões - podem envolver a participação de todos os segmentos e incluem em sua pauta questões financeiras e pedagógicas.

Quanto às semelhanças, as duas preveem a formação de comissões ou grupos de trabalho, na medida em que a demanda se faz necessária, quer para a organização de festas e jornais, quer para o acompanhamento de questões administrativas.

A única instância na Amorim Lima em que há representantes de todos os segmentos é o Conselho de Escola e a realização de uma Assembleia Geral, na mesma, tem caráter extraordinário. Para Puig (2000), Araújo (2002a) e (2002b), a assembleia é o momento institucional do diálogo, que permite a vivência concreta da democracia, amenizando conflitos e integrando o coletivo. Em uma escala menor, o momento semanal da tutoria cumpre este papel, pois aí, é dado ao aluno o poder de voz e voto, resolvem-se conflitos, analisam-se aprendizagens. Todavia, em uma escala maior, a assembleia, enquanto prática regular, possibilita a reunião e a participação de todos, e não apenas de representantes.

c) Participação dos segmentos envolvidos (comunidade, pais, professores e alunos) nos processos decisórios

Esta subcategoria complementa-se à anterior, na medida em que designa uma apreciação da participação do coletivo nas instâncias decisórias.

Claro está que na Escola Amorim Lima algumas decisões não passam pelos alunos, tais como as da gestão financeira e do conselho pedagógico. Na Escola Politeia, todas ou quase todas as questões passam por todos os segmentos. Além disso, a figura e o papel da diretora na Escola Amorim parece estar no topo das instâncias deliberativas,

tendo em vista a possibilidade de veto da mesma em determinadas decisões. Por outro lado, não há referências explícitas à diretora da Escola Politeia.

Antes de simplesmente taxar a Amorim Lima como menos democrática do que a Politeia, tendo em vista, a menor participação discente nessas instâncias – critério unânime dentro do referencial teórico escolhido para se caracterizar as escolas democráticas - é preciso analisar mais atentamente as realidades objetivas de cada uma.

Indubitavelmente, o critério quantitativo é relevante nesta análise. É uma diferença brutal, 800 alunos na Amorim Lima e 12 na Politeia. Creio que com um corpo discente dessa grandeza, se todas as decisões passassem pelo segmento, as discussões se prolongariam demasiadamente, aumentando os entraves e dificultando as ações. Em um contexto menor, é possível ter um controle maior das variáveis envolvidas, o que não significa, que seja menos complexo. São realidades distintas com complexidades diferentes. Contudo, a não-inclusão dos estudantes em determinadas instâncias deliberativas pode ser um indicador de uma maior centralização de poder. Talvez, caiba aos próprios estudantes lutar por esse espaço.

C3) Ação Pedagógica

A categoria Ação Pedagógica subdividi-se em seis subcategorias: a) organização curricular e estratégias metodológicas, b) formação docente, c) avaliação e d) material pedagógico.

a) Organização Curricular e Estratégias Metodológicas

Escola Politeia

A Escola Politeia oferece educação básica, ensino fundamental e médio, organizando-se em sistemas de ciclos. Pauta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas propõe que lhe seja conferida uma nova estrutura, pensada a partir da imagem de uma teia. Nela, as diferentes áreas do conhecimento se entrelaçam e se mantêm abertas, integrando-se a partir do princípio da transversalidade. ”A transversalidade caracteriza-se por um processo educativo como produção singular a partir de múltiplos referenciais, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma e com trânsito inusitado entre os campos de saber” (Proposta Político-pedagógica da Escola Politeia, p. 6).

Os educadores oferecem, aos alunos, a partir dos PCNs, possibilidades iniciais de projetos. Os interesses são identificados e os alunos, individualmente e coletivamente (com seus pares e professores) reinventam seus próprios projetos, por meio de perguntas e inquietações. A proposta centra-se também no desenvolvimento do prazer da

descoberta. Concebe-se, deste modo, que a aprendizagem será mais significativa, na medida em que parta de um interesse ou uma inquietação própria. Os conteúdos não vêm prontos, nem são compulsórios. O trabalho é que o aluno seja estimulado a participar da construção do seu conhecimento. Uma construção coletiva e voltada para formação de uma subjetividade autônoma.

As disciplinas, ditas curriculares, são abordadas de maneira transversal, através destes projetos, que culminam na construção das trilhas, organizadas em ciclos. Não há uma definição do conceito de ciclo, afirma-se, apenas, que dentro dele os ritmos e interesses dos estudantes são respeitados. O intuito de integrar a escola à comunidade é sublinhado, visando a superação da supremacia do pensamento científico sobre outras formas de conhecimento, saberes ditos “tradicionais” e “comunitários”. Tal proposta encontra fundamento dentro do que se chama “concepção democrática do conhecimento”, termo que se repete ao longo do documento.

Não há referências à dinâmica da sala de aula, como estes projetos são trabalhados pelos professores e nem como estes se relacionam com os alunos. Seria interessante que constasse, na proposta, como estes projetos se materializam em sala de aula, a fim de elucidar os dispositivos didáticos utilizados preferencialmente pelos professores (grupos de pesquisa, leitura individual, aula expositiva, etc).

Escola Amorim Lima

A Escola Amorim Lima oferece apenas o ensino fundamental à sua comunidade. Desde 2004, as três classes de cada série foram extintas e os alunos são divididos em 21 grupos de 5 membros cada. O documento afirma que suas linhas pedagógicas apoiam-se e são coerentes ao que foi propugnado na LDB, estando também consonantes aos PCNs, cujos objetivos referentes ao ensino fundamental são descritos e apresentados.

Pode-se dizer que o foco de seu projeto é o trabalho de pesquisa. A exposição dos conteúdos é substituída pelo trabalho de pesquisa discente. Para a aplicação do mesmo, foram elaborados Roteiros Temáticos de Pesquisa e o trabalho em sala de aula é acompanhado por professores. A transversalidade curricular também ganha destaque no projeto, devendo esta não impedir o aprofundamento necessário de cada área de conhecimento específico.

Quanto à dinâmica da sala de aula, defende-se que a aula expositiva seja vista como um recurso possível, mas que deve ser utilizado pontualmente.

1) seja nos momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa; 2) seja nos momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos; e 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam. (Projeto Político-pedagógico da Amorim Lima, p.6)

Os grupos são acompanhados mais de perto por um professor, designado como o tutor, responsável pelo desenvolvimento e formação destes estudantes (em torno de 21 alunos). Acredita-se que o professor pode realizar um trabalho mais atento e cuidadoso ao trabalhar com um grupo menor de alunos.

Para além da formação intelectual e cognitiva, o aprimoramento estético, artístico e físico é bastante valorizado no currículo, e para tanto, o trabalho dos arte-educadores assume grande importância na escola. O Projeto também reconhece e valoriza o acesso às novas tecnologias na construção do conhecimento, sublinhando o papel da informática como um instrumento auxiliador na pesquisa em sala de aula.

Cotejando as diferentes propostas neste âmbito, pode-se observar que a Escola Politeia considera que o interesse do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. É a partir do interesse discente que se constroem os projetos e os conteúdos curriculares são trabalhados.

Tal concepção é consoante ao princípio da significação didática (PACHECO, 2004), que implica, justamente, na síntese dos interesses dos alunos e do que os professores consideram como importante a ser aprendido. Por conseguinte, aproxima-se do princípio da significação psicológica (PACHECO, 2004), que prioriza a abordagem dos conteúdos relacionada à estrutura cognitiva, interesses e expectativas dos alunos.

A apreensão dos interesses harmoniza-se com o prazer da descoberta e, conseqüentemente, do ato de aprender, presente na perspectiva de Amabile (1983, 1989 e 1996) como uma possibilidade de estímulo à criatividade em sala de aula. Fleith e Alencar (2005) também corroboram que a criatividade pode ser incrementada, encorajando os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor e possibilitando que os mesmos participem da escolha dos problemas a serem investigados. Tal perspectiva entende que a motivação intrínseca pode e deve ser trabalhada em contexto escolar. Expondo-o a diferentes domínios (FELDMAN, CSIKSZENTMIHALYI & GARDNER, 1994) o estudante ampliará sua gama de interesses e, conseqüentemente, seu potencial criativo.

A Escola Amorim Lima, por sua vez, parte de outros paradigmas. Os roteiros já vêm prontos, os alunos não participam da elaboração dos mesmos. Individualmente, com o auxílio de colegas e do tutor, eles desenvolvem seus roteiros. Cada roteiro tem em torno de vinte objetivos e cada um deles remete a uma atividade.

Logo, o primeiro contato com o conteúdo de cada roteiro é através da leitura do mesmo. Não há explicações prévias, ele escolhe o roteiro a ser desenvolvido - por exemplo: Esqueleto, Mitos, América Central, Cálculo, Alimentos, etc. - e começa a cumprir seus objetivos. Depois de ler o conteúdo, ele realiza uma atividade (perguntas sobre o texto, resumos, charges ou desenhos), o professor tutor dá um visto e ele pode passar a outro objetivo. Finalizando todos os objetivos referentes ao roteiro, ele relata o que aprendeu, construindo um Portfolio, formado de um texto e uma imagem, e segue para a terceira parte do projeto: a Ficha de Finalização, constituída de algumas perguntas sobre o conteúdo do roteiro. Este instrumento avalia o que foi aprendido e é realizado individualmente. Se o estudante tem dificuldade em responder a essas perguntas, o tutor o orienta a voltar ao que foi aprendido. Apenas após a conclusão desta Ficha de Finalização, o aluno pode passar ao próximo roteiro.

Estas informações não constam no Projeto Político-pedagógico da Amorim Lima, foram coletadas no trabalho de campo e incluídas aqui, para uma melhor análise do ponto em questão. Creio que esta estratégia metodológica conduz o educando a ler o mundo com seus próprios olhos, prepara-o para a pesquisa e, sobretudo, contribui para que os alunos tenham cada vez mais autonomia em seus estudos.

Embora diferentes, a proposta das duas escolas é de que os alunos devem ser responsáveis e portanto, sujeitos do seu processo de aprendizagem. Em ambas, são convidados a refletir e analisar sobre suas dificuldades, habilidades, interesses e expectativas, traçando planos, caminhos e objetivos.

O aprendizado da responsabilidade e da autonomia coincide com a autorregulação de conduta, postulada por Hernandez (2002) e Petroni e Souza (2010), via a leitura de Vigotski. Entendida como uma das mais importantes funções psicológicas superiores, a autorregulação da conduta confere ao indivíduo a possibilidade de agir de forma autônoma e emancipada, modificando o mundo a sua volta e a si mesmo.

Julgo que esta perspectiva alia-se à construção de uma subjetividade autônoma, termo presente na proposta da Escola Politeia e conceituado por Mogilka (2003).

Concebe-se, com efeito, que a prática democrática seja uma condição essencial para que o estudante estruture sua subjetividade autônoma, pois o indivíduo não sente a prática pedagógica apenas no campo cognitivo, mas no campo emocional e corporal.

Por fim, destaco que, em ambas as propostas, a transversalidade tem lugar de destaque. Indubitavelmente, seria deveras contraditório, a defesa de um conhecimento hermético, fechado em disciplinas em tal contexto.

b) Formação docente

Escola Politeia

Não se descreve qual deve ser a formação docente necessária para uma “gestão democrática do conhecimento”, ainda que esteja subentendida no texto. O enfoque maior é que se deve sempre partir dos interesses discentes.

Escola Amorim Lima

Por outro lado, a Amorim Lima reitera que o bom funcionamento do Projeto exige que o professor tenha uma prática compartilhada e solidária, pois este não trabalha mais intra-muros e com apenas uma turma. O professor não é visto mais como o detentor absoluto do saber, mas como um colaborador. Ele deve mais orientar e incentivar a pesquisa discente do que explicar e ensinar, devendo estar atento às dificuldades e dúvidas de cada aluno. Também é citado como um componente da formação docente o respeito às diferenças e a concepção de que cada aluno é único.

O trabalho docente em um contexto democrático é um elemento crucial. Julgo consideravelmente relevante a presença, no projeto político-pedagógico, do papel e da contribuição docente para uma gestão democrática. Terá o docente autonomia para criar? Seria necessário uma formação específica?

Constata-se, infelizmente, que a grande massa dos professores teve uma trajetória escolar ancorada na pedagogia tradicional, segundo a qual, a transformação e a renovação de ideias são, recorrentemente, consideradas como perturbadoras da ordem vigente. Martínez (2006) *apud* Fleith (2011) afirma mesmo, que a resistência às mudanças e o conformismo exacerbado são características impregnadas na cultura escolar.

A perspectiva democrática exige do professor uma reflexão acerca das suas funções, do lugar a ser ocupado na construção do conhecimento, e, conseqüentemente, de sua identidade, enquanto educador. Claro está que muitos professores sentem-se

confortáveis enquanto detentores absolutos do conhecimento. Temem ser julgados ou questionados em suas práticas.

Neste sentido, Trindade e Cosme (2004) perfilham que as escolas democráticas podem nos ajudar a refletir sobre as posições e relações entre discentes e docentes, dissolvendo a oposição professor-aluno. Postula-se assim, que o protagonismo pedagógico seja redefinido, sem que, no entanto, se perca de vista, o papel de cada um no processo de aprendizagem.

A Amorim Lima reitera que a atuação docente aproxima-se da de um colaborador. Ele acompanha e orienta o estudante a construir a responsabilidade e a autonomia necessária, para que ele mesmo construa o seu próprio processo de aprendizagem. Estudante este, compreendido em sua totalidade e singularidade, como único e não mais um número na chamada.

c) Avaliação

Escola Amorim Lima

Afirma-se que durante a tutoria, os professores devem auxiliar seus estudantes a desenvolverem a gradual consciência de suas dificuldades e capacidades, com intuito de que se empenhem a realizar a auto-avaliação.

Escola Politeia

Defende-se que, a cada projeto, deve-se escolher o instrumento de avaliação mais adequado, cuja estrutura fundamenta-se em três eixos: auto-avaliação, avaliação dos estudantes pelo educador e avaliação do educador pelo estudante. A avaliação contínua é tida como um instrumento importante para a conquista da autonomia, devendo estas avaliações se operacionalizar pela definição de indicadores, “balizas que ajudam o estudante a determinar se aquilo que desejava fazer está de fato sendo feito, com os recursos previstos, dentro do cronograma previsto e com os resultados almejados”. (Proposta Político-pedagógica da Escola Politeia, p.7) e pelo monitoramento:

Os educadores registram, com a colaboração dos estudantes, as atividades em relatórios avaliativos. Estes registros possibilitam o acompanhamento constante das atividades para levantar informações que permitam determinar, com base nos indicadores, como estão sendo desenvolvidos os projetos. Assim, o educador é capaz de interferir no processo para auxiliar o estudante a realizar o que foi planejado, com os recursos nos prazos previstos. (.Proposta Político-pedagógica da Escola Politeia, p.7)

Verifica-se que, com relação à avaliação, a Escola Politeia apresenta uma explanação mais completa em sua proposta. É interessante perceber que há espaço para

que também o aluno avalie o seu professor, para além da auto-avaliação e da avaliação do aluno pelo professor. Coloca-se a possibilidade de escolha, sobre qual será a mais adequada em cada momento, aproximando-se de como Trindade e Cosme (2004) concebem o processo de avaliação: “um dispositivo de pilotagem, útil, humano e educativo” (Ibid., p.73).

Em ambas as escolas, a auto-avaliação é vista como um instrumento, que permite uma maior tomada de consciência do processo de aprendizagem. Parece claro, que a famosa prova, individual e sem consulta, tão temida pelos discentes, não é tida como um instrumento válido de avaliação.

Há um enfoque significativo na avaliação contínua. Para tanto, em ambas as experiências – ainda que não conste no projeto político-pedagógico da Amorim Lima - são utilizados relatórios avaliativos para que se registrem as atividades cotidianas e se verifiquem os resultados e objetivos alcançados.

Tal dispositivo é fundamental para que o aluno visualize e acompanhe seus progressos, estabeleça metas e tome consciência do caminho trilhado em seu percurso escolar. A colaboração docente, neste ponto, é imprescindível. Na Politeia, cada aluno tem uma pasta que traz a memória de seu caminho e um diário de bordo. A Amorim Lima, por sua vez, desenvolveu um plano de estudos quinzenal (vide anexo A), que possibilita o registro diário do que o estudante aprendeu ou já sabia durante este tempo. Ao fim desses quinze dias, o professor tutor registra suas observações e o aluno leva esse plano de estudos para a casa, para que seus pais assinem e estejam constantemente a par do que seu filho faz na escola.

e) Material Didático

Escola Politeia

A Escola Politeia não menciona qual é o material didático selecionado, isto é, se há uma elaboração própria pautada nos princípios de uma educação democrática ou uma apropriação de livros didáticos. O que pude constatar em campo é que estes são elaborados pelos professores, na medida em que, os projetos vão se delineando, sendo uma função também compartilhada com os alunos.

Escola Amorim Lima

Já a Amorim Lima cita como material pedagógico os Roteiros Temáticos de Pesquisa, elaborado a partir de livros didáticos e paradidáticos e da Teoria Dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin. Paralelamente aos roteiros, são dadas aulas de reforço

de Português e Matemática, dentro das quais se utilizam os livros didáticos adotados na rede e fornecidos pela prefeitura da cidade de São Paulo.

3.2) FRASES INCOMPLETAS

As respostas dos alunos não foram separadas por escola, pois a análise procurou apreciar a visão do segmento. Apenas foram transcritas as consideradas como mais relevantes para a análise. É interessante notar que em ambas as escolas, os discentes associaram a atividade realizada a uma prova escrita. Após a realização da mesma, muitos me perguntaram se haviam se saído bem e qual era o resultado final. Tendo em vista que este tipo de avaliação não é adotado nas mesmas, percebe-se curiosamente, como esta se mantém presente no imaginário dos estudantes.

Por outro lado, apesar da recomendação que precedeu o teste, as respostas de modo geral, foram bastante sucintas. Observando a feitura da atividade, concluo que esta foi encarada pelos mesmos como uma obrigação, algo do qual queriam se livrar o mais rapidamente, a fim de estarem livres para conversar, brincar, etc. Deste modo, as respostas foram redigidas sem muita elaboração, retratando a primeira impressão que veio a mente dos alunos.

Como dito anteriormente no capítulo da metodologia, este instrumento pôde apresentar alguns indicativos e provocar reflexões. A análise do instrumento frases incompletas exige um cuidado especial dada a multiplicidade de variáveis implicadas na hora de completar cada frase. Não se trata de um teste quantitativo, sua riqueza justamente consiste em atender a uma resposta não prevista – a princípio - aberta a uma certa liberdade do estudante. Em alguns casos eles foram sucintos, em outros mais loquazes. Trata-se de um instrumento que permite coletar respostas diversas, centradas em categorias, mas de um jeito que favorece a livre expressão e a capacidade de se expressar criativa e livremente.

Quando o número de respostas ultrapassar o de estudantes, isto indicará que a resposta de um dos estudantes foi desmembrada em duas. Este caminho de análise foi adotado quando um estudante apontou em um único item respostas pertencentes a mais de uma categoria.

3.2.1) A percepção dos alunos em relação à sua escola

Frase a ser completada: Ir à escola é...

Os dados apontam que a ida à escola é vista de modo positivo pela maioria dos estudantes.

Percepção	Quantidade de respostas
Positiva	16
Negativa	6
Intermediária (nem positiva, nem negativa)	4
Respostas em branco	0

A palavra *legal* aparece em oito das dezesseis respostas que veem como positiva a ida à escola. Aspectos referentes à aprendizagem são encontrados em algumas frases:

1. Interessante, informativo e divertido.
2. Muito legal, só o roteiro que é chato. O resto é ótimo.
3. Bom porque a gente aprende coisas novas e tem conhecimento.
4. Legal, porque eu aprendo mais.
5. Muito estimulante.
6. Estudar, conversar com os colegas e aprender.
7. Aprender e também se divertir.
8. Super divertido por todas as coisas da escola democrática.
9. Divertido.

É interessante perceber que, se por um lado, a escola é ressaltada como divertida, justamente por ser uma escola democrática (item 8). Em outra resposta, encontra-se o extremo oposto, a escola é ótima, salvo sua estratégia didática característica: o roteiro (item 2). Também é relevante a associação da ida à escola a uma atividade divertida (itens 1,7,8 e 9).

Foram consideradas como intermediárias respostas que consideram a ida à escola como algo “normal” ou que “às vezes é chato, às vezes é legal” e que não justificam o porquê de tal apreciação. Quanto às negativas, a adjetivação mais frequente foi: ir à escola é “chato”, também sem nenhuma explicação.

Frase a ser completada: Nossa escola é...

A visão dos alunos em relação a sua escola também foi bastante positiva:

Percepção	Quantidade de respostas
Positiva	17
Negativa	4
Indiferente (nem positiva, nem negativa)	4
Respostas em branco	2

Também aqui, o adjetivo *legal* destaca-se em dez das respostas ditas positivas. Encontra-se presente a ideia de que suas escolas são *diferentes* em relação às outras. As duas primeiras respostas abaixo foram encaixadas na categoria intermediária, enquanto as respostas 3 e 4 na categoria positiva.

A definição de escola encontrada inclui a proposta democrática de autonomia como diferencial positivo (respostas 6,7 e 8), porém também negativo (item 9). Mais uma vez o roteiro é citado, tanto como um diferencial sem maiores especificações (item 1), quanto como um componente negativo de difícil entendimento (item 10).

1. Diferente, porque tem roteiro.
2. Diferente.
3. Diferente, atrativa, informante e esforçada.
4. Demais, é diferente das outras.
5. Muito inovadora.
6. Democrática, por causa disso ela se torna tão legal.
7. Super legal e a proposta é muito legal.
8. Muito legal, nós fazemos nossa própria escolha.
9. Ruim, o método daqui não dá certo.
10. Horrível, porque tem roteiro e isso é muito difícil de entender.

Frase a ser completada: O que eu mais gosto na escola é...

Os resultados encontrados para esta frase foram categorizados da seguinte forma:

Fator preponderante	Quantidade de respostas
Sócio-afetivo	20
Proposta Política-pedagógica	5
Conteúdo curricular	1
Outros	1
Respostas em branco	1

Os dados demonstram que o fator sócio-afetivo é fundamental para a apreciação da escola na visão do segmento. Dentre as respostas referentes a este fator, sete mencionam *os amigos* como o elemento mais apreciado e quatro apontam o *recreio* ou o *intervalo*. Algumas delas referem-se a relações pessoais mais específicas (itens 6 e 8) e outras mais amplas, envolvendo o conjunto da escola e momentos vivenciados cotidianamente (itens 7, 9, 10 11 e 12).

Dentre as respostas cujo fator preponderante é a proposta política-pedagógica, a não existência da tradicional avaliação escrita “prova” avulta como mais significativa (item 4). Houve apenas uma referência ao conteúdo curricular (item 1) e também apenas um indicador negativo, encaixado na categoria *outros* (item 6).

1. As aulas de português.
2. O seu projeto.
3. Por ser democrática.
4. Não tem prova.
5. O Oswaldo (professor).
6. Nada.
7. A amizade com todos.
8. Meu namorado.
9. Os meus amigos e os professores.
10. O recreio e a educação.

11. Jogar bola.

12. Tomar lanche.

Frase a ser completada: O que menos gosto na minha escola é...

É curioso perceber como em frases semelhantes podem ser encontrados resultados tão diversos. Para a contemplação dos dados em questão, foi necessária a inclusão de mais uma categoria: a organização escolar.

Fator preponderante	Quantidade de respostas
Sócio-afetivo	12
Conteúdo Curricular	5
Organização escolar	5
Proposta política-pedagógica	2
Outros	2
Respostas em branco	1

Também aqui o fator sócio-afetivo aparece como mais importante na apreciação do espaço escolar. Dentre as doze respostas em questão, cinco mencionam o substantivo *brigas* e quatro referem-se a conflitos de relacionamento (itens 1, 2 e 3). Além disso, a falta de educação e a ignorância são apontadas como qualidades indesejadas (itens 4 e 5).

Comparada à frase anterior, nota-se que o segmento quando indagado sobre o que menos gosta em sua escola, aponta um maior número de respostas pertencente à categoria conteúdo curricular (itens 6 e 7). Ao passo que, quando indagados sobre o que mais gostam na escola, apenas uma resposta corresponde à categoria.

A proporção é inversa no âmbito das respostas pertencentes à proposta política-pedagógica. Sobre o que menos gostam, encontram-se duas respostas (itens 8 e 9); já sobre o que mais gostam, um número maior é encontrado: cinco respostas (vide p.76).

A categoria inserida *organização escolar*, visou contemplar os itens 10, 11 e 12, como tentativa de abarcar elementos pertencentes ao espaço físico e ao modo de organização específico do contexto escolar. Verificou-se em duas destas respostas, um

descontentamento em relação à alimentação oferecida no espaço. Destacam-se também duas respostas que nada veem de negativo em suas escolas (item 13), encaixadas na categoria *outros*.

1. Quando um professor briga comigo.
2. Quando uma criança fica me enchendo o saco.
3. O desrespeito.
4. As pessoas ignorantes.
5. A falta de educação da maioria dos alunos.
6. Teatro.
7. As aulas.
8. Roteiro, que saco.
9. O método de ensino.
10. A comida.
11. O salão.
12. O espaço para atividades.
13. Nada.

Frase a ser completada: Se a escola não existisse...

Neste exercício de formulação de hipóteses, as asserções giraram, prioritariamente, em torno da reiteração da educação formal como único espaço de aprendizagem. Observou-se que a não existência de escolas, na visão do segmento, associa-se à não-aprendizagem. o que pode ser exemplificado nas frases abaixo:

1. Ninguém iria aprender nada.
2. Seríamos mais brutos.
3. Não saberíamos falar nem escrever, seríamos burros.
4. Seríamos analfabetos.

Em cinco das vinte e sete respostas, a palavra *burro* está presente e em outras duas há uma clara alusão a esta ideia:

5. Eu estaria como o Chaves.¹⁴
6. A gente não seria inteligente

¹⁴ Personagem infantil de um programa televisivo mexicano muito popular no Brasil, conhecido por seu jeito atrapalhado e por sua dificuldade de aprendizagem.

Não há como afirmar que esta é uma visão em favor da existência da escola, isto é, que o fato de não haver aprendizagem ou de as pessoas serem menos inteligentes seja positivo ou negativo. Com efeito, encontramos posições contrárias:

7. Seria bom, todos ficariam burros.
8. Iria ser chato, porque ninguém iria ter aprendizagem.
9. Tédio.
10. Ficaria feliz.

Há ainda os que, através da metonímia, compreenderam a hipótese como referência exclusiva a sua própria instituição. Mais uma vez, nota-se como a avaliação tradicional segue como um fantasma na vida dos estudantes. Vejamos:

11. Eu estaria em outra escola.
12. Nós não estaríamos aprendendo coisas, que em outras escolas não existe.
13. Eu teria prova.

Frase a ser completada: Divirto-me na escola quando...

Averiguou-se neste ponto que a diversão em contexto escolar pouco se relaciona à aprendizagem e ao conteúdo escolar, o fator preponderante é novamente o sócio afetivo.

Fator preponderante	Quantidade de respostas
Sócio-afetivo	15
Aprendizagem/Conteúdo Curricular	5
Outros	4
Respostas em branco	5

Quanto à primeira categoria, a maioria das respostas menciona os amigos e o momento do recreio ou intervalo, como o *locus* preferencial de diversão (itens 1 e 2). No que se refere à aprendizagem e ao conteúdo escolar, são relevantes a associação da diversão à ludicidade e à liberdade (itens 5 e 6). Por outro lado, algumas apontam em direção oposta, excluindo o lúdico da aprendizagem (item 7).

A categoria *Outros* abarcou asserções que indicam que a diversão acontece, quando se faz algo com vontade e com interesse, contudo sem maiores especificações do campo em questão (itens 8 e 9).

1. Estou com meus amigos.

2. È recreio.
3. Tem aulas divertidas, no lanche e na hora do recreio.
4. No recreio e na educação física.
5. Tem jogos.
6. É aula livre.
7. Na escola não é lugar de brincar.
8. Fazemos coisas que eu gosto.
9. Estou a fim de fazer as coisas.

3.2.2) Possibilidades imaginativas de cada aluno

Frase a ser completada: Um tijolo pode servir para...

Quase todas as respostas encontradas não apresentaram novas utilizações para o tijolo, para além de sua primeira função mais utilitária. Seu conteúdo majoritário apresentou poucas variações:

1. Fazer uma casa.
2. Construir uma casa.
3. Construir casas, escolas e etc.
4. Para a parede.
5. O mesmo que qualquer objeto.

As que arriscaram outros olhares, excetuando o item 6 e 7 da lista abaixo, apresentam um conteúdo ligado à violência: roubos, agressões, assassinatos.

6. Fazer uma casa ou uma churrasqueira.
7. Pode ser usado como sapato.
8. Atirar nas costas de um maluco.
9. Matar.
10. Arrombar um carro, matar alguém e etc.
11. Matar uma pessoa, quebrar uma janela, etc.

Indubitavelmente, foi uma surpresa negativa encontrar tais referências. Pensando no verso de Manoel de Barros: “Dar ao pente funções de não pentear”, imagino que talvez o tijolo não tenha sido um bom exemplo. Vê-lo como uma arma, no entanto, é um alarmante reflexo de um contexto de violência.

Frase a ser completada: Se o peixe pudesse voar, ele...

Nesta frase, foi possível verificar que os estudantes evocaram outras imagens, deixando fluir um pouco mais a imaginação.

1. Iria até minha casa.
2. Se tornaria um alvo mais fácil para os pássaros.

3. Seria peixe-voador.
4. Seria feliz voando.
5. Voaria pelos países.
6. Iria olhar em todo o mundo.
7. Voaria para encontrar mais peixes.
8. Fugiria dos animais.
9. Cairia na nossa mesa.
10. Seria estranho.

Poderia se criar uma história com essas frases. O ganhar asas e a mudança de seu habitat natural adquirem aqui uma conotação mais ampla, de desnaturalizar pressupostos e vislumbrar novas possibilidades. É interessante perceber a relação que estabeleceu entre este “peixe-voador” e os demais animais. Ele seria estranho frente aos demais, devendo fugir, para que não se torne um alvo fácil para os pássaros. No entanto, ele poderia ser feliz e encontrar outros semelhantes a ele. Sairia da água do mar ou do rio, voando por outros países, podendo chegar a nossa casa e até a nossa mesa. Se antes estava restrito ao universo aquático, agora poderia olhar o mundo todo. Para voar, o peixe deveria desaprender a ser peixe, se abrir para um novo mundo e descobrir novos olhares.

Entretanto, libertar-se do concreto e do naturalizado, nem sempre é uma tarefa fácil, mesmo para as crianças. Algumas respostas refletem essa dificuldade.

11. Morreria porque ele não sobrevive fora da água.
12. Voaria.
13. Atacaria a gente.
14. Mataria todos nós.

Como na frase anterior, também a violência aqui se fez presente. É preocupante constatar como as crianças reproduzem a violência a qual são expostas. Em suas casas, na escola ou na rua, não há instrumentos aqui que nos permitam identificar possíveis origens. Minhas observações em campo permitem-me aferir que não há um quadro grave de conflitos, envolvendo a violência, em ambas as escolas, a despeito das tensões “normais” de um contexto escolar. Indubitavelmente, a violência urbana de uma cidade das proporções de São Paulo se manifesta diretamente no cotidiano da população. Apesar da violência nas escolas não estar em discussão nesta dissertação, a problemática emerge. O indicativo está posto.

3.2.3) Suporte da professora/escola às ideias do aluno

Frase a ser completada: O professor/a professora pergunta a minha opinião sobre o um assunto quando...

As asserções encontradas foram bastante diversas. Foi possível quantificar uma estimativa da frequência com que os professores perguntam a opinião de seus alunos (segundo a visão dos mesmos) em apenas sete casos.

Frequência	Quantidade de respostas
Alta	5
Baixa	2
Em momentos específicos	16
Respostas em branco	4

A frequência foi considerada alta para respostas do tipo “sempre ou quase sempre” e baixa para “às vezes”. A maioria, no entanto, situa-se em momentos específicos, conjunto este, que pode ser subdividido em respostas relacionadas:

a) Às atividades desenvolvidas

1. É no roteiro.
2. Na tutoria.
3. É de matemática.
4. É educação física ou tutoria.

b) Ao comportamento dos estudantes

5. Eu estou desatenta.
6. Quando eu estou conversando com o meu colega.
7. Estou com dúvida.
8. Eu levanto a mão.
9. A aula é sobre coisas que eu gosto e eu demonstro saber a resposta.

c) Ao comportamento dos professores

10. A professora pergunta alguma opinião, quando está nervosa.
11. Tem dúvida ou uma ideia.
12. Ela acaba de contar uma história.

A referência ao espaço da tutoria é um indicador significativo, tendo em vista, que este é o momento semanal reservado em uma das escolas, para a resolução de conflitos e avaliação dos trabalhos realizados, e conseqüentemente para o diálogo.

È interessante perceber que os estudantes relacionaram a abertura ao diálogo a uma atitude, que beira à punição. Sua opinião lhes é solicitada, porque conversavam ou estavam desatentos (itens 5 e 6). Além disso, esta abertura também foi associada a uma atitude de insegurança do docente, isto é, os alunos são consultados, em caso de dúvida ou nervosismo (itens 10 e 11).

Frase a ser completada: Quando algum colega responde errado a uma questão, o professor/a professora...

As respostas referentes a este tópico foram bastante diversas, difíceis de serem categorizadas. A maioria indica que os docentes envolvidos reagem a respostas incorretas apenas com o apontamento da resposta correta. Dez respostas relatam simploriamente que o(a) professor(a): “Corrige.”

Em apenas três, verificou-se a tentativa de se explicar o porquê de tal erro (itens 1, 2 e 3). Foi igualmente significativo, o deslocamento do foco docente para o discente, isto é, ao invés de apenas fornecerem a resposta correta, os professores se reportam aos alunos, solicitando que eles mesmos reflitam sobre a correção da questão (itens 4, 5, 6 e 7).

1. Explica.
2. O ajuda a entender a questão e o corrige.
3. Ajuda a consertar o errado.
4. Pergunta para mim.
5. Eu tenho ajudado a corrigir.
6. Pede para ele corrigir e dar a resposta certa.
7. Não fala nada, porque a opinião pode ser errada ou certa.

Em outras, encontra-se a ênfase na exposição do erro e a alusão a uma baixa tolerância ao mesmo.

8. Fala que está errado.
9. Manda corrigir e ela também marca com a caneta onde está errado.
10. Chata.
11. Mete bronca.

3.2.4) Interesse do aluno pela aprendizagem

Frase a ser completada: As aulas são interessantes quando...

O interesse discente pelas aulas aponta duas direções preponderantes. A primeira vincula o interesse nas aulas ao âmbito didático, sendo relevante a associação do mesmo ao caráter lúdico da aprendizagem. Além de destacarem o acesso a novos conhecimentos (itens 1 e 2), consideram como mais interessantes as aulas que fogem um pouco do modelo tradicional expositivo, com jogos, brincadeiras, e sobretudo, diversão (itens 3,4 5,6,7 e 8).

1. A professora nos traz matérias novas.
2. A maioria das aulas são interessantes quando os professores ensinam coisas novas.
3. Tem atividade, ciências, leitura de livros e conversa.
4. Tem brincadeira e atividade.
5. Tem animação.
6. Tem jogos.
7. Tem alguma coisa divertida.
8. Não tem lição.

A segunda direção encontrada refere-se ao comportamento docente. Os estudantes relataram em três respostas, que a atitude do professor em sala de aula é um componente influenciador neste contexto:

9. O professor está disposto a ensinar.
10. O professor ajuda na pesquisa.
11. O professor não é tão bravo.

Frase a ser completada: Aprendo mais quando...

Quando questionados a propósito de sua aprendizagem, a maior parte dos estudantes destacou seu empenho, envolvimento e atenção como fatores preponderantes para a sua aprendizagem.

1. Eu tenho vontade.
2. Estudo o que eu gosto.
3. Gosto da matéria.
4. Estou atento e bem *perguntão*.
5. Estou prestando atenção.
6. Presto atenção.
7. Estou calmo.

8. Me informo do que estou aprendendo.
9. Entendo o assunto.

Para além da postura individual, sobressai a implicação de um espaço entendido como mais propício para situações de aprendizagem, em que prevaleça o silêncio.

10. Tem silêncio.
11. A sala está em silêncio.
12. Não tem barulho.
13. Eram seis alunos (1º ano da Politeia).

Também foi significativa, a menção ao ambiente escolar e não-escolar, como espaços facilitadores de uma maior aprendizagem.

14. Estou na escola.
15. Estou em casa.
16. Estou no Júlio Mesquita.¹⁵
17. Estou em casa, lendo, no computador ou vendo televisão.

3.2.5) Autopercepção do aluno em relação à criatividade

Frase a ser completada: Quando tenho uma ideia nova, eu...

Verificou-se neste tópico que os estudantes se sentem à vontade para expressar e por em prática suas ideias novas, tendo sido encontrados indicativos de uma postura, ora mais reservada, ora mais expansiva. Avultam como mais relevantes:

1. Conto para os amigos, professores e familiares, e fico aberto a sugestões.
2. Falo ao professor, ao amigo e às vezes não falo nada.
3. Faço minha pesquisa.
4. Guardo para melhorá-la e depois eu espalho.
5. Dependendo da ideia, eu faço ela acontecer.
6. Conto para os amigos e coloco a ideia em prática.

3.2.6) Autopercepção do aluno em relação à autonomia discente

Frase a ser completada: Sinto-me à vontade para falar o que penso em sala de aula quando...

Os dados referentes a esta frase nos mostram que os discentes não se sentem plenamente à vontade para falar o que pensam em sala de aula. De modo geral, os

¹⁵ Referência não identificada.

alunos expuseram que se sentem confortáveis para se expressar verbalmente em sala de aula, apenas em momentos específicos, que variam de acordo com seu interesse e com determinadas situações do cotidiano escolar, o que pode ser visualizado nos exemplos abaixo:

1. Para falar o que eu penso, eu não me sinto à vontade.
2. Nunca.
3. Quando eu estou sozinho, eu me sinto a vontade para falar o que penso.
4. Quando o assunto é bem interessante.
5. As aulas tratam de assuntos interessantes.
6. Tem aula de artes.
7. O professor está sendo injusto ou está errado.
8. No Fórum e em relações à parte.
9. Está muita bagunça.
10. A professora não está.

Podemos escolher o que fazer na aula quando...

Não há como afirmar que o segmento considera ter muito ou pouco poder de escolha na sala de aula. Os dados podem ser visualizados na tabela abaixo:

Autopercepção Discente	Quantidade de alunos
Alto poder de escolha	9
Baixo poder de escolha	7
Poder de escolha nulo	6
Respostas em branco	5

A primeira categoria abarcou respostas que mencionaram uma alta frequência de escolha discente ou apontaram situações específicas presentes nos Projetos Político-pedagógicos das escolas em análise, cujo texto prevê a participação discente.

1. Temos Assembleia.
2. Levantamos a mão.
3. Fazemos a nossa democracia.
4. Pedem os nossos votos.
5. O professor dá opções.

6. É livre.
7. Sempre

Por outro lado, a Autopercepção de poder de escolha nulo refere-se a asserções que refutaram qualquer possibilidade de escolha em sala de aula:

8. Não, porque a professora não deixa escolher as aulas.
9. Não podemos escolher.
10. Nunca.
11. Ninguém pode fazer nada a não ser roteiro.

Por fim, foram entendidas como pertencentes à categoria *Pouco poder de escolha*, as respostas que condicionaram o poder de escolha discente a situações não previstas no Projeto Político-pedagógico das mesmas:

12. Na Educação Física, o professor deixa escolher o que jogar
13. A gente fica bonzinho.
14. Acabamos nossas lições.
15. No recreio.
16. O professor falta.

3.2.7) Percepção do aluno em relação ao contexto democrático

Frase a ser completada: O momento de discutir os problemas da escola é...

A análise dos dados referentes a esta frase indicam que os alunos em sua maioria, consideram que o momento de discutir os problemas da escola ocorre de fato, nos espaços reservados para tal, isto é, nas Assembleias, nos Fóruns, na Roda de conversa, etc. Não houve como avaliar se estes momentos são vistos de modo positivo ou negativo, pois apenas em duas respostas observa-se o julgamento de valor. Do mesmo modo, verificou-se que a frequência aparece de forma vaga, também apenas em duas asserções. A título de exemplificação, destaco:

1. No Fórum, na Assembleia e no Planejamento Coletivo.
2. Na roda de conversa e na diretoria.
3. Muito fácil, porque é legal falar da escola.
4. Bem tedioso e chato.
5. A qualquer hora.
6. Não tem um horário certo.

Frase a ser completada: Conversamos com a direção quando...

A maior parte das respostas em análise associou o diálogo com a direção à resolução de conflitos, ora indicados de modo geral como “problemas” (item 3), ora especificados como algo “errado” realizado pelos alunos, referentes à indisciplina em contexto escolar (itens 4, 5, 6 e 7). Algumas respostas declararam simplesmente que o diálogo com a direção acontece quando há necessidade (itens 1 e 2) e, outras mencionaram a frequência do mesmo, sem que seja possível inferir se esta é alta ou baixa (itens 8 e 9).

1. É preciso.
2. Precisamos fazer alguma coisa ou sair para ir ao médico.
3. Temos um problema.
4. Fazemos algo de errado ou para decidir coisas.
5. Quando fazemos ou estamos envolvidos com alguma besteira.
6. Fazemos “mal criação”.
7. Bagunçamos.
8. Quase sempre.
9. Nunca.

Frase a ser completada: Meus pais vão à escola quando...

Os dados em questão apontam de modo bastante homogêneo, a relação da ida dos pais à escola, à existência de reuniões e eventos (sem maiores especificações) ou em algumas respostas, à ação diária de se levar ou buscar os filhos. Não foi possível aferir pelos resultados obtidos, a frequência ou o julgamento de valor de tal ação. Sendo significativa, salvo em uma resposta, a não associação da ida dos pais à escola ao mau comportamento, ou à indisciplina discente. Sobressaem as seguintes asserções:

1. Têm reuniões, festas ou para me trazer/buscar.
2. Tem uma reunião ou uma apresentação.
3. Reuniões e mau comportamento.

3.2.8) Percepção do aluno quanto à dinâmica e à resolução de conflitos em sala de aula

Frase a ser completada: Quando há uma briga em sala de aula, o professor/a professora...

A maneira pela qual os docentes resolvem os conflitos verbais e por vezes, físicos existentes em sala de aula foi explicitada pelo segmento de modo homogêneo, mas com algumas variações. De modo geral, foi indicado que os professores separam as

brigas, ou tentam separá-las, recorrendo a membros ou instâncias da comunidade escolar. Em oito das vinte respostas, repete-se o verbo “separar”.

1. Separa e chama o inspetor.
2. Separa e coloca no Fórum.
3. Separa e liga para os pais.
4. Tenta resolver ou chama a diretora.

Para além da ação de separar a briga, encontram-se em algumas respostas a não interferência no conflito (itens 9 e 10) e a expressão de descontentamento com a situação, manifestos através do grito e da reclamação (itens 5 e 6). É interessante notar que apenas em duas asserções vislumbram-se referências a uma tentativa de resolução de conflito, que vá além do simples ato de apartar brigas.

5. Grita e separa.
6. Reclama e vai separar a briga.
7. Para a briga e resolve o conflito.
8. Nos ensina a lidar com a briga e para a briga.
9. Algumas vezes não faz nada e em outras faz.
10. Não faz nada.

Frase a ser completada: Passamos a maior parte do tempo em sala de aula fazendo...

Quando solicitados a refletir sobre o que mais fazem em sala de aula, os alunos forneceram indicativos de que a maior parte do tempo é despendida com atividades realizadas por eles mesmos. Em vinte respostas, verificou-se a repetição de palavras como “lição”, “roteiro”, “atividade” ou “trabalho” e em apenas duas, a ação de ouvir o professor. É interessante notar que o segmento não se sentiu constrangido a mencionar atividades tradicionalmente não desejadas no contexto em questão, tais como conversar, ouvir música, levantar ou dormir. Destaco:

1. Lições e brincadeiras que tem a ver com o assunto.
2. Lição, conversando, brincando, levantando, ouvindo música e etc.
3. Muita conversa e lição.
4. Lição ou jogos racionais.
5. Roteiros, ficha de finalização e etc.
6. Roteiros e o livro de apoio.
7. Perguntas e também conversando.

8. Ouvindo o professor falar. Ele fala muito. Eu durmo às vezes.

Frase a ser completada: Quando não entendo a tarefa a ser feita...

A análise das respostas obtidas possibilita inferir que majoritariamente os discentes sentem-se à vontade a perguntar ou a pedir ajuda, quando não compreendem o que deve ser feito, preferindo reportar-se aos professores. Os dados foram organizados na tabela abaixo:

Percepção discente:	Quantidade de alunos:
Perguntam aos professores	13
Perguntam aos pais	1
Perguntam aos colegas	0
Não perguntam a ninguém	1
Não especificam a quem perguntam	6
Respostas em branco	6

Por outro lado, apenas em três asserções, foi observada a alusão a uma postura mais ativa por parte do segmento, envolvendo a pesquisa e a reflexão sobre o que deve ser feito, o que pode ser visualizado nas seguintes respostas:

1. Pergunto ao professor e pesquiso.
2. Pulo a questão.
3. Eu penso e se não der, eu pergunto para a professora.

É imprescindível problematizar o instrumento utilizado. Seria errôneo concluir que como a maioria das asserções apresenta pouca elaboração imaginativa, os alunos seriam pouco criativos. O instrumento se mostrou incapaz de apresentar indicativos mais precisos neste âmbito, ainda que não fosse pretendido medir o potencial criativo com o mesmo. Uma afirmação é possível: os alunos não se empenharam em desenvolver as respostas. Creio que poderiam apresentar inúmeras possibilidades para o uso de um tijolo, mas não o fizeram, porque não se sentiram estimulados para tal. Talvez a aplicação do instrumento não contribua para a construção de um clima criativo, **na hora de responder**, por ganhar contornos de avaliação, a tão temida prova. Para além das possibilidades imaginativas, o instrumento foi muito válido, pois apresentou indicativos muito significativos sobre os olhares discentes em um contexto democrático, enriquecendo em muito a análise.

3.3) ENTREVISTAS

Com 8 entrevistados, 5 pertencentes ao coletivo da Politeia e 3 ao da Amorim Lima., não há a pretensão, aqui, de se traçar uma visão do segmento, isto é, não creio que o que foi aferido, representa a visão de todos os professores, funcionários ou pais das instituições. Não há, portanto, como afirmar que os professores, da Amorim Lima ou da Politeia, enquanto segmento, pensam, afirmam, questionam, etc. isso ou aquilo. Abordei, deste modo, o conteúdo das mesmas de maneira geral, explicitando a escola de origem do entrevistado e referindo-me especificamente a um segmento, apenas quando julguei necessário.

Creio, no entanto, que o depoimento desta pequena parcela foi extremamente rico para esta análise. São fragmentos que ajudaram a montar o mosaico deste estudo de caso. Diferentes olhares e palavras que, por vezes, traduzem o inefável. Partiu-se da análise das respostas para cada pergunta, selecionando-se os trechos mais importantes. A transcrição completa das mesmas encontra-se no anexo B.

Pergunta 1: O que é uma escola democrática/autônoma?

Em sua maioria, os entrevistados associaram a definição de uma escola democrática a um espaço em que há participação e construção coletiva. Também foi relevante o foco no estudante, o exercício de sua autonomia e o levantamento de interesses. As respostas não foram padronizadas, ou seja, não se tem a impressão da repetição de um discurso pronto.

Pode-se, deste modo, dividir os dados em duas categorias. Uma referente ao âmbito organizativo e outra referente ao âmbito pedagógico. Quanto à primeira, os trechos mais relevantes foram:

1. É uma escola em que os fundamentos da democracia estão presentes no dia-a-dia escolar, na sua organização, na sua proposta, nos seus objetivos e envolve toda a gestão da convivência, a resolução de conflitos e a gestão inclusive do aprendizado.
2. Eu não gosto dessa democracia que esmaga a minoria. Eu gosto da democracia que todo mundo pode participar, mas não que se faça a vontade da maioria.
3. Pela própria origem da palavra, eu acho que ela tem que atender a todos.
4. Um espaço aonde todo mundo pensa junto, tanto os alunos, quantos os professores, quanto quem tá fazendo a parte administrativa.
5. É uma escola aonde há comunidade de pais, funcionários, professores, alunos e eles decidem através de assembleias, reuniões as decisões. Então não é uma coisa de cima pra baixo.
6. Dispositivos de gestão democrática, ou seja, possui Assembleias de classe, possui fóruns de resolução de conflito, possui esses dispositivos que possam ampliar essa gestão democrática.

7. Participação de todos pra esse lugar, trazer espaços de fala, de opinião e de trabalho coletivo.

A fala dos envolvidos é coerente ao que Apple e Beane (2001) descrevem como princípios das escolas democráticas, a ideia de que a democracia deve ser uma construção cooperativa constante no cotidiano, que não inclui apenas tornar possível a participação, mas dar a palavra.

Constata-se, igualmente, a presença de dispositivos entendidos como fundamentais para uma gestão democrática: assembleias de classe, fóruns e reuniões. Também Sayão e Aquino (2004) entendem que a prática da democracia implica necessariamente na adoção de mecanismos ordenadores de sala de aula, de uma gestão coletiva e da participação dos diferentes segmentos nos órgãos deliberativos.

É interessante comentar a crítica feita a uma democracia que esmagaria a vontade da minoria. Pode ser entendida como uma alusão a disputas internas de poder, dentro das quais, grupos majoritários possam se sobrepor aos minoritários. Talvez, a existência desta “pseudo-democracia”, venha a se explicar por nossa inexperiência democrática, apontada por Paulo Freire (1996).

As falas que se concentram mais no âmbito pedagógico reiteram que a definição de uma escola democrática perpassa a construção da autonomia do estudante. Ela é democrática, na medida em que se foca nos estudantes, respeitando o ritmo de cada um e permitindo aos mesmos, liberdade de escolha em seus estudos. Também são apontados como princípios importantes: o trabalho coletivo, o levantamento de interesses, o desenvolvimento de uma formação integral de todos os membros e a busca por todos os tipos de conhecimento. Dentre os mais significativos, destaco:

1. Que os alunos tenham uma liberdade de escolha dentro da pesquisa que eles realizam.
2. O interesse do próprio aluno é levantado e eles vão buscar as matérias do currículo escolar (história, português, matemática).
3. Uma escola que busca construir junto com o estudante o espaço escolar. Uma escola que busca todos os tipos de conhecimento, busca a complexidade de relações do ser humano e busca também não reforçar o modelo hierárquico de conhecimento, um modelo de exclusão. Acho que é uma escola que é pra todos, que foca no estudante e visa à formação integral dos membros que estão aqui.
4. O trabalho coletivo dos estudantes, o respeito ao tempo de cada um (ao tempo individual do aluno de aprendizado), o exercício da autonomia (poderem trabalhar sozinhos e perceberem seus próprios limites ou possibilidades).

É possível aferir, a partir dos dados acima, que no que tange à dimensão pedagógica, os integrantes do coletivo das duas escolas concebem teoricamente as escolas democráticas como um espaço que propicie a formação integral humana e que

não hierarquize os saberes. São coerentes, portanto, com o princípio da significação epistemológica e psicológica postulados por Pacheco (2004) e com os critérios utilizados por Singer (2010).

Pergunta 2: Qual é o espaço e o papel de professores, alunos, funcionários e pais no processo de aprendizagem e nas instâncias de poder?

Para esta pergunta, considere necessário separar a análise por instituição para que se possa localizar a realidade em questão.

Escola Amorim Lima

Ficou claro, a partir das respostas a essa pergunta, que os funcionários dentro da Amorim Lima ainda não têm muita voz, nas instâncias de poder e tampouco no processo de aprendizagem, ficando estritamente restritos a sua função. O depoimento desta inspetora é bastante elucidativo:

1. Bom, os pais têm muita participação na escola, tanto que dizem que o projeto foi uma demanda da comunidade dos pais (...). Na aprendizagem, tem o Conselho Pedagógico, que é um grupo que tá sempre participando. Eu nunca participei, porque para o funcionário não tem espaço pra aprendizagem (...). O pessoal da limpeza, terceirizado sempre tem, mas eles também não têm nada, não são incluídos nessa coisa da escola, da aprendizagem. O pessoal da cozinha também não (...). Essa coisa de todo mundo, que tá no projeto pedagógico, todo mundo é responsável a educar todos e se educar, não acontece, de verdade (...). Não tem espaço. Eu sugeri a formação de funcionário com todo mundo, para que todo mundo pudesse discutir alguma coisa do nosso interesse. Não teve espaço, não teve continuidade e também eu tô aqui, porque eu acredito na educação, mas não é todo mundo que tá aqui, porque acredita na educação. Tem gente que tá aqui, porque é mais perto da USP e quer estudar aqui, porque ali em cima tem o portão da USP.

A funcionária afirma mesmo ter sugerido uma formação para o segmento, mas não houve espaço para tal. É interessante também perceber a referência à dissonância entre o que está escrito no projeto político-pedagógico e o que acontece na prática cotidiana. Além disso, a mesma aponta que há quem esteja ali, apenas pela proximidade com a Universidade de São Paulo (USP). Por outro lado, a participação dos pais foi assinalada como bastante significativa neste contexto, supondo mesmo, que o projeto ali implantado, tenha sido fruto da demanda dos mesmos. O espaço e o papel dos pais nas instâncias de poder e nos processo de aprendizagem também ganha destaque na fala desta professora:

Então acho que o papel do pai no conhecimento, na construção desse conhecimento é essencialmente de fazer essa ponte com os professores, com os educadores (...). Porém não pode ser ele que vai fazer a tarefa ou que vai ensinar o filho. Acho que esse papel cabe ao professor, à escola (...). A Prefeitura da São Paulo, ela tem os Conselhos de Escola instituídos na legislação. Então, ele é o lugar realmente de participação e de decisão da comunidade escolar. Agora no Amorim Lima, isso é muito forte. Eu trabalhei

em outras escolas e muitas vezes isso não acontecia. Muitas vezes, o pai participava, ia e ouvia, mas na hora da decisão as coisas ficavam na mão das pessoas da escola. Mas aqui não, aqui é diferente, aqui realmente, o Conselho composto por essa comunidade é participativo, ele discute, ele decide, ele ajuda a decidir, ele apresenta propostas. Então ele acontece de forma democrática realmente, há uma participação. Então acho que esse é o lugar. Agora o lugar pedagógico, não pode ser o lugar do pai, tem que ser o lugar dos educadores da escola.

Observa-se que a entrevistada considera a Amorim Lima uma escola diferente em relação a outras da rede, por possibilitar não apenas a participação, mas a atuação da comunidade nos processos decisórios. Afirma-se, deste modo, que o Conselho Escolar é uma instância deliberativa efetivamente democrática, e que este deve ser o espaço de atuação dos pais. Parece-me claro um esforço em deixar patente o lugar dos pais nos processos de aprendizagem. Os familiares não devem, assim, invadir o espaço do professor ou seu lugar pedagógico, mas fazer a ponte entre educandos e educadores. A relação ente pais e educadores, também aparece na fala de outra professora:

Olha de poder, eu acredito que eles dão a maior liberdade para o professor aqui. Tudo o que a gente solicita, às vezes o pedido pode ser até atendido imediatamente, quando requer a presença do grupo. Nós temos as reuniões diárias e também conversamos muito com a comunidade (...). Essa escola não trabalha sem a comunidade. A questão entre professores e pais de alunos, nós temos as reuniões bimestrais. Tratamos de assuntos gerais da escola e temos as reuniões individuais, em que os pais são chamados. E ali, são tratados problemas de aprendizagem individualmente. Então os pais formam uma parceria com o educador

Além da relação de parceira entre educadores e familiares, a autonomia docente também foi posta em relevo, como um diferencial da instituição. Não houve nenhuma menção ao espaço e ao poder dos estudantes neste âmbito.

Escola Politeia

O discurso proferido aqui indica que objetivo do projeto é que a participação seja a maior possível, envolvendo todos os segmentos do coletivo. Porém, este é um processo ainda em construção na Politeia.

No que se refere aos alunos, a ideia preponderante é a de que ele pode e deve construir a sua autonomia e de que só se constrói a liberdade com responsabilidade. O que ocorre muitas vezes, contudo, é que os alunos ainda se eximem de algumas responsabilidades, delegando determinadas decisões aos professores. Os trechos abaixo ilustram a realidade apontada:

1. A professora ainda carrega um papel de trazer algumas coisas pra eles, de ensinar, enfim de apresentar algumas coisas. Enquanto que eles ocupam, um papel, muitas vezes, ali de aluno, que acaba sendo uma coisa ainda do aprendizado, de receber isso tudo. Mas mesmo assim, acho que a diferença é que existe uma troca.
2. Os estudantes têm o papel de exercer a sua autonomia

3. Quando você fala de democracia e espaço de participação, você constrói liberdade junto com os estudantes, só que se espera responsabilidade, se não existir espaço para a responsabilidade, não existe espaço para a liberdade.
4. Os alunos às vezes não aproveitam a possibilidade de participação que eles têm. Então, preferem às vezes delegar as responsabilidades pro professor, de preparar a aula, de escolher o tema da aula, de decidir alguma coisa dentro de uma Assembleia.

Está presente também a comparação com as escolas tradicionais. Ressalta-se que, em uma escola democrática, os pais estão mais cientes do que acontece dentro da escola, podendo ter uma maior atuação nas decisões e nos processos de aprendizagem. Tal como na Amorim Lima, coloca-se que o papel dos pais é de fazer a ponte entre o educador e o educando. No entanto, ao contrário da primeira, a participação dos familiares ainda não parece ser satisfatória.

5. É a diferença também pensando numa escola mais tradicional, em que a escola pensa aquele currículo e é daquela forma, e os alunos têm que andar naquele ritmo e os pais têm que aceitar, porque eu escolhi aquela escola. Aqui não, aqui todo mundo tem um papel de refletir junto: que escola é essa que a gente tá construindo?
6. Porque o que acontece nas outras escolas, quando o portão é fechado, tu não sabe nada que acontece dentro da escola, então tu tem um jeito totalmente diferente em casa do que acontece na escola. Aqui não, a gente tem toda a liberdade, então assim, a escola é aberta. Tu vem participa de reunião, participa do que quiser.
7. Acho que o meu papel é por exemplo, em casa, conseguir fazer essa troca entre escola e casa.
8. Então, os pais têm pouca participação ainda aqui.
9. Pros pais, talvez seja o desafio maior, É uma parceria que a escola tem que fazer com a família, pra que a gente desenvolva o nosso trabalho.

Quanto aos professores, cabe-lhes, sobretudo, orientar os alunos, nas especificidades de suas disciplinas a aprimorar seus processos de aprendizagem, sem, contudo, renunciar à dimensão emocional, afetiva e social.

A pedagogia do exemplo de Paulo Freire é colocada aqui, como um referencial teórico importante para a instituição. Entende-se, deste modo, que o professor não ensina apenas nos momentos em que passa um conteúdo, mas com sua postura e atitudes, tanto dentro da sala de aula, como fora dela. Não há referências, contudo, ao grau de autonomia docente nesta instituição, apenas ao significativo engajamento dos mesmos neste espaço.

10. Claro que não é toa que você tem os professores, os administradores, que têm uma formação específica.
11. Os professores, cada um tem a sua formação e é responsável por uma área curricular, mas também tem responsabilidade sobre todos os outros aspectos sociais, afetivos, emocionais.
12. Os professores têm um engajamento bem grande aqui.
13. O papel dos professores é principalmente um papel de orientação, não só dos percursos de aprendizagem, mas também na postura, no posicionamento,

nos princípios e nos valores para os estudantes, um pouco do que o Paulo Freire fala da pedagogia do exemplo.

14. Os funcionários, no caso a gente só tem uma, quando é possível, quando se interessa, porque a Assembleia não deve ser obrigatória pra ninguém. Ela deve interessar a todos.

É interessante perceber a alusão a não-participação da funcionária da Politeia. É possível conjecturar que ela se envolva, na medida em que tem interesse, não sendo obrigada a comparecer às assembleias.

Ora, consta no projeto político-pedagógico da Amorim Lima como objetivos a construção do compromisso coletivo e de um nível cada vez mais elevado de autonomia moral e intelectual de todos os membros da instituição. Seria plausível então concluir que a mesma tem falhado no que se propõe. Semelhante conclusão se tiraria também com respeito à Politeia, tendo em vista que, a mesma visa forma indivíduos participantes, ativos e responsáveis por suas ações.

Esta seria, no entanto, uma conclusão precipitada. Ainda que a incipiente participação contradiga o que se tem como proposta nas duas instituições, creio que em ambas, este processo encontra-se em vias de formação e transformação. Como apontaram Apple e Beane (2001), Aquino e Sayão (2004) e Mogilka (2003), as escolas democráticas consideram que a democracia é uma construção cotidiana e prática, e não apenas um ideal a ser alcançado. É um processo contínuo que envolve conflitos e contradições.

Por outro lado, viabilizar a prática democrática em um contexto escolar envolve a busca do equilíbrio entre a liberdade individual e coletiva, reconhecendo-se a assimetria dos papéis desempenhados por cada segmento. Logo, a igualdade total e completa do papel e do espaço nas instâncias de poder e nos processo de aprendizagem por parte de todos os segmentos do coletivo seria ainda utópica. Araújo (2002a) e (2002b) postula, neste sentido, que não se pode perder de vista, o princípio da equidade, segundo o qual, é preciso reconhecer a desigualdade dentro da igualdade. Construir este equilíbrio é o desafio a que se propõem as escolas em estudo.

Vejamos, agora, como os mesmos compreendem ser possível promover a maior participação e responsabilidade dos membros da escola.

Pergunta 3: Como se promove uma maior participação/ responsabilidade dos membros da escola?

Os relatos coletados aqui indicam que é difícil conscientizar os alunos a serem responsáveis por seu processo de aprendizagem. Levanta-se como hipótese, o fato de

que a maioria vem de escolas tradicionais, dentro das quais não lhes são dadas a possibilidade de escolher. Assim, num primeiro momento, reproduzem o que lhes foi passado ao longo da vida escolar. Como nunca precisaram refletir sobre o que se interessam ou sobre a importância de uma determinada atividade, só a farão, se forem obrigados, se valer nota ou se puderem ser punidos, caso não o façam.

1. O modelo de escola que eles não têm aqui, em que você não tem a punição, não tem essa coisa da obrigação, da avaliação formal, tudo isso, muitas vezes gera neles essa coisa da falta de responsabilidade. Porque eu não preciso fazer, não vai ter uma consequência, no sentido de que eu vou ver uma consequência concreta (...). Ainda é muito um trabalho de conscientização. É difícil é, porque também tem uma questão da idade, da maturidade (...). Às vezes, eles falam: *Manda pra mim, que eu faço! É obrigado a fazer? Ai, fala que é, porque aí eu faço.*

2. A gente chega com crianças que estão acostumadas a fazer sem querer. Então, o primeiro movimento delas é de negar. Se eu posso escolher, eu não faço, porque eu nunca tive essa possibilidade antes.

Observa-se que o argumento da falta de maturidade também foi utilizado para justificar a construção da autonomia discente. Todavia, este argumento também é empregado pelos que defendem uma postura contrária, isto é, de que a criança ou adolescente não está preparado psicologicamente para ter tantas responsabilidades.

Como caminhos para que se estimule a maior responsabilidade discente, apontou-se a necessidade de criar momentos, demandas e tarefas, em que estes assumam o papel de se auto-gerir. Não basta apenas dar a escolha, é preciso construir esta escolha, abordando tudo o que ela implica.

3. A responsabilidade a gente estimula dando tarefa (...). Então, eles têm os roteiros, eles têm a possibilidade no intervalo de se disciplinarem pra voltar no tempo certo sem ninguém precisar chamar.

4. E aí, você tem que ir criando momentos, demandas, que eles entendam o quanto isso é legal, não é nem o quanto isso é importante, mas o quanto é bom pra eles, que isso aconteça.

5. Não é algo que a simples oportunidade ou possibilidade de escolha do que vai ser feito, implica necessariamente numa responsabilização por aquilo, simples de modo automático. É uma construção dessa escolha e é uma construção da responsabilidade que se tem por essa escolha. Então, não tem muitos artifícios além, acredito dessa percepção (...).

A participação nas instâncias deliberativas é um processo considerado ainda em desenvolvimento, por exigir a desconstrução de certos paradigmas muito sedimentados no cotidiano escolar. Consta-se que, historicamente, a família sempre permaneceu do lado de fora do portão, organizando-se coletivamente, apenas para festas.

6. A grande oportunidade, vamos aproveitar, vamos se reunir, é festa. Chamar pra festa é diferente de pra reunião. Mas agora, chamar para as reuniões...

7. A família sempre vinha para ficar lá fora, pra buscar o filho e deixar o filho. Então, trazer e fazer com que a comunidade acredite que a escola pública só pode ser boa se houver participação, se as pessoas estiverem envolvidas e comprometidas, é um processo demorado, porque vai ter que desconstruir tudo o que foi construído até agora a pouco.

O estímulo à participação de pais e docentes parte de algumas premissas. Primeiramente, corroborou-se a necessidade de criar espaços de participação. A escola deve estar aberta à comunidade, para que se possa compreender esta nova concepção de escola. Na medida em que se criam esses espaços de inserção e participação, os diferentes segmentos poderão entender que a construção se pauta num trabalho cooperativo. Por fim, cientes dos objetivos do projeto, poderão se inserir ou não no mesmo. Acredita-se, neste sentido, que o grau de comprometimento e participação é proporcional à convicção nos ideais que norteiam o projeto.

8. Então eu preciso entender pra ver se é o que eu quero pro meu filho.

9. A primeira questão é que a gente precisa acreditar no projeto. (...) Eu não posso estar aqui porque é perto da minha casa ou porque de alguma forma, essa escola é confortável para mim. Eu preciso estar aqui porque eu acredito e eu vou fazer tudo aquilo o que é possível para que esse projeto dê certo. (...) E a gente vê isso, as pessoas que mais participam são as pessoas que acreditam de fato que essa escola pode dar certo. As que não acreditam, que estão aqui porque estariam em qualquer outra escola, porque aqui é mais perto ou é passagem, e motivos não são pessoais, elas não vão se comprometer. (...) a escola sempre foi feita pelas pessoas que estão nela, ou seja, educadores e estudantes.

10. Eu acho que a gente promove a participação, criando momentos de participação e mostrando as possibilidades, pela parte boa e as responsabilidades, pelas partes ruins de cada uma delas (...).

11. Eu acho que uma coisa é dando oportunidade de participação. (...) Implementar e seguir rigorosamente esses dispositivos: o Conselho e a Assembleia.

12. Tem que abrir a porta, tem que ter uma gestão que abra a porta (...). Todo mundo participando fez o projeto acontecer e pra que isso aconteça em outros lugares, tem que abrir a porta e educar. Como você vai achar que a escola pode ser diferente se você não tem outro modelo de escola? (...)

13. Bom, eu sou sozinha, eu sou um grão de areia, posso fazer alguma coisa. Mas eu acho que é sempre um trabalho de equipe. Então, a gente tenta aqui, fazer um trabalho compartilhado, por isso que eu gosto dessa escola, porque onde um pode ajudar o outro, ajuda.

14. Então, é uma desconstrução, na verdade, é desconstruir para construir depois.

Creio que o trecho 14 sintetiza um pouco do desafio colocado para estas escolas: desconstruir para construir. Correlaciono este desconstruir com o desaprender proposto por Fresquet (2007a) e (2007b). É preciso desaprender velhas práticas para reaprender outros olhares, outras palavras.

Pergunta 4: Como podemos definir autonomia e como ela se relaciona com a autodisciplina, a autoconfiança e a independência?

Nem todos os entrevistados relacionaram explicitamente a autonomia à autodisciplina, à autoconfiança e à independência. O termo *autoconfiança* não esteve presente em nenhuma das respostas, apesar de algumas citarem que tudo se encontra ligado. Talvez a pergunta tenha sido mal elaborada, demasiadamente longa, dificultando a associação dos quatro termos.

Observemos então as definições encontradas:

1. Eu acho que a autonomia é mais no sentido de você ter uma iniciativa, você saber se organizar. Acho que nos alunos é isso: saber, ter a palavra, o diálogo.
2. Está tudo ligado. Para mim, a autonomia, no sentido geral, é o ser começar a criar sua independência, desde as primeiras orientações, que lhe são dadas. Às vezes, se pensa que autonomia é eu sair aí agredindo a todos, tendo atitudes incorretas. Não é isso. Ter liberdade é você saber realmente conhecer o seu espaço. (...) Relaciona-se com a formação do cidadão crítico.
3. O que é autonomia? É independência, é sinônimo? É bem difícil. (...) Acho que, pra mim, autonomia é ter a consciência, saber aquilo que eu sei fazer, o que eu consigo, o que eu dou conta de fazer sozinho. Saber aquilo que eu não dou conta, que eu vou precisar de ajuda. Saber pedir essa ajuda.
4. A criança confunde muito autonomia com liberdade sem limite.
5. Eu acho que a autonomia é quando você já se conhece, conhece o externo, o outro e consegue se entender como eu. (...) Acho que isso é ser autônomo, conseguir se responsabilizar.
6. O contrário da heteronomia. É quando você mesmo percebe que você precisa fazer uma coisa, uma atividade. Então, numa escola, chegar à autonomia, é quando eles percebem ou começam a perceber que precisam cumprir certas atividades. Ele precisa ir atrás de certos conhecimentos, ele precisa perceber que precisa do professor em determinados momentos. (...) É não precisar que alguém mande e fale o que você tem que fazer.
7. A autonomia é uma postura deles em relação ao que a situação escolar mostra pra eles. Uma postura de se sentir autor dessa proposta, de se sentir parte e mente construtiva de algo. É uma relação de independência, no sentido de não depender do adulto que vai dizer tudo o que você precisa fazer. Mas também, uma relação de interdependência entre os pares que estão aqui, para que eu possa ser autônomo, sem deixar de ser colaborativo. (...) A autodisciplina tem muita ligação, porque é você conseguir também, além do desejo de conseguir executar algo, conseguir de fato, os recursos próprios pra conseguir chegar até o fim. A autodisciplina é a perseverança também no trabalho.
8. Acho que o respeito é o princípio pra você conseguir uma autonomia.

Parece-me claro que os entrevistados foram capazes de desenvolver uma reflexão bastante elaborada sobre o tema, articulada aos projetos político-pedagógico das escolas. Excluindo os trechos 4 e 5, em todas as outras falas encontra-se a associação do conceito de autonomia à independência, isto é, à possibilidade do aluno, ou em algumas falas, do indivíduo, de se autorregular.

A autonomia correlacionada à capacidade de realizar algo sem ser mandado por alguém, no contexto escolar, pelo professor, aproxima-se do que Mogilka (1999) define como autonomia, isto é, a capacidade do indivíduo de se auto-regular, definindo

suas próprias regras e limites, sem que seja necessária a imposição pelo outro, e, portanto, contrária à heteronomia.

É interessante perceber a associação da mesma ao autoconhecimento (trechos 3 e 5). Autonomia é conhecer-se, desenvolver a consciência de suas possibilidades e limites, aprendendo a se relacionar com o outro. Além de um processo individual, é destacada a interdependência com os outros sujeitos, para que não se oblitere a cooperação (trecho 7) e o respeito (trecho 8). Encontra-se patente, deste modo, que a construção da autonomia trava-se sempre no contato com o outro e com o meio social, dentro do qual o indivíduo está inserido, o que também foi apontado por Soejima (2008).

É interessante também perceber o cuidado em distinguir a autonomia de uma liberdade irrestrita (trechos 2 e 4). A assunção de atitudes desmedidas e inconsequentes é, neste sentido, contrária, à aquisição de responsabilidades, à auto-percepção das próprias regras e limites e, portanto, à formação de um cidadão crítico. Há, com efeito, uma extensão semântica do termo. Autonomia e emancipação convergem, assim, enquanto processos de conscientização e de assunção de responsabilidades. Tal caminho nos leva, indubitavelmente a Paulo Freire (1996): libertar-se é adquirir consciência das opressões que nos alienam, compreendendo nosso papel político e histórico na sociedade.

No que concerne à realidade desta construção nas escolas em análise, observa-se que este é um tema bastante discutido nas mesmas. Qual deve ser o caminho?

9. Bom, nos alunos, a autonomia é bastante, mas não é inteiramente, incentivado que eles sejam completamente autônomos. O portão tá aberto, mas não pode sair. A sala tá aberta, mas não pode ficar fora da sala. Nas rodas de conversa é bastante incentivado isso. A autonomia na pesquisa que é a base dos roteiros

10. Eu acho que desde pequeno, toda essa orientação já pode ser encaminhada (...).

11. Acho que isso é um dos maiores debates que a gente tem aqui: como é que a gente constrói um aluno autônomo, como você ajuda a construir essa autonomia. Nós, como educadores, pensando nos estudantes, mas mesmo na nossa vida.

12. É um equívoco que as pessoas vão tendo, porque acham que porque a escola é uma escola autônoma, a criança já vem pra cá com autonomia. Não é verdadeiro. A autonomia, nós construímos no dia-a-dia, nós construímos na nossa formação. (...) A roda de conversa que nós propomos aos estudantes, ela ajuda bastante, porque ela vai permitindo que os alunos digam as coisas que eles acreditam (...). Com seus roteiros de pesquisa, ele vai aprendendo a ser estudante, ele vai se dando conta de que o processo de estudar é dele, não é do professor, não é do pai, não é da mãe, do colega, é dele.

13. É não precisar que alguém mande e fale o que você tem que fazer. (...) Mas isso é muito difícil, até pra gente, até pra adultos. A gente sempre

precisa de alguma indicação, de alguma ordem em algum nível. A autonomia completa, eu não sei se existe. Nem sei se existe em definição.

De pronto, duas premissas errôneas emergem nesta questão. A primeira é crer que, porque a escola é autônoma ou democrática, os alunos são autônomos (trecho 12). A segunda é conceber a existência da autonomia completa do indivíduo (trecho 13).

O trecho 8 ilustra mais especificamente a realidade da Amorim Lima. A fala em questão traz-nos alguns dados sobre a construção da autonomia nesta escola. Como foi visto na análise do projeto político-pedagógico da mesma, os roteiros de pesquisa constituem o pilar da proposta. O aluno é estimulado a desenvolver seu próprio caminho de aprendizagem e assumir responsabilidade sobre o mesmo. No entanto, não lhe é dada a opção de não estar no Salão, se ele permanece no pátio, os inspetores deverão convencê-lo de que ele deve subir.

Por outro lado, menciona-se a roda de conversa (realizada quinzenalmente durante a tutoria), como o lócus preferencial da construção da autonomia discente, processo este que pode e deve ser construído, desde a infância (trechos 9, 10 e 12). Haveria então hora e lugar marcado para esta construção?

Ora, finalizar um projeto que o próprio aluno escolheu; organizar como serão desenvolvidos seus roteiros, ou mesmo; retornar à sala de aula depois do recreio, sem que ninguém tenha que chamar; configuram-se como alguns dispositivos que possibilitam o desenvolvimento da autonomia discente.

Com efeito, o que registrei em campo passa longe de um quadro clássico de indisciplina escolar. A Amorim Lima não possui sinal. Quando é chegada a hora do fim do recreio, os alunos sobem - uns mais rapidamente e outros não - para suas salas. Evidentemente há sempre os que permanecem mais tempo, fazendo-se necessária aí, a intervenção dos inspetores, mas não são a maioria.

Deste modo, creio que, ainda que não se dê a escolha aos alunos da presença em sala de aula, os outros mecanismos utilizados para tal, contribuem para a formação de uma subjetividade autônoma (MOGILKA, 2003).

Pergunta 5: O que é criatividade, qual é a sua importância na formação humana?

As definições de criatividade encontradas foram agrupadas, tendo em vista, as categorias apresentadas por Fleith e Alencar (2005): pessoa, produto, processo e ambiente. Dentro desta perspectiva, nenhuma das falas em questão fez referência ao processo, ou seja, a como desenvolver produtos criativos.

O ambiente escolar foi destacado (trechos 1, 2, 3 e 4) como um espaço que pode fornecer subsídios para o desenvolvimento da criatividade. Constatou-se, no entanto, que a escola, ancorada no modelo tradicional, tende, historicamente, a tolher a criatividade dos estudantes, o que não se aplicaria às experiências democráticas, apontadas como um espaço que ofereceria mais oportunidades de criação.

Concretamente, foram mencionadas duas situações didáticas que exemplificam o cerceamento da criatividade, uma mais genérica (trecho 2) e outra mais específica, associada à educação infantil (trecho 4). A primeira evidencia a prática de se transmitir um determinado conhecimento, mostrando como este foi construído, mas sem que se forneça ao aluno a oportunidade de criar em cima do que lhe foi passado. A segunda proclama a padronização nas atividades na educação infantil, em que todos os educandos são impelidos a pintar ou desenhar da mesma maneira.

É, sobretudo, relevante destacar a associação da criatividade à autonomia e à submissão (trecho 3). O modelo escolar predominante formaria indivíduos pouco criativos, e, portanto, submissos, incapazes de se responsabilizar pelo mundo a sua volta, o que se aproxima da hipótese em construção nessa dissertação.

1. Criatividade é você ter também subsídios pra você ter criatividade. (...) Por eu acreditar na educação, eu acredito em ter subsídio pra criatividade. Como a pessoa vai poder criar, se ela não tem meios pra criar?
2. Às vezes, eu me preocupo que a escola fica muito num lugar de podar, de cercear esse espaço, que é o da criatividade. De dar tudo muito pronto, dizer como foi feito e não deixar que faça. Acho que isso vai tolhendo um pouco a criatividade dos estudantes e a escola tem muito essa história a meu ver. Aqui menos, aqui bem menos. Acho que a escola oferece pros estudantes, muitas oportunidades de criação.
3. É uma coisa que prende muito o modelo escolar hoje e forma adultos muito pouco criativos, e por isso mesmo, muito submissos, sem autonomia. Sem nenhuma responsabilidade, porque sempre foi assim, eu não tenho responsabilidade sobre esse mundo, eu não criei. E também pode ser muito ligada à liberdade.
4. Quando tu tá numa escola tradicional, o ensino é muito quadrado. Então a criança pequena, por exemplo, vamos lá pintar na folha de sulfite todo mundo igual. Então, cadê a criatividade, nenhuma? Ao passo que se tu tá numa escola democrática, tu dá a oportunidade da criança criar. (...) Então, isso é criar, é tu viajar nas tuas ideias, sem ser tolhido.

O indivíduo criativo foi caracterizado como aquele que é capaz de se libertar dos padrões estabelecidos (trecho 5 e 6), e buscar novos caminhos par resolver todo o tipo de problema (trecho 6). Tais características aproximam-se de alguns dos traços apresentados por Amabile (1996), em sua pesquisa sobre o comportamento de indivíduos considerados criativos: julgamento independente, alto grau de autonomia e iniciativa, não-conformismo e desejo de correr riscos.

A criatividade também foi definida, enquanto atividade essencialmente humana, uma capacidade que nos distingue dos animais (trecho 7 e 8). Esta asserção também se aproxima do referencial teórico aqui utilizado, que tenta desmistificar a criatividade, tratando-a não como um dom, mas como uma capacidade humana, cujo potencial está presente em todos. Além disso, verificou-se que a pessoa criativa foi definida como aquela que produz muitas ideias (trecho 9). O conteúdo dessas ideias será analisado, em seguida, na categoria *produto*.

5. Acho que é você começar a se libertar de padrões e desenvolver uma habilidade, qualquer habilidade que seja, tentando se libertar dos padrões comuns. Aí você vai tá sendo criativo.

6. Eu acho que a criatividade tá muito ligada à liberdade. Se a gente não tem a liberdade para pensar fora da caixa, a criatividade fica muito podada. Ser criativo é buscar novos caminhos pra resolver os problemas, sejam eles de quaisquer natureza.

7. Apesar de que eu acho que o ser humano, com o mínimo ele já tem criatividade, porque acho que isso é do ser humano: criar, porque a gente não nasce pronto. A gente tem que criar o nosso mundo, a gente é diferente dos animais (...).

8. São seres essencialmente criativos, tanto pra coisas boas, pra artes, quanto pra coisas ruins, o que é uma outra história também. (...)

9. Para mim, criatividade está muito ligado a ideias, sejam elas quais forem. Então assim, uma pessoa criativa é uma pessoa que tem muitas ideias, que tá o tempo todo trazendo essas ideias. (...)

No que se refere ao produto resultante do ato criativo, desponta dentre as respostas, a desconstrução de duas ideias muito presentes no senso comum. Primeiramente, a de que a criatividade tem que estar necessariamente ligada a uma atividade artística ou a profissões específicas, como a carreira publicitária, por exemplo. Além disso, foi feita uma crítica à restrição do produto criativo a algo que tenha sempre que ser genial ou super inovador.

10. Porque às vezes, a gente pensa em criatividade só como uma habilidade, uma questão, sei lá, pro profissional ou pra estudar. Ah, aquela criança é criativa ou tal pessoa é criativa, vai ser publicitário. Porque tem uma coisa artística, porque tem uma ligação com essa coisa, de criar parece que sempre tem que tá vinculado a isso. E eu acho que criatividade na verdade é uma coisa, que permeia nosso dia-a-dia e a gente nem percebe. Então, sei lá eu fiquei pensando agora, enquanto falava com você, que criatividade, por exemplo, é quando a minha mãe inventa umas coisas na cozinha, sabe?

11. Também não precisa ser uma ideia super inovadora, porque eu acho que criatividade carrega um pouco essa coisa: uma pessoa criativa tem que trazer uma ideia super genial.

O referencial teórico aqui utilizado prioriza a criatividade no processo de aprendizagem, e não apenas restrita a algumas áreas específicas. Busca-se sair de uma visão determinística de que alguns têm mais talento do que os outros, ou de que o lugar

da criatividade tem que se restringir às aulas de arte. O consenso na área é de que a criatividade se define como uma capacidade humana de produzir algo novo e valioso em algum grau (MARTÍNEZ, 2002), mas como destacado no trecho 10, a o ato de criar está presente também em ações simples cotidianas e não apenas nas telas de quadros famosos.

Todos os entrevistados reconheceram e ressaltaram a importância da criatividade na formação humana. Ela é vista como um motor de transformação essencial no comportamento humano. Importante, na medida em que o indivíduo se apropria de um conceito e cria a partir dele, para transformar o mundo, sendo, neste sentido, contrária à comodidade.

Para além de mudar o mundo, ela move os desejos e as vontades do indivíduo. Relatou-se, deste modo, a leitura da biografia de Aleijadinho durante a tutoria (Amorim Lima) e o encanto, sentido pela professora, ao descobrir que, mesmo após ter perdido as mãos, o artista não parou de criar. Ela então se deu conta de que a criação não estava nas mãos de Aleijadinho, mas na cabeça (trecho 14).

12. Bom, eu acho que sempre as modificações que aconteceram no mundo dependeram da criatividade e ela é essencial para o comportamento humano. Porque é ela que faz com que a gente modifique, que a gente transforme e que a gente seja assim mais singular.

13. Pra mim, criatividade é... Difícil essa pergunta. Acho que conseguir múltiplas associações. A importância da criatividade é você ter se apropriado de um conceito e criar sobre, criar a partir dele. (...) Eu acho que é o que faz a diferença pro mundo, o que faz a gente sair do pé, da comodidade, que talvez seja o que possa mudar o mundo, a sociedade, o jeito de pensar. (...)

14. Acho que a criatividade na formação humana é tudo. A gente tava vendo com os estudantes da minha tutoria, uma biografia do Aleijadinho, onde ele dizia que mesmo, por conta da doença degenerativa, ele ter perdido as mãos, ele não parou de criar, porque a criação não estava nas mãos. A criação estava na cabeça. (...) Ela move, na verdade, os desejos, as vontades. Ela move a vida do ser humano.

A criatividade está na cabeça, das invenções culinárias cotidianas às esculturas de Aleijadinho, porque é uma capacidade intrínseca ao ser humano. Mas como se pode desenvolver esse potencial? Condenada a escola tradicional, como os integrantes dessas escolas democráticas creem que se possa estimular um clima criativo em contexto escolar? Vejamos suas respostas.

Pergunta 6: O que significa promover um clima criativo em contexto escolar? Como isso pode ser feito?

O eixo de quase todas as respostas fez referência apenas à possibilidade da escola ser um clima criativo para alunos e não para a comunidade. Não se considerou o

que seria necessário, para promover um clima criativo para os professores, pais ou funcionários. Apenas um entrevistado, uma funcionária da Amorim Lima, incluiu os professores e funcionários na construção de um clima criativo:

1. No que concerne essa parte de funcionário, acho que tem que ter... Pra você cobrar alguma coisa, acho que você tem que dar. A gente tinha que receber mais cultura, mais ferramentas pra poder ter criatividade. Os professores também.

Como já foi mencionado, a participação dos funcionários é uma questão que ainda urge na prática cotidiana. O discurso proferido faz alusão a uma demanda exigida pela escola, sem contrapartida. Segundo a mesma, para “ter” criatividade, os funcionários e os professores teriam que receber mais cultura e mais ferramentas. Suponho que o termo “cultura” seja empregado como o acesso a bens culturais. Neste sentido, a demanda da funcionária está absolutamente consonante com os objetivos da escola, presentes em seu projeto político-pedagógico, dentre os quais conta a ascensão de todos os membros a níveis cada vez mais elevados de elaboração cultural. Contudo, ainda parece distante a materialização de uma formação comprometida com o desenvolvimento da criatividade de alunos, educadores e da escola como organização, sintetizada por Martínez (1995 e 2002) como um sistema didático integral.

No que tange à promoção de um clima criativo para os alunos, os entrevistados ressaltaram a necessidade de possibilitar uma maior liberdade ao aluno. O termo *liberdade* foi empregado nas falas em questão, como o fluxo livre de ideias e expressões. Neste sentido, caberia ao professor proporcionar a seus alunos, situações em que eles possam deixar fluir a imaginação e a intuição, sem corte de raciocínios (trecho 2).

A promoção de um clima criativo em contexto escolar vinculou-se, assim, ao trabalho e à formação docente. A postura do professor foi tida como determinante (trecho 4). Do ponto de vista didático, esse espaço se cria, na medida em que, as atividades propostas forem abertas, possibilitando um maior fluxo de ideias. Concretamente, criticou-se a elaboração de perguntas de múltipla escolha, tidas como o ápice do enquadramento, da impossibilidade de ação (trecho 3) e, igualmente, perguntas cujas respostas são previsíveis, pouco desafiadoras, tanto para os discentes, quanto para os docentes.

2. Pode ser feito, dando a liberdade ao aluno. Mas quando eu falo liberdade. É liberdade de ideias, é liberdade da expressão. A expressão escrita, a expressão oral e ver até aonde a intuição do aluno pode chegar. Acho que isso é muito importante. Não cortar raciocínios, deixar fluir.

3. É promovendo a liberdade, ou seja, quanto mais aberta for a atividade, mas chance ele terá de ser criativo. Então acho que quando você fecha, você encerra a criatividade, você diminui a possibilidade de ação. Quanto mais fechada uma pergunta for, por exemplo, mais difícil vai ser de ele ser criativo. O limite disso é uma pergunta de alternativa, por exemplo. Então se você tem uma pergunta com alternativas, ele não tem como ser criativo, ele tem que escolher uma das respostas. Então a pergunta aberta, já dá a chance de ser criativo. Quanto mais aberta for a atividade, o desenho, ele vai mostrar o lado criativo dele.

4. Acho que com abertura, com recursos que também promovam. (...) Quando se faz uma pergunta que o professor já sabe qual é a resposta e espera que seja aquela resposta dada pelo estudante, você não espera nenhum tipo de criatividade dele. Então, eu acho que a postura do professor de elaborar questões que ele esteja aberto a diversas respostas, é a postura que vai permitir que esse espaço seja criativo.

A ênfase na promoção da liberdade de ideias e expressões discentes parece convergir para alguns dos fatores indicados para o estímulo da criatividade: possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista, formular problemas, gerar múltiplas hipóteses (STERNBERG, 2003) e encorajar questionamento e curiosidade (AMABILE, 1996).

Defendeu-se também que ambas as escolas proporcionam o desenvolvimento de um clima criativo em suas práticas. Como justificativa para esta asserção, argumentou-se que um maior espaço para a participação facilitaria o surgimento de ideias, livre de um controle excessivo (trecho 5).

5. Numa escola democrática, em que você abre um espaço maior de participação de todo mundo, de alguma forma é mais fácil em espaço criativo, pela minha experiência. Acho que facilita, permite que as ideias surjam e não sejam podadas, que é uma coisa muito comum na escola. É o certo ou o errado.

As estratégias metodológicas de seus projetos também foram utilizadas como argumento, para justificar tal defesa. A fala contida no trecho 6 apoia-se no levantamento de interesses, como um fator que em si já proporcionaria a construção de um clima criativo. O discurso também dá margem a interpretar que a escolha dos alunos da Politeia não é tão livre assim, por ter que se pautar nas exigências curriculares do MEC. Para a entrevistada, este caminho alternativo (que parte dos interesses dos alunos, mas que tem necessariamente que ser ajustado às demandas curriculares) já é em si criativo.

6. Eu acho que a própria Politeia faz isso. Ela dá a oportunidade, por exemplo, no início de cada semestre de ser levantado o que vocês querem trabalhar e aí, as crianças dizem tudo o que elas imaginam e vai juntando, vai fazendo um paralelo. (...) Então, elas tão tendo um clima criativo, porque elas, no fundo assim, elas acham que escolhem o que elas vão estudar. Elas escolhem, mas tem que entrar nas disciplinas. Então é uma criatividade, a maneira de tu chegar nas disciplinas que são exigidas pelo MEC.

Os roteiros de pesquisa desenvolvidos na Amorim Lima foram citados como um espaço de criação, pois possibilitariam a leitura e a construção de uma compreensão, a partir de uma vivência do aluno (trecho 7). Argumentou-se igualmente que a grande oferta de oficinas (cultura, artes e corpo, sem maiores especificações) constitui em si um espaço para a criação.

7. Permitir que o estudante caminhe com suas próprias pernas, que pense as coisas a partir daquilo que ele vai construindo e não só com o que é feito, o que é dado. Acho que desse lugar, o Amorim conseguiu sair, porque quando os estudantes trabalham com o roteiro de pesquisa, eles conseguem ali criar, ler o texto, criar suas respostas, fazer uma construção a partir de uma compreensão, a partir de uma vivência que ele já tem. (...) Fora isso, a escola oferece oficinas de cultura, de artes, do corpo e tudo isso permite muito que a criatividade esteja sempre, que ele esteja se expressando sempre com a criatividade. Então eu acho que a gente tem muitos espaços para a criação.

É preciso salientar que nenhuma prática pedagógica em si é inexorável, no que tange à promoção de um clima criativo. Mesmo a mais bem intencionada proposta pode, se executada burocraticamente, engessar o potencial criativo. Tampouco, não se pode assegurar que, apenas oferecer oficinas implique em desenvolver a expressão criativa. Talvez este seja um indicativo de que a criatividade ainda seja enquadrada em momentos específicos da aprendizagem e do currículo.

Não obstante, o espaço físico foi relativizado (trecho 8). Um ambiente colorido e repleto de elementos lúdicos não se constituiria em si em um espaço promotor de um clima criativo. O que é determinante, em sua visão, é a abertura a novas ideias.

8. Um espaço criativo pode ser proporcionado, não precisa ser nada mirabolante (...). Aí tem que ter aquela sala cheia de coisas. Aí tudo colorido. (...) Porque a escola tem que ter um espaço e tal. Acho que o espaço, claro é bacana. Você é estimulado, se você tiver cor, se você tiver elementos e tudo mais (...). Mas um espaço estimulante pra criatividade, muitas vezes é falar: olha, nós vamos hoje fazer isso aqui e eu quero ouvir o que vocês pensam, eu quero ver como vocês reagem a isso. (...) Acho que vem muito daí também, vem dessa questão de você abrir um espaço pra que essas ideias.

9. Acho que é não ter certo e não ter errado. Acho que é criar possibilidades de mudança, de novo, de experimentação. Acho que é criar um espaço que não seja pronto, (...) Um espaço que esteja aberto a alguma coisa, à construção, aonde as pessoas possam dialogar. Acho que é o ideal.

Para além das condições objetivas do entorno físico, o espaço que permeia a relação entre alunos e professores deve estar em permanente construção. Sublinhou-se, deste modo, a importância da mudança, da experimentação e do diálogo, em um movimento que busca desconstruir a dicotomia entre o certo e o errado (trecho 6 e 9).

A desconstrução desta dicotomia não deve ser confundida com um relativismo improdutivo, que anularia o valor do trabalho. Repensar o que se considera como errado não implica em aceitar tudo, supervalorizando o processo, em detrimento do produto.

Creio que o que se coloca neste discurso aproxima-se, sobretudo, de uma concepção que inclui o erro no processo de aprendizagem (STERNBERG, 2003), valorizando ideias e questionando pressupostos.

Pergunta 7 : Há pontos de interseção entre autonomia e criatividade? Quais?

Todos os entrevistados afirmaram haver pontos de interseção entre a autonomia e a criatividade. Entretanto, considero que as relações feitas foram um pouco vagas e simplificadas. Talvez essa pergunta exija um tempo maior de reflexão, por não ser evidente. A relação, em quase todas as respostas, não foi feita em termos de conceito, mas de caracterização de indivíduos: uma pessoa criativa, uma pessoa autônoma, etc.

Observa-se no trecho 1, o emprego de uma relação de causa e efeito, próximo de um jogo de palavras. Está presente a ideia de que alguns indivíduos “têm” criatividade e outros não. Os que “têm” criatividade, se colocados em situações de pouca autonomia, não conseguiriam viver. Por outro lado, os que não “têm” criatividade, se colocados em situação de muita autonomia, não criariam e dependeriam de outras pessoas.

1. Se a gente tem autonomia, a gente tem que ser criativo. E se a gente é criativo, a gente quer autonomia. Uma pessoa criativa, num trabalho rotineiro ou completamente subjugado por alguém não consegue viver. Uma pessoa com bastante autonomia no seu trabalho, que não tenha criatividade, não faz nada, fica dependendo de outra pessoa.

Estabeleceu-se também uma relação com a constância das ideias (trecho 2). O fato de uma pessoa ser muito autônoma, não significa que ela será criativa a todo o momento. A entrevistada questiona um pressuposto, a meu ver, sem fundamento. Creio que seria lógico afirmar que ninguém é criativo o tempo todo. Não se desenvolveu, com efeito, uma reflexão maior de como a criatividade pode ampliar a autonomia de um indivíduo.

2. Às vezes, a pessoa pode ser muito autônoma, e nem todo momento, ser tão criativa assim. E em outros momentos, essa criatividade pode surgir e ampliar essa autonomia dele.

Em todas as falas, estabeleceu-se uma relação proporcional entre autonomia e criatividade. A fala contida no trecho 2, traz uma contribuição interessante para a análise. Aqui, o indivíduo autônomo é tido como capaz de saber lidar com suas próprias ideias. Sua criatividade fluirá mais, na medida em que, ele se conhece e sabe lidar com o que pensa e produz.

3. Acho que quanto mais autônomo eu sou, talvez a minha criatividade vá fluir melhor, porque eu lido melhor com ela. Acho que tem talvez uma relação aí de eu saber também lidar com as minhas ideias, com as coisas que eu penso, com aquilo que pode ser bom.

A ideia da dependência em oposição à autonomia foi colocada como um fator determinante para o desenvolvimento da criatividade (trecho 3). Por outro lado, é problemática a asserção de que se “dá” autonomia. A perspectiva teórica aqui adotada compreende a autonomia como uma construção. Não há um ponto de chegada pré-determinado a ser alcançado. Tampouco, ela é algo que esteja pronto, e possa ser dado, é um processo contínuo, que pode ser estimulado ou engessado em contexto escolar. Logo, autonomia não se dá, se constrói.

4. Se tu não dá a autonomia pra pessoa, ela fica dependente, ela não consegue dar um passo a mais. Ao passo que se tu dá uma autonomia, ela vai em busca de. Ela vai sempre em busca de, e é aonde aflora a criatividade, inclusive.

O intuito desse estudo não é desqualificar o discurso dos entrevistados, com uma postura arrogante que estabelece o que é certo ou errado. Busca-se, ao contrário, encontrar pistas que nos levem a compreender melhor como os significados produzidos para o termo na educação.

A ideia de dependência pode ser relacionada à da liberdade. O trecho 4 ilustra a fala de um professor, cuja linha de pensamento se baseia na lógica matemática: se o indivíduo sempre precisa de alguém que lhe diga o que fazer, (sendo, portanto, mais dependente) ele é menos livre, conseqüentemente menos autônomo e portanto menos criativo, dada a relação inicial entre liberdade e criatividade.

5. A criatividade está muito ligada à liberdade. (...) Quanto mais você precisa que alguém diga o que você tem que fazer, menos liberdade você tem, menos espaço de atuação você tem. Se você é mais livre (agora, pensando na lógica matemática) quando você é mais autônomo, então você é mais criativo, quando você é mais autônomo.

É preciso estar atento ao que se entende por ser livre em nossa sociedade. Até onde vai nosso poder de escolha, nossa liberdade? Será que podemos ser realmente livres no sistema capitalista? Parece-me que não.

Ressalto ainda duas associações instigantes na busca por essa interseção. A primeira parte do princípio de que a autonomia é possibilitada quando se estabelece uma relação mais aberta, menos restrita a determinadas orientações e controles (trecho5). Nesse contexto, o sujeito poderia se colocar mais, imprimir mais sua marca, mostrando seu conhecimento pessoal sobre o trabalho em questão. Conseqüentemente, essa construção seria mais rica, e, portanto, mais criativa.

6. Acho que o que acontece, é quando você tem uma certa autonomia, você produz muito mais. Então, a sua criatividade é muito mais permitida, ela acontece com muito mais facilidade, do que quando você não tem autonomia, você tá trabalhando de acordo com uma orientação determinada. Se você está

ali, podendo mostrar o seu conhecimento pessoal, o seu crescimento pessoal, como é que você lida com essas questões do conhecimento, isso vai permitindo muito mais criatividade no seu trabalho, na sua construção (...).

Por fim, foi significativa a menção a determinados aspectos psicológicos que poderiam mediar estes dois processos (trecho 6). Estar seguro de si, correr atrás e se colocar são atitudes vistas como necessárias para a realização da criação. Associo tais ações a alguns aspectos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento da criatividade, tais como a autoconfiança, a perseverança face à frustração e o julgamento independente (AMABILE, 1996).

7. Acho que sim. Acho que você quando você tá seguro, quando você vai atrás, quando você se coloca numa posição, você consegue criar. A grande questão aí é o você. (...) Acho que a autonomia é isso: você se entender, você se responsabilizar, você criar.

Como discutido anteriormente, a conceituação de autonomia presente nas entrevistas está ligada à capacidade do ser humano de se conhecer e de definir suas próprias regras e limites, sem necessitar que alguém sempre mande o que deve ser feito. A hipótese aqui defendida associa o contexto escolar das escolas democráticas ao desenvolvimento de um clima criativo. Pensa-se que o meio possibilite o incremento do ato criador nos indivíduos, logo a taxação do indivíduo como criativo ou autônomo é redutora, pois esvazia todo o processo de construção envolvido, podendo fazer alusão ao inatismo.

Pergunta 8: Em relação à dinâmica da sala de aula, em que se diferem escolas democráticas/ autônomas das escolas “tradicionais”?

Como as instituições em estudo apresentam dinâmicas diferentes, julguei analisá-las separadamente.

Os entrevistados pertencentes à Amorim Lima destacaram como diferencial o espaço para relações mais democráticas e participativas. Reconhece-se que há espaço para que todos possam se expressar, ainda que nem todos sejam ouvidos. A fala de uma inspetora da escola é bastante elucidativa nesse sentido. Ela reitera que todos teriam oportunidade de falar, mas nem sempre seriam ouvidos, utilizando, inclusive o termo “ditadura” para qualificar esta situação. No entanto, comparada a outras escolas, a Amorim Lima teria um clima mais tranquilo, por possibilitar aos alunos uma maior autonomia, e o exercício da autodisciplina. A ausência de sinal no recreio é citada como um exemplo dessa possibilidade de autodisciplina, contrariamente ao que ocorre nas escolas tradicionais, caracterizadas como manicômios, na visão da entrevistada.

1. Acho que a principal é essa parcela a mais de democracia, na questão de abrir a voz pra todos. (...) Mesmo que o que você disse, vai ser jogado fora,

... você pode falar. Não fica aquele clima de ditadura que tem nas outras escolas. Apesar de haver ditadura aqui, não fica o clima. E é um clima diferente na escola, os alunos podem brincar. (...) Brincar, não ter sinal, o que já é uma coisa ótima. Não é um manicômio com sinal. Essa coisa da autonomia. Dentro do espaço da escola, eles têm a autonomia de poder se disciplinar. Então, a gente vai lá chamar do recreio. Não tem sinal, mas eles já sabem que acabou o recreio, eles já estão voltando.

Também são apontadas como diferenças: o conceito de sala de aula, o foco do ensino e o papel do professor. Como explícito na análise dos projetos político-pedagógico, a reorganização arquitetônica da escola constitui-se como um diferencial, uma marca de sua identidade, fato que suscitou diversas reportagens sobre a mesma (HAMED, 2007). Vejamos o depoimento desta professora:

2. Primeiro, o conceito de sala de aula, que não existe mais. A gente tem um Salão de pesquisa. O foco do ensino, ele muda. Não é mais centrado no professor, ele é agora centrado no aluno. É o estudante que vai solicitar a ajuda do professor e dizer: isso eu não compreendi. (...)

A educadora destaca que o conceito de sala de aula tradicionalmente estabelecido não existe mais. Estimo que esta seja uma imagem muito consolidada no imaginário educacional: os alunos distribuídos em carteiras enfileiradas dispostas espacialmente uma atrás das outras e o professor ao centro, situado muitas vezes num nível acima dos alunos. Não sei se me perco em axiomas afirmando que esta disposição não favorece em absoluto a construção coletiva do saber. A crítica ao conceito de sala de aula tradicional também pôde ser observada na fala desta mãe da Politeia:

3. Ah, a sala de aula já começa que não é dividida por idade, por série. E a melhor coisa, o trabalho em círculo e não um atrás do outro, o que eu acho péssimo. Você fica olhando o que tem na cabeça do outro, viajando, desinteressado. Eu acho que o formato fala muito. O formato de sala de aula tradicional é muito ruim.

É, sobretudo, fundamental que se modifique tal arranjo, para que o trabalho em equipe baseado na cooperação possa ser desenvolvido. Para além da teoria, construir esta realidade é um desafio, tendo em vista, as condições objetivas das escolas públicas brasileiras com salas de aulas contendo em torno de quarenta alunos.

Após a pesquisa de campo, posso afirmar que deste lugar a Amorim Lima conseguiu sair. Derrubou-se este muro, já com status de princípio: o professor não é mais o detentor absoluto do conhecimento e o foco do ensino não é mais a transmissão de conteúdos. Entretanto, quebrar com paradigmas já tão cristalizados e que balizaram a formação docente não é uma tarefa fácil para os professores envolvidos. Nas palavras desta professora da Amorim Lima:

4. Quando você se vê naquele lugar, que você não é mais o detentor do conhecimento, não é mais aquela pessoa que tá ali na frente, falando tudo pro aluno que você sabe, e ele aprendendo, você se vê num lugar totalmente perdido. Você fala: Pô, mais eu não sou mais professor. Aí, você tem que

reconstruir até isso, porque começa a surgir crises. Crises, enquanto educador. Qual é o meu papel aqui? Então, eu acho que é a mudança do papel do professor. Não é mais centrado nele o ensino. Ele tem um papel importante no processo, porque ele é o orientador dos estudos, o orientador do conhecimento.

É interessante refletir sobre o papel do professor nesta colocação. O projeto político-pedagógico da Amorim Lima corrobora que o papel docente deve ser o de um colaborador e, aqui, observa-se a utilização do termo *orientador*. Creio que semanticamente, estes termos se complementam e são coerentes com a prática cotidiana. Ora, se a proposta inclui o trabalho de pesquisa e a não-explicação dos conteúdos, como ponto de partida de aproximação com o conhecimento, cabe ao professor auxiliar o aluno neste caminho.

Como já foi destacado anteriormente, a Amorim Lima pautou-se no projeto da Escola da Ponte, que possui estratégias pedagógicas e meios de intervenção educativa próprios. Já a Politeia possui outras referências e, portanto, a dinâmica em sala de aula também é diferente. Na visão dos seus integrantes, os principais diferenciais em relação às práticas tradicionais são: a noção de autoridade e os mecanismos de controle, o poder de escolha discente e a responsabilidade por essas escolhas.

Foi relevante nas falas dos integrantes da Politeia, a menção à ausência de dispositivos de punição e de controle tradicionais, tais como: receber pontos negativos e advertências, que condicionariam a realização das atividades. Além disso, afirmou-se que as figuras de autoridade nas escolas convencionais (diretor, professor, etc.) se consolidam, na medida em que, fazem uso desses mecanismos de punição e coerção.

5. Muito diferente, porque a gente aqui não tem nenhum mecanismo de poder, de controle. Então, se a criança, se o estudante tá bagunçando, ninguém vai falar: sai, vai pra diretoria! E a diretora vai assinar a agenda ou a professora falar: se você não ficar quieto, eu te dou um ponto negativo. Ah, você não tá prestando atenção, vou passar a matéria, e na prova, você não vai saber. Aí você vai tirar zero, você vai ser burro.

6. Numa escola tradicional, você tem uma coisa da noção de autoridade, das figuras de autoridade, da troca, no sentido de você ter a punição constante. Quando eu digo figura de autoridade, aí, tem a entidade, que é a diretora da escola. A professora, ela tem um poder, na escola tradicional.

A linha de pensamento presente é de que a possibilidade de escolha sobre o que querem estudar combinada à ausência de uma abordagem coercitiva estimularia os discentes a se envolver com os conteúdos, assumindo a responsabilidade de suas escolhas.

7. Durante o primeiro mês de cada semestre, há um mapeamento dos interesses, um conhecimento prévio dos professores. (...) Pra que depois desse mês, o estudante escolha: eu quero fazer essa atividade, ou eu não quero fazer essa atividade. Eu me comprometo ou eu não me comprometo a estar presente e desenvolver esses conteúdos de determinada matéria. E de

fato, é, de novo, se responsabilizar por essas escolhas. (...) Uma estrutura de uma dinâmica convencional, que na maioria das vezes, não leva em consideração os interesses deles, os saberes que eles têm.

A possibilidade de escolha sobre a presença ou não em uma determinada aula está colocada na Politeia, o que não ocorre na Amorim Lima. Em campo, pude observar que, por vezes, os alunos escolhiam não realizar a atividade, contudo, eram levados a refletir sobre as consequências dessa escolha. Havia muito diálogo, não se deixava pra lá simplesmente, como se não fosse importante.

8. Qual a diferença na dinâmica? Eles têm escolha de tudo, eles participam da escolha. Então, eles escolhem ficar ou não na aula. Eles têm muito mais argumentação aqui pra dizer que não estão gostando (...). Eles se sentem estando numa relação igual.

As estratégias metodológicas também foram colocadas também como um ponto divergente. Não estão presentes em sua proposta político-pedagógica quais são os dispositivos didáticos utilizados preferencialmente pelos professores. Neste sentido, as entrevistas puderam trazer alguns pontos novos.

9. Uma coisa que tem aqui e que nem em todo espaço de educação democrática vai ter e que a gente ainda tem é a aula. Agora dentro desses espaços de aula, aí o que acontece pode ser totalmente diferente como poder ser... Você pode ter uma aula tradicional, uma aula de giz e lousa. O que eu vejo aqui, pela minha experiência, é que isso quase não acontece. (...) O assunto, às vezes, pode ser determinado, mas a discussão é sempre coletiva, em formato de roda. Todos podem se ver, todos podem falar. (...) Eu tenho experiência de ouvir aluno falar, a aula lá fora, no pátio, no quintal. E depois de passados cinquenta minutos, uma hora, o aluno falar: mas não vai começar a aula? Não, já tá tendo aula. Era aula, nem percebi que isso era aula.

10. Eles têm várias ideias, que eles querem falar todo mundo ao mesmo tempo. Então, é uma desorganização nesse sentido, não existe uma ordem pré-estabelecida, que o professor fala, todo mundo fica quieto, copia e responde o que o professor já ensinou. Essa ideia de colaboração, ela também traz outra dinâmica.

Pode-se observar que a despeito de outras escolas democráticas, a Politeia ainda trabalha com o conceito de aula e preferencialmente, a disposição em sala se dá através de círculos. A aula expositiva é um recurso possível, mas que, segundo o mesmo, não é uma prática usual. É interessante o seu relato sobre a utilização de outros espaços de aprendizagem. Os alunos se surpreendem ainda como o conhecimento pode ser construído fora da sala de aula. A proposta é de fato que se relativize este conceito hermético, que se incluam outros saberes. Com efeito, este rearranjo exige também um esforço de organização, tendo em vista, o número maior de vozes que se escutam (trecho 10).

Por fim, resalto a reflexão feita por uma coordenadora pedagógica da Politeia:

11. O saber escolar é saber simplesmente acadêmico, um saber científico. E existem saberes comunitários e outros saberes que os estudantes já têm e não são levados em consideração. Acho que isso interfere não só na dinâmica,

mas de fato no aprendizado. (...) Tá preocupada com o aprendizado e não só com o ensino, o que eu acho que é com o que a maior parte das escolas convencionais se preocupa, apenas com o ensino. (...) A gente tem que pensar em percursos diferenciados, uma pedagogia diferenciada pra proporcionar situações de aprendizagem ótimas pra cada um deles. Sem cair no ensino individualizado, mas que os percursos possam atender os desafios da criança.

Muitas questões emergem dessa fala. O que é o saber escolar? Qual a diferença entre ensino e aprendizado? O que é uma pedagogia diferenciada? Além de das possíveis ramificações que se propagam a partir desses temas: a relação entre o saber escolar e o saber comunitário, como esta se manifesta e é produzida na dinâmica e no aprendizado, como partir de uma pedagogia diferenciada, sem cair no ensino individualizado, etc. A discussão é profícua e extensa. Infelizmente, é preciso fazer algumas escolhas. Assumo esta responsabilidade, deixando o espaço para a reflexão.

3.4) Síntese das análises

Neste tópico, procurei compendiar as questões que emergiram dos três lugares de leitura propostos, enxertando algumas observações advindas da pesquisa de campo. Em primeiro lugar, é preciso corroborar que a elaboração de um projeto político-pedagógico próprio, que esclareça os objetivos, os valores, a estrutura da gestão administrativa e ação pedagógica da escola, já é em si um passo a frente. O que se observa a nível discursivo é a reiteração contundente de um compromisso coletivo, aproximando-se, em tese, do que Veiga (2003) considera como uma elaboração de um projeto político-pedagógico voltada para a atividade emancipatória. Em tal perspectiva, procura-se romper com a frequente fragmentação entre teoria e prática, num processo que envolve todos os segmentos envolvidos a discutir alternativas e soluções para os problemas encontrados.

O projeto político-pedagógico foi o ponto de partida da tentativa de se melhor compreender a que se propõem estas escolas. As entrevistas com alguns membros dos coletivos complementaram-se à análise dos projetos, por elucidarem algumas lacunas do documento. Pôde-se inferir que esta parcela da comunidade escolar não estava apenas a par do conteúdo da proposta, mas foi capaz de apresentar reflexões bastante consistentes sobre autonomia, criatividade e escolas democráticas. Ocuparam o lugar de objeto de estudo, mas, também contribuíram teoricamente para a análise. Por outro lado, as frases incompletas trouxeram elementos inesperados por um lado, mas fundamentais para tornar mais densa e complexa a discussão. Partindo dos dados das mesmas, pontuo alguns tópicos importantes.

No que se refere à percepção dos alunos em relação à sua escola, os estudantes participantes afirmaram que ir à escola é legal, divertido e estimulante. Estão conscientes de que suas escolas são diferentes da maioria, mas podem ver isso de modo positivo ou negativo. O fator determinante na apreciação das mesmas é o sócio-afetivo. O que mais gostam na escola são os amigos e o recreio, e o que menos gostam são as brigas, o desrespeito, etc.

Se a escola não existisse, para a maioria dos educandos, todos nós seríamos “burros” e não haveria aprendizagem. É interessante como é forte esta ideia no imaginário dos mesmos. Aquele que não vai à escola, não aprende nada. A educação formal constitui-se como o único espaço que proporciona o acesso ao conhecimento, discurso este, contrário à visão dos educadores e à proposta das escolas democráticas.

O interesse do aluno na aprendizagem também foi associado à diversão. Afirmam que aprendem mais, quando lhes são apresentados novos conhecimentos e de modo lúdico, com jogos e brincadeiras. Para tanto, o comportamento docente também ganha relevância, sentem-se estimulados, quando seus professores estão calmos, dispostos a ensinar e a colaborar. Além disso, apresentaram reflexões sobre a postura individual necessária para o incremento de sua aprendizagem. Aprendem mais quando estão envolvidos, empenhados e atentos ao que estudam.

Neste sentido, creio que ambas as escolas oferecem oportunidades para que o discente se torne responsável por seu processo de aprendizagem. A construção de uma subjetividade autônoma se dá por meio de espaços criados para desenvolver reflexões sobre o percurso escolar e os conflitos cotidianos.

Na Politeia, pude acompanhar um exemplo significativo de resolução de conflitos. Como explícito em seu projeto político-pedagógico, todas as semanas, a escola proporciona aos alunos um passeio a algum ponto da cidade. Durante a visita a uma exposição, houve uma briga entre dois alunos, que provocou grande desestabilização no grupo. Caso esta não se resolvesse, todos deveriam ir embora da exposição. Acalmados os ânimos, levou-se o caso para o Fórum, aonde os estudantes foram induzidos a refletir sobre as causas das brigas, suas atitudes frente à agressividade e à intolerância, e, sobretudo, sobre quais devem ser as regras necessárias para o passeio. Percebi, neste conflito, a importância do aspecto emocional para os envolvidos. Os alunos se desculparam e reconheceram seus erros, tendo um deles

afirmado que a Politeia tinha sido a melhor escola de sua vida. Todos se emocionaram, sobretudo, o professor presente, que mostrou sinais de choro.

Na Amorim Lima, este espaço ocorre durante a tutoria. Acompanhando a realização da mesma, pude verificar que além de conversarem sobre os seus planos de estudos, os professores tutores propõem atividades de reflexão sobre a infância, a leitura ou algum tema mais em voga no momento. Observando o preenchimento do plano de estudos quinzenal (em anexo), tomei nota de alguns trechos bastante interessantes, referentes aos registros diários de 28 de julho a 10 de agosto de 2011. Completando a frase: *O que eu aprendi ou já sabia*, um aluno do quinto ano escreveu:

(28/07) Hoje eu relembrei que não preciso ter medo da morte porque ela sempre chega.

(03/08) Hoje eu relembrei que para fazer um texto, você deve ser crítico com si mesmo.

(04/08) Hoje eu aprendi que quando você passa uma história em quadrinhos para um texto, ocupa mais espaço.

(10/08) Hoje eu relembrei que para apresentar um projeto de alguma coisa para alguém, é preciso ter calma.

Lendo estas frases, pude inferir que a proposta de autonomia em construção nessa escola, possibilita ao estudante um espaço de reflexão que não se restringe ao conteúdo de seus estudos. Lidar com a morte, ser crítico com si mesmo e ter calma são reflexões profundas, sobretudo para uma criança de onze ou doze anos, o que nos leva a pensar no grau de maturidade intelectual e emocional da mesma. Parece-me claro que esta ferramenta pedagógica possibilita elucubrações referentes ao processo de aprendizagem como um todo, dentro do qual está embutido o desenvolvimento da responsabilidade, da reflexão crítica e do autoconhecimento do aluno.

Com efeito, estas palavras convergem com a definição de autonomia encontrada nas entrevistas, associada ao desenvolvimento do autoconhecimento, da iniciativa, da responsabilidade, da independência, e consciência de possibilidades e limites. Todavia, as mesmas mostraram também o quanto é difícil conscientizar os alunos a serem responsáveis.

Alguns estudantes consideraram a escola chata por sua estratégia metodológica. Creio que esta afirmação partiu dos estudantes da Amorim Lima, que em algumas frases destacaram o roteiro, como algo difícil de entender. Há de se fazer aqui uma ressalva a respeito. Como foi explicitado nas entrevistas, nem todos os integrantes da Amorim Lima estão ali pelo projeto. É uma escola pública que atende a uma comunidade bastante heterogênea, que inclui alunos de classe média, cujos pais optaram em matricular seus filhos pela proposta, e alunos de baixa renda pertencentes a

comunidades carentes do entorno. Para além do fator socioeconômico, a família e o indivíduo entram como variáveis determinantes. Ficou claro, a partir da análise das entrevistas, que o bom funcionamento do projeto depende também do envolvimento e da participação dos pais, acompanhando o processo de aprendizagem de seus filhos e atuando nas instâncias deliberativas.

As frases incompletas referentes à autopercepção dos alunos em relação à sua autonomia discente trazem também alguns dados significativos. A parcela em questão afirmou majoritariamente não se sentir plenamente à vontade para falar o que pensa em sala de aula, salvo algumas situações específicas: aulas interessantes, ausência de professor e clima de “bagunça”. Além disso, não se pode asseverar que os estudantes deste recorte acreditam ter um alto poder de escolha em sala de aula. Alguns refutaram absolutamente a concessão de um poder de escolha, outros afirmaram exatamente o oposto e outros o condicionaram a momentos específicos.

O período de observação permite-me situar um pouco esses dados. Em uma conversa informal com a diretora da Amorim Lima, a mesma me disse que se tivesse a mesma quantidade de alunos que há na Politeia, ela conseguiria fazer da maneira com ela gostaria. Com efeito, foi possível constatar que o poder de escolha discente na Politeia, de fato, é maior que na Amorim Lima, mesmo que alguns alunos ainda tendam a se eximir de suas responsabilidades, como foi verificado nas entrevistas. Tal diferença pode ser explicada em parte por pela maior quantidade de alunos. Digo em parte, porque a variável quantitativa não determina em absoluto uma maior participação. Aliás, a diferença entre as escolas, no que tange à questão, já se faz presente em seus projetos político-pedagógico. Na Amorim Lima, a única instância aonde todos os segmentos têm representantes é o Conselho de Escola.

O fato de não se sentirem plenamente à vontade para falar o que pensam a meu ver, não pode ser analisado separadamente. Minhas observações apontam para um clima aberto a novas ideias, com professores atentos às demandas e opiniões de alunos, em ambas as escolas. Talvez se deva considerar também o âmbito individual da questão. Há estudantes que são mais tímidos ou que têm dificuldade de expressar suas ideias.

Neste sentido, é interessante citar o trabalho desenvolvido por Hamed (2007) sobre a Amorim Lima. O mesmo observou que os estudantes, quando convidados a desenvolver improvisos, faziam alusão a uma realidade não mais existente na instituição: professores desinteressados, punições opressivas, necessidade de “colar”,

sala de aula tradicional, etc. Resquícios de uma organização tradicional ainda presentes no imaginário dos estudantes. Logo, não necessariamente este seja um indicativo contraditório à proposta, podem ser ecos remanescentes de uma estrutura muito sedimentada.

A percepção dos alunos em relação ao contexto democrático é de que o momento de discutir os problemas da escola pode ser “chato” ou “legal”, podendo ocorrer tanto nos espaços criados para tal (fórum, assembleia, planejamento coletivo, roda de conversa e diretoria.), quanto em situações mais espontâneas. O diálogo com a direção foi associado à resolução de conflitos, problemas ligados à indisciplina e a ida dos pais à escola restrita a reuniões e festas.

Quanto aos entrevistados, foi significativa a coerência de suas falas, sobre o conceito de escolas democráticas. Para os mesmos, os seguintes fatores são essenciais: a participação e a construção coletiva, o foco no estudante, o levantamento de interesses, a liberdade de escolha, a formação integral, o exercício da autonomia e a busca por outros saberes. A coerência aqui parte tanto do referencial teórico utilizado, quanto do conteúdo de seus projetos político-pedagógicos.

Considero que a maior participação dos segmentos envolvidos é de fato um dos grandes desafios dessas experiências. Pensando na visão do estudante, talvez seja importante apresentar um contraponto à questão. O instrumento de frases incompletas possibilitou-me vislumbrar o peso do âmbito sócio-afetivo para os mesmos. O que é de fato importante para os alunos numa escola? Onde passam seus melhores momentos? Com quem? Estimo que seja durante a convivência com os amigos. Por outro lado, observei que às vezes é “chato” para os mesmos, ter que decidir e se responsabilizar o tempo todo, porque é mais fácil e mais cômodo, delegar decisões aos adultos.

A adaptação ao projeto não está dada, é um caminho que pode ser longo. Na Politeia, por exemplo, a entrada de um novo membro, envolve sempre um processo de aceitação do grupo, justamente por ser uma escola pequena. Na Amorim Lima, por outro lado, é perceptível a dificuldade de alguns alunos em se adaptar, sobretudo quando não estudaram desde o Ciclo 1 na escola. Encontrei estudantes compromissados com seus roteiros, empenhados, cada um a seu ritmo, em seus objetivos, mas também estudantes que permaneciam a maior parte do tempo de horário escolar, conversando, olhando álbuns de figurinhas, ouvindo música, etc. Alunos que ainda não tinham

desenvolvido a disciplina de separar o momento de brincar (que também tem seu espaço na escola) e o de estudar.

No que se refere à percepção dos alunos quanto à dinâmica e a resolução de conflitos em sala de aula, afirmaram que passam a maior parte do tempo em sala de aula, realizando atividades (roteiros, lições, etc.) desenvolvidas por eles mesmos, e não ouvindo o professor, reconhecendo que conversam, ouvem música e se levantam durante as aulas. Além disso, quando não entendem a tarefa a ser feita, sentem-se à vontade para perguntar ou pedir ajuda, solicitando, preferencialmente os professores.

Em ambas as escolas, pude observar a prática do diálogo, na resolução de conflitos disciplinares ao invés do uso de mecanismos de punição. Mesmo que não se encontrem muitas referências diretas à autodisciplina nos projetos e nas entrevistas, considero que este é um dos termos essenciais à construção da autonomia e que se constitui como um diferencial das escolas democráticas.

Na perspectiva dos educadores, estas se diferenciam em relação à dinâmica de sala de aula, das tradicionais pela maior participação da comunidade, pela noção de autoridade, pelo exercício da autodisciplina e pela responsabilidade e poder de escolha de seus estudantes. Como assinalado nas frases incompletas, suas diferentes estratégias metodológicas criam uma outra dinâmica, dentro da qual os educandos assumem uma postura ativa em relação ao conhecimento. Não devem permanecer calados, ouvindo seus professores. São estimulados a realizar, a pesquisar e a perguntar.

A construção de um clima criativo em contexto escolar relaciona-se diretamente com o suporte dos educadores às ideias dos estudantes. Quando questionados sobre os momentos em que seus professores solicitam suas opiniões, os estudantes indicaram situações específicas (durante as aulas ou tutoria), fizeram referência ao comportamento docente (os professores pediriam suas opiniões quando têm alguma dúvida ou estão nervosos) e discente (quando estão desatentos ou conversando).

É interessante perceber como os alunos são sensíveis ao comportamento docente, e como se coloca aqui a possibilidade de também o aluno ajudar o professor quando este tem uma dúvida ou está nervoso. Haveria aqui uma cooperação latente entre os mesmos. Com efeito, em campo, notei que a cooperação perpassa o cotidiano dos estudantes. Em ambas as escolas, eles se comunicam a todo momento e se ajudam entre si. São sutilezas, gestos simples como emprestar um apontador a um amigo. A

referência ao comportamento discente, no entanto, faz a alusão, a meu ver, a um contexto de uma aula expositiva, dentro da qual, perguntar a opinião pode se aproximar de chamar a atenção.

Na visão discente, os professores reagem ao erro, quer pela baixa tolerância (gritar, “dar bronca”, etc.), quer pela explicação ou indicação de ajuda de amigos. Quando têm ideias novas, sentem-se à vontade para executá-las podendo contar a todos ou guardá-las para afeiçoá-las. Minhas observações permitem-me reiterar a existência de um clima receptivo e aberto às ideias dos alunos. Pensando em um sistema didático integral, não pude nesta pesquisa observar se o mesmo ocorre para os professores e funcionários. Porém, tendo em vista, o conteúdo das entrevistas, arrisco-me a dizer que este ainda é um processo em construção.

Com efeito, os entrevistados acreditam que as escolas democráticas propiciam sim um clima criativo para os alunos, destacando como principal para tal algumas perspectivas contidas em nosso referencial teórico (não tendo sido investigado o contato prévio dos mesmos com esta bibliografia) dentre essas: o livre fluxo de ideias, o desenvolvimento da imaginação, a liberdade, a necessidade de não cortar raciocínios e a redefinição entre o certo e o errado. Contudo, apenas na proposta político-pedagógica da Politeia, menciona-se o contexto democrático como o mais adequado para o desenvolvimento do trabalho criativo e inovador. Além disso, nas entrevistas, o indivíduo criativo foi visto como aquele que é capaz de se libertar dos padrões estabelecidos, se colocar, correr atrás, estando seguro de si e a criatividade foi entendida como inerente à formação humana.

Durante o período de observação, encontrei contribuições para a construção de um clima criativo no espaço físico de ambas as escolas. Claro está que não basta investir na camada externa, que apenas sirva de maquiagem, para um trabalho que não se vivencia na prática. Entretanto, é significativo o empenho em produzir estímulos visuais, a partir de diferentes cores, resultando em uma atmosfera mais alegre e receptiva a novas ideias.



Figura 5: Corredor da área administrativa da Amorim Lima



Figura 6: Entrada da Amorim Lima

Na Amorim Lima, um forno a lenha e uma oca mostram-se como expressões da proposta de inclusão de outros saberes na aprendizagem formal. Ainda que não tenha presenciado nenhuma atividade com os mesmos, creio que em seu espaço físico se materializa uma tentativa de se expandir as possibilidades imaginativas dos discentes.



Figura 7: Oca da Amorim Lima



Figura 8: Forno a lenha da Amorim Lima

Contudo, as frases referentes às possibilidades imaginativas discentes foram alvo de muitas reflexões. Ora, se as concepções de clima criativo e criatividade dos educadores convergiam para o referencial teórico utilizado e as observações em campo apontavam para um clima de cooperação e autonomia, aberto a novas ideias, porque isto não se refletiu inteiramente nas frases referentes às possibilidades imaginativas dos alunos?

O intuito inicial nunca foi o de medir o potencial criativo com este instrumento, mas a expectativa era de que se apresentassem múltiplas possibilidades imaginativas, o que não ocorreu inteiramente. Estimo que outros instrumentos metodológicos ainda possam ser desenvolvidos, procurando abarcar as variáveis não consideradas.

Foi significativo durante o período de observação constatar que, de fato, a criatividade não se restringe às aulas de artes, e que, inversamente, esta pode coibir o potencial criativo dos estudantes. Duas situações de contraste na Amorim Lima: uma aula de teatro e uma aula de matemática.

Em uma aula de teatro que acompanhei no pátio da escola com alunos sétimo ano, encontrei alunos desmotivados e dispersos. Preparavam uma apresentação para a Semana da Cultura e para estimulá-los a realizar as atividades, os professores apelavam para o cunho obrigatório da mesma (contradizendo os valores e princípios presentes em seu projeto). Em nenhum momento, os alunos foram estimulados a criar, deveriam cantar e dançar da maneira determinada pelos professores.

Por outro lado, uma aula de matemática revelou-se um espaço de criação de ideias e imaginação. No Salão, uma professora ensinava um aluno especial a contar com dinheiro de mentira. Partindo de uma situação concreta, ela induzia o aluno a associar valores, com toda a paciência e sem cortar raciocínios. É fundamental destacar o trabalho de inclusão feito, em ambas as escolas. Ainda que o tema não esteja em análise nesta dissertação, observei o espaço propício à integração dos mesmos, com muita seriedade e afeto. Creio que este é um âmbito, que ainda pode ser muito explorado em outras pesquisas, por ser, de fato, um diferencial das escolas democráticas.

Foi estabelecida, nas entrevistas, uma relação proporcional entre autonomia e criatividade. O foco foi trazido para o indivíduo. Quanto mais autônomo, menos dependente, o indivíduo conhecerá mais a si mesmo e saberá lidar melhor com o que pensa e produz, e, portanto, será mais criativo. Também foi aferido que um contexto mais aberto, permite ao indivíduo que ele se coloque mais e expresse suas ideias, o que em muito se aproxima da hipótese aqui defendida.

Por fim, as entrevistas apontaram que a participação dos professores na Politeia é satisfatória, mas na Amorim Lima, ela ainda poderia ser melhor. Inversamente, a participação dos pais na Politeia ainda é incipiente, enquanto que na Amorim Lima, ela é bastante significativa. Em ambas, aferiu-se que a participação dos funcionários nas instâncias deliberativas parece ainda estar longe da proposta de envolvimento da comunidade, presente em seus projetos.

Como estimular a participação dos diferentes segmentos? Para os educadores, é preciso criar espaços de participação, dar tarefas e, sobretudo, procurar entender seus valores e princípios, buscando um maior comprometido com o projeto. A sugestão dos

alunos é dada, a partir de outros paradigmas. Em meio a preocupações tão sérias e sisudas dos adultos, os educandos escolhem as brincadeiras, as relações afetivas e a fantasia como fatores determinantes. Talvez seja este o desaprender.

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim de um ciclo é sempre difícil. Por um lado, sinto-me esvaziada, como se não tivesse mais nada a dizer, e por outro, acredito que muitos caminhos ainda podem ser traçados, mesclando questões não desenvolvidas e dialogando com outros campos do conhecimento. Creio que as reflexões desenvolvidas nessa dissertação são fruto de um processo de amadurecimento intelectual e emocional vivenciado ao longo dos anos em que estive na pós-graduação. Este texto retrata as satisfações e os percalços deste caminho, pleno de aprendizados.

Pensando em possíveis pontes entre o desenvolvimento da autonomia e a construção de um clima criativo, o contexto escolar das democráticas suscitou reflexões bastante elucidativas. Procurarei aqui tecer algumas considerações de caráter conclusivo (já sinalizadas na síntese das análises), partindo de meus objetivos iniciais.

Primeiramente, julgo que a implantação de uma proposta de educação democrática é uma atitude de resistência, frente à realidade educacional brasileira. Qualquer tentativa de mudança encontra inúmeros entraves. Os desafios são diários e a saída sempre mais fácil é desistir e se acomodar. Creio que o contato com estas escolas deixou claro o esforço de seus membros em fazer algo diferente, algo em que acreditassem.

As escolas analisadas possuem projetos diferentes e realidades bastante distintas. Procurei abordá-las enquanto, escolas democráticas, fazendo as necessárias ressalvas, quando compreendi que a esfera pública e privada, mostravam-se como determinante em certos aspectos.

Fazer algo diferente exige um esforço de coesão em torno de uma proposta. Um dos primeiros passos necessários para que uma instituição possa se unir em torno de um ideal comum é a realização de um projeto político-pedagógico próprio. Como ponto de partida de análise, estes puderam esclarecer a centralidade da autonomia em tal contexto.

Conceitualmente, a autonomia foi entendida aqui como a capacidade humana de se autorregular em sociedade, possibilitada pela tomada de consciência de suas próprias regras e limites. A definição apresentada nas entrevistas aproxima-se desta linha, e inclui o respeito e a cooperação, como elementos chaves para mediar a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Na prática, para além de uma afirmação retórica, a autonomia discente configura-se como uma construção diária e contínua, intrinsecamente ligada à assunção de responsabilidades. É errôneo pensar que autonomia vincula-se à liberdade irrestrita. Há muitas regras nas escolas democráticas. Porém estas regras são discutidas e não impostas arbitrariamente.

Compreendi que a autonomia discente se concretiza de maneiras diferentes nas escolas analisadas. Na Politeia, os alunos, de fato, têm o poder de escolha sobre o que querem estudar e sobre sua presença ou não em sala de aula. Uma aprendizagem difícil, que implica no desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência de suas possibilidades e limites. Por outro lado, na Amorim Lima, os alunos têm a liberdade de chegar ao conteúdo com seus próprios olhos. Eles são estimulados a desenvolver um olhar próprio sobre o mundo, que não virá *via* professor, mas *com* o professor e *com* os colegas.

Em ambas as experiências, pude constatar a quebra de uma transmissão unilateral do conhecimento, pois o foco da aprendizagem passou a ser o estudante, e não mais o professor. Considero que esta mudança só foi possível pelo trabalho com grupos pequenos. Parece-me claro, ser uma tarefa extremamente árdua, quiçá, quase impossível, escapar de uma transmissão conteudista, em uma sala de aula com quarenta estudantes. Diferentemente da Politeia, que já possui um número menor de alunos em sua estrutura, a Amorim Lima reformulou o arranjo tradicional, reagrupando seus estudantes em grupos menores, orientados mais de perto por um professor-tutor.

Verificou-se, entretanto, que o exercício da autonomia pode ser visto como algo muito trabalhoso para os discentes, preferindo estes, em algumas situações, delegar suas responsabilidades aos educadores. Substituir a autoridade arbitrária pelo diálogo e pelo estímulo à autodisciplina, ainda não é um processo totalmente concluído nestas instituições. Não foi possível nesta dissertação discorrer mais profundamente sobre os fatores que propiciam que determinados alunos se adaptem melhor ou pior ao projeto. As entrevistas, no entanto, afirmam ser fundamental o envolvimento dos pais no acompanhamento do processo de aprendizagem de seus filhos, o que nem sempre ocorre.

Uma contribuição importante, igualmente, advinda das entrevistas diz respeito à desconstrução de duas premissas equivocadas: a existência de uma autonomia completa e a relação incondicional entre escola autônoma e indivíduo autônomo. É

pertinente ressaltar neste sentido, que não há um ponto de chegada determinado a ser alcançado, pois o princípio regente é o da gradualidade, ou seja, o caminho de uma aprendizagem mais dirigida para uma aprendizagem mais autônoma.

A autonomia discente ganhou centralidade na análise, em detrimento da autonomia docente e da escola enquanto instituição. Conseqüentemente, muitas pesquisas ainda podem ser desenvolvidas nesse sentido. Mesmo que não se tenha feito um estudo comparativo entre escolas tradicionais e democráticas, foi recorrente o paralelo entre as mesmas, sobretudo, porque as escolas democráticas se construíram em oposição ao modelo tradicional.

No que se refere à importância dada à criatividade nestes contextos, apenas o projeto político-pedagógico da Politeia menciona a mesma em seu texto. As falas das entrevistas indicaram que a criatividade é inerente à condição humana, estando associada à autonomia, à liberdade e à autoconfiança, já que o indivíduo criativo foi visto como aquele que é capaz de se libertar dos padrões estabelecidos, regulando sua própria conduta. Além disso, a criatividade foi distanciada da genialidade. O produto criativo não precisa necessariamente revolucionar o campo em questão, pode estar presente em pequenos atos do dia-a-dia.

Ainda que se percebam resquícios da ideia de que alguns alunos são mais criativos do que outro, esta elaboração foge, indubitavelmente, de um recorrente mito no senso comum, que ainda associa a criatividade a um dom, restrito a alguns poucos privilegiados. Com efeito, foi possível verificar que o discurso proferido converge com a perspectiva teórica escolhida, e, conseqüentemente, com a hipótese defendida, deixando em aberto, a existência ou não de um conhecimento prévio desta bibliografia.

O referencial teórico utilizado associa a construção de um clima criativo a um contexto flexível e aberto a novas ideias, em que se cultive: a aceitação do erro como parte da aprendizagem, a identificação de interesses, a autonomia e a independência, o estímulo à curiosidade e ao questionamento, a ênfase em valores ao invés de regras, dentre outros.

O texto de seus projetos e o conteúdo das entrevistas afluíram neste sentido. Todavia, os olhares dos estudantes firmaram-se como um contraponto para a análise. Segundo os mesmos, o fato de se sentir a vontade para expor uma ideia ou um pensamento, dependerá de situações específicas, não é algo que está dado, apenas porque sua escola é diferente. Verificou-se, também, a reprodução de um discurso, que

não corresponde à realidade cotidiana das escolas democráticas, como a alusão a provas, a necessidade de “colar”, etc., mas que parece ainda remanescer no imaginário dos mesmos.

Como o instrumento de frases incompletas foi realizado com uma amostra pequena de alunos (referindo-me, neste ponto, à Escola Amorim Lima), devido às condições objetivas da pesquisa, creio que os dados encontrados configuram-se não como uma contradição, mas como um indicativo das dificuldades do processo, ilustrando, talvez, a impossibilidade de consenso em um coletivo.

A afirmação acima se pautou nas observações realizadas em campo. Em ambas as escolas, pude constatar a existência de fatores que possibilitam um maior fluxo de ideias: o espaço físico, a participação em instâncias deliberativas, a cooperação, o estímulo ao questionamento e à pesquisa, o cuidado com o outro e a ênfase em valores ao invés de regras.

Considero que o maior grau de autonomia discente dos contextos democráticos pode estar sim articulado à construção de um clima criativo, tanto dentro quanto fora de sala de aula, por possibilitar espaços, tanto no âmbito didático quanto no âmbito organizativo, para que os alunos expressem suas ideias. Em diálogo a essa asserção, incluo aqui uma fotografia tirada das paredes da Amorim Lima.



Figura 9: Mural da Amorim Lima

Estes desenhos foram feitos em azulejos pelos alunos e decoram algumas paredes da escola. Creio que esta imagem sugere um projeto de construção coletiva, em que a expressão discente é convidada a compor e a edificar o espaço físico da escola. Os olhares, as palavras, os traços e as cores dessas crianças foram impressos nos muros dessa escola, fazendo viva a presença e a participação das mesmas. Um poema visual da participação discente neste contexto, apontando para a construção um clima criativo para a escola enquanto organização.

Entretanto, nem tudo são flores. Muitos são os conflitos. Aliás, estimo que a participação de um número maior de integrantes pode produzir mais conflitos e dissonâncias. A democracia participativa ainda é muito embrionária em nosso país. O envolvimento é sempre uma conquista. Muito se discute, mas pouco se concretiza.

A participação dos diferentes segmentos ainda destoa do que se propaga nos projetos político-pedagógicos. A mais evidente, é a dos funcionários. Sua representação e ação efetiva, nas instâncias de poder, ainda se mostram incipientes. Indubitavelmente, seria um passo revolucionário limar a segregação econômica e cultural, que hierarquiza os saberes, impedindo que estes se sintam parte atuante do processo.

A participação de pais, professores e alunos aponta avanços significativos, sobretudo comparando-se à realidade da maioria das escolas, em que predomina uma estrutura administrativa e organizativa altamente verticalizada.

Compreendi que uma maior horizontalidade nas relações, exige uma reformulação dos papéis e das responsabilidades de cada grupo. É um aprendizado, que implica em se colocar no lugar do outro e em experienciar um outro olhar. Creio que é preciso se despir de algumas vestes identitárias que nos definem, para que possamos estar abertos para ouvir e aprender com o ser humano, independente da opção sexual, classe social, idade, cor, gênero ou desenvolvimento cognitivo.

Este não é um desafio das escolas democráticas, é um desafio do ser humano em conflito com o seu meio. A diferença é que estas escolas propõem-se a vivenciar isto na prática. Assumem o risco, pois, na medida em que se colocam nesta posição, são mais cobradas. Logo, seria no mínimo insensato, avaliá-las enquanto um projeto que “dá certo” ou não. Atenta à armadilha relativista, que poderia ocultar determinadas contradições, julgo que a ênfase deve ser dada ao processo.

Os valores apresentados em seus projetos: autonomia, solidariedade, democracia, liberdade com responsabilidade e diversidade não são palavras vagas, sem

nenhuma correspondência com a prática cotidiana. São eixos norteadores de uma construção imperfeita, posto que humana, mas, minimamente, corajosa.

Neste sentido, observei que a busca por relações mais horizontais de poder é uma luta diária e contínua. Não foi possível explorar mais detalhadamente como esta busca lida com as diferenças dos estudantes. Dentro desta perspectiva, a inclusão desponta como um tema extremamente rico a ser investigado com mais afinco nestes contextos.

Destaco ainda a mudança de paradigmas dos projetos, no que se refere à avaliação. Foi possível verificar como a auto-avaliação pode proporcionar reflexões consistentes e profundas sobre o processo de aprendizagem de um estudante. A avaliação não é vista mais como um instrumento de coerção, tão temida ainda no imaginário dos educandos. É um exercício de verificação e acompanhamento do aprendizado. Também neste âmbito, poderiam se desenvolver pesquisas contundentes sobre o lugar e a função da avaliação nas escolas democráticas, bem como sobre o material didático desenvolvido nas mesmas.

Pensando na mudança de olhar proporcionada por essas experiências, o rearranjo espacial em sala de aula ganha relevância, pois o formato em roda favorece o diálogo e possibilita que todos os olhares se encontrem. Com efeito, a reconfiguração do espaço físico destacou-se como um elemento importante para a construção de um clima criativo.

Procurei fugir de uma resposta reducionista de sim ou não à hipótese em questão. A articulação dos três lugares de leitura e da observação em campo, levaram-me a concluir que sim, mas não encerram a questão. Ambas as experiências são recentes, poderão, portanto, avançar ou retroceder em vários aspectos.

Foi intrigante observar que em meio a tantas proposições de mudanças, lutas e embates, o fator determinante para o bem-estar e envolvimento dos alunos na aprendizagem foi o sócio-afetivo. A socialização com os amigos no recreio, as brincadeiras, os jogos, etc. O que se traz de novo e lúdico é instigante, desperta a curiosidade, atíça a imaginação.

Talvez este seja um indicativo da necessidade de uma desaprendizagem. Fazer uma pausa em meio às inúmeras demandas cotidianas, e reaprender com as crianças a importância dos pequenos gestos e da fantasia.

A criatividade, capacidade intrínseca à condição humana, é o motor da mudança. Sem ela, permanecemos estagnados, repetindo dogmas e ratificando injustiças. O ato criador parte de uma atitude inconformista frente à realidade, de uma resistência ao que não se aceita como dado e acabado. No verbo, no foco e nos sentidos, não há como criar, sem imaginar o não-acontecido. É preciso expandir o potencial criativo humano, para reinventar o mundo a nossa volta. Criar é desestruturar, e, portanto, revolucionar.

As considerações finais têm um caráter conclusivo, mas não colocam um ponto final às indagações. Despontam destas linhas: pontos de interrogação, pontos e vírgulas, exclamações e reticências. Creio que este estudo de caso pôde contribuir para o questionamento de alguns pressupostos cristalizados e sinalizar possíveis mudanças bastante significativas para o campo educacional. Transver o mundo e imaginar uma outra escola.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Eunice M.L. Soriano. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- _____. **La escuela y el desarrollo del talento creativo**. Idéacción, Valladolid, n.9, p.12–16, dez.1996b.
- _____. **O contexto educacional e sua influência na criatividade**. *Linhas Críticas*, 8, 165-178, 2002.
- ALENCAR, E.M.L.S. e FLEITH, D.S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol.19 n.1, p.1-8, jan./abr., 2003.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 11. ed. Campins, SP: Papirus, 2001.
- _____. **A complicada arte de ver**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml><http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> Acesso em: 03 out. 2011
- AMABILE, T. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview press
- ANDRÉ, M.E.D. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael e BEANE, James (org). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AQUINO, J. G.; SAYÃO, R. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. **Eccos. Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, 2004.
- ARAÚJO, Ulisses F. As assembleias escolares e o processo de democratização de uma escola pública de ensino fundamental. **Anais do XI ENDIPE**, 2002a, p.115-118.
- _____. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002b.
- _____. Los Derechos Humanos como Eje Articulador del Curriculum. Simposio Internacional la Mejora de las Oportunidades Educativas en una Sociedad en Transformación. **Anais do Simposio Internacional la Mejora de las Oportuidades Educativas en una Sociedad en Transformación**, Barcelona, 2003, p.1-8.
- BARRON, F. **No rootless flowerer: an ecology of creativity**. New jersey: Hampton Press, 1995.
- BARROSO, João (2004). “Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola

pública”. In: Rui canário, Filomena Matos e Rui Trindade, org. **Escola da Ponte. Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, pp. 11-25.

- BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.
- BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL, Lei 9394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31. dez. 1996.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: vozes, 2002.
- DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, 2005, v.18, n.3, p.370-380.
- FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M. & GARDNER, H. (1994). A framework for the study of creativity. In: D. H. Feldman, M.Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), **Changing the world. A framework for the study of creativity** (pp. 1-45). Westport, CT: Praeger.
- FLEITH, D.S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: Solange Muglia Wechsler; Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21, 8591.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- FRESQUET, Adriana. **Processo de co-construção do conceito de criatividade por professores de Educação Infantil: uma análise microgenética**, 2000. Dissertação (mestrado em psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- _____. **Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE/UFRJ - Booklink, 2007a;
- _____. **Cinema, Infância e Educação**. Trabalho apresentado na 30º Reunião Anual

da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Educação e Arte. Caxambu (MG): 2007b;

- HAMED, Marcel. **A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática**, 2007. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz G. **Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- KAUFMAN, J. C.; BERGHETTO, R. A. & POURJALALI, S. Criatividade em sala de aula: uma perspectiva internacional. In: Solange Muglia Wechsler; Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MACEDO, E. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura**. Educação em Foco, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2003/2004.
- MASLOW, A. **El hombre autorealizado**. Barcelona: Kairós, 1979.
- _____. **La amplitud potencial de la naturaleza humana**. México: Trillas, 1982.
- MARTINS, Ângela. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2002.
- MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. (2002a). *A criatividade na escola: Três direções de trabalho*. **Linhas Críticas**, 8, 189-206
- MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: A sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOGILKA, Maurício. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso**. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.57 – 68, jul/dez.1999.
- _____. **O que é Educação Democrática?** Contribuições para uma discussão sempre atual. Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003.
- MONFREDINI, I. **O Projeto Pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e a manutenção e/ou modificação de práticas escolares**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, p. 41-56, jul - dez, 2002.


- MOREIRA, Antonio Flavio. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. IN: MOREIRA, A.F.; PACHECO, J. A (orgs.). **Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.
- Niu, W.H., & Sternberg, R.J. (2006) The philosophical roots of Western and Eastern conceptions of creativity. **The Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, 26, 1001-1021.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.) . Sobre a democracia. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PACHECO, José. “Fazer a Ponte” in: CANÁRIO, Rui, MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (orgs.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.
- PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 22(2), 355-364.
- PUIG, Josep. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.39–82.
- SCHIRMER, A.C.F. **Educação infantil e criatividade**, 2001. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- SILVA, Taís. **Desaprendendo a ver: Representações da Linguagem Discente na Escola da Ponte 2007**. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SINGER, Helena. **República das crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- SOEJIMA, Fátima Mitie. **Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- SOUZA, F.D. **Análise do Projeto Político-Pedagógico**: O movimento em direção a uma escola inclusiva. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.
- SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 215- 237.
- SYNDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.
- TORRANCE, E.P. **Why fly? A philosophy of creativity**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1995.
- VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicologico)**. Madrid: Ediciones Akal, S.A, 2000.
- YIN, R.K. **Estudos de casos**: Planejamentos e Métodos. 4a edição. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- WECHSLER, S. M. ; NAKANO, T. C. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: Solange Muglia Wechsler; Vera Lucia Trevisan de Souza. (Org.). **Criatividade e aprendizagem**: caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011, v., p. 11-32.

ANEXOS

Anexo A

Plano de Estudos da Amorim Lima


ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

PLANO DE ESTUDOS QUINZENAL de: ___/___/___ a: ___/___/___

Nome:

Tutor(a): série: grupo:

Objetivos do grupo de tutoria	Objetivos pessoais

Objetivos que vou estudar na quinzena

Roteiros	Objetivos

Orientação para tarefa de casa

Tarefa	Data de entrega

REGISTRO DIÁRIO

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia:

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia:

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia:

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia:

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia:

Anexo B

Transcrição Completa das Entrevistas

1. O que é uma escola democrática/ autônoma?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Eu tô pra ver ainda, mas acho que a democracia... Eu não gosto dessa democracia que esmaga a minoria. Eu gosto da democracia que todo mundo pode participar, mas não que se faça a vontade da maioria. Eu acho que sempre dá para ajeitar as coisas de forma que todos se contemplem. E autônoma, é difícil, principalmente escola pública, que deve satisfações ao Estado e quando se trata de Estado, nunca dá pra se tratar de autonomia. Mas a escola tem uma certa autonomia sim, principalmente com verba e o professor. Não importa o currículo que tenha no Brasil ou sei lá em que país, ele tem a sua autonomia e sala de aula. Eu acho que dá pra fazer muita coisa com esse mínimo de autonomia que a gente tem na escola pública.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Bom, pela própria origem da palavra, eu acho que ela tem que atender a todos. E autônoma, que faça que essa escola (considero nesse sentido, com essa denominação), que ela faça com que os alunos tenham uma liberdade de escolha dentro da pesquisa que eles realizam.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Difícil, hein. É um espaço, uma escola, em que todo mundo pensa junto como fazê-la, como construí-la, de que forma a gente pode ser uma escola. Acho que escola democrática, pra mim, pelo menos, tentando ser breve, tentando resumir, acho que é isso: um espaço aonde todo mundo pensa junto, tanto os alunos, quanto os professores, quanto quem tá fazendo a parte administrativa, quem tá fazendo o dia-a-dia. Todo mundo pensando junto, tentando construir esta escola. É uma escola que se constrói e que se pensa junto. Está aí a coisa da democracia, de todo mundo ter voz. Acho que é o principal para mim.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): É a escola que eu queria ter estudado, porque o conceito de escola democrática é uma coisa diferente de tudo o que a gente tem, daquela coisa de sentar um atrás do outro, de ter prova, que o pessoal fica nervoso. É uma escola aonde há comunidade de pais, funcionários, professores, alunos e eles decidem através de assembleias, reuniões as decisões. Então não é uma coisa de cima pra baixo. E como funciona? Através do interesse do próprio aluno, é uma coisa individual de cada aluno, O interesse do próprio aluno é levantado e eles vão buscar as matérias do currículo escolar (história, português, matemática). Eles têm todas as matérias, mas de maneira mais lúdica, de trilhas que eles fazem aqui. Então é uma coisa mais prazerosa e eu escolhi para o meu filho porque eu quero que ele seja um cidadão feliz e não aquela coisa de ficar quatro horas no desespero de uma sala de aula. Então eu sou muito feliz.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Uma escola democrática, na minha compreensão é uma escola que ela permite que os estudantes participem do seu processo de construção do conhecimento, que elas possam não só ouvir do professor os conteúdos que foram construídos, o conhecimento que foi construído ao longo da história da humanidade e o professor enquanto detentor desse saber. Mas que eles possam também dizer do que eles sabem disso, que eles possam participar ativamente desse processo, dessa construção. Então, acho que isso é uma escola democrática. Uma escola democrática também me parece ser a escola que permite o estudante trabalhar nas suas mais amplas dificuldades, sem ser interrompido por seriação, por repetir de

ano, por ter que fazer de novo aquilo que ele já fez. Além disso, ele pode também avançar no seu conhecimento e não ficar dependendo daquilo que o professor tá oferecendo. Então além de uma escola democrática ter que dar conta daquele estudante que tem um processo mais lento, um processo que ainda não tá no ritmo daquele processo que o professor acha que deveria estar, porque ele tá numa determinada série. Mas que ele possa construir isso conforme o seu conhecimento, que possa avançar também, que só não fique esperando chegar. Porque muitas vezes o professor, ele tem um determinado conteúdo e vai trabalhando com esse conteúdo à medida que ele acha que aquilo é importante ser do conhecimento do estudante. Porém têm estudantes que podem avançar muito além daquilo que é oferecido. Então, acho isso é também bastante democrático.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Pra mim, uma escola democrática é uma escola que olha para o estudante. Uma escola que busca construir junto com o estudante o espaço escolar. É uma escola que não se fecha ao seu espaço, não se limita às suas dificuldades, busca sempre expandir seja o espaço, seja as ideias. Uma escola que busca todos os tipos de conhecimento, busca a complexidade de relações do ser humano e busca também não reforçar o modelo hierárquico de conhecimento, um modelo de exclusão. Acho que é uma escola que é pra todos, que foca no estudante e visa à formação integral dos membros que estão aqui.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): A escola democrática é aquela que funciona dentro de alguns princípios da educação democrática. Não sei se vou lembrar de todos, mas acho que alguns que me ocorrem agora: o trabalho coletivo dos estudantes, o respeito ao tempo de cada um (ao tempo individual do aluno de aprendizado), o exercício da autonomia (poderem trabalhar sozinhos e perceberem seus próprios limites ou possibilidades) e dispositivos de gestão democrática, ou seja, possui Assembleias de classe, possui fóruns de resolução de conflito, possui esses dispositivos que possam ampliar essa gestão democrática. Que eu me lembre, a escola que tem essas coisas, pode começar a ser chamada de democrática.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): É uma escola em que os fundamentos da democracia estão presentes no dia-a-dia escolar, na sua organização, na sua proposta, nos seus objetivos e envolve toda a gestão da convivência, a resolução de conflitos e a gestão inclusive do aprendizado. É trazer o princípio da democracia com a participação de todos pra esse lugar, trazer espaços de fala, de opinião e de trabalho coletivo.

2. Qual é o espaço e o papel de professores, alunos, funcionários e pais no processo de aprendizagem e nas instâncias de poder?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Bom, os pais têm muita participação na escola, tanto que dizem que o projeto foi uma demanda da comunidade dos pais. Agora o espaço, tem a Assembleia que eles deliberam, tem o Conselho, que é bem forte, bem representativo. Os alunos também têm participação no Conselho. Na aprendizagem, tem o Conselho Pedagógico, que é um grupo que tá sempre participando. Eu nunca participei, porque para o funcionário não tem espaço pra aprendizagem. O que a gente recebeu no começo do ano foram as nossas atribuições e daqui há um mês teria outra de janeiro, e depois de um mês teria outra reunião, que nunca mais teve. Então, nós funcionários, inspetores, tivemos uma reunião. O pessoal da limpeza, terceirizado sempre tem, mas eles também não têm nada, não são incluídos nessa coisa da escola, da

aprendizagem, nem de ECA nem nada. O pessoal da cozinha também não. Cada um é bem assim: funcionário é restrito à sua função. Essa coisa de todo mundo, que tá no projeto pedagógico, todo mundo é responsável a educar todos e se educar, não acontece. de verdade.

Mas você acha que isso acontece porque os funcionários não se organizam ou porque eles não têm espaço?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Não tem espaço. Eu sugeri a formação de funcionário com todo mundo, para que todo mundo pudesse discutir alguma coisa do nosso interesse. Não teve espaço, não teve continuidade e também eu to aqui, porque eu acredito na educação, mas não é todo mundo que tá aqui, porque acredita na educação. Tem gente que tá aqui, porque é mais perto da USP e quer estudar aqui, porque ali em cima tem o portão da USP. Então é uma coisa também de individual, eu acredito que a luta é coletiva, mas a gente tem a nossa individualidade na luta.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Olha de poder, eu acredito que eles dão a maior liberdade para o professor aqui. Tudo o que a gente solicita, às vezes o pedido pode ser até atendido imediatamente, quando requer a presença do grupo. Nós temos as reuniões diárias e também conversamos muito com a comunidade. Eu acho que sempre há a oportunidade de se fazer alguma coisa. A comunidade é constantemente chamada aqui na escola. Essa escola não trabalha sem a comunidade. A questão entre professores e pais de alunos, nós temos as reuniões bimestrais. Tratamos de assuntos gerais da escola e temos as reuniões individuais, em que os pais são chamados. No caso do nível 2, todas as quintas-feiras, e nível 1, todas as terças-feiras, depois das tutorias que a gente realiza. E ali, são tratados problemas de aprendizagem individualmente. Então os pais formam uma parceria com o educador

Entrevistado 3 (professora da Politeia): São várias coisas. Então, você perguntou primeiro de espaço e de papel. Eu acho que, na verdade, são coisas que acabam se separando. Acho que tem espaço pra todo mundo. Todo mundo ocupa o espaço e a sua voz, como eu tava falando de que todo mundo tem voz. Então os professores, os administradores, os pais, o funcionários, os alunos, todo mundo ocupa, cada um o seu espaço. Agora quanto aos papéis acaba sendo diferente, porque os interesses de cada um e a forma como a gente vai lidar com isso tudo acaba sendo um pouco diferente no sentido de que, a professora ainda carrega um papel de trazer algumas coisas pra eles, de ensinar, enfim de apresentar algumas coisas. Enquanto que eles ocupam, um papel, muitas vezes, ali de aluno, que acaba sendo uma coisa ainda do aprendizado, de receber isso tudo. Mas mesmo assim, acho que a diferença é que existe uma troca. A proposta é que seja constantemente uma troca de todo mundo. Mas então eu acho que os professores tão nesse papel, junto com as meninas que estão administrando tudo isso. Os pais têm um papel também nessa história toda. Eles ocupam esse espaço, trazem as questões e a gente vai pensar junto como fazer. Tem essa abertura. E os funcionários também presentes no dia-a-dia. O tempo todo lidando com todos esses lados. Então acho que tem uma questão mesmo de alguns papéis específicos, considerando que todos têm seu espaço. Todo mundo vai poder dizer o que pensa, a gente vai construir junto, vai poder argumentar, vai poder chegar a uma conclusão de o porquê aquilo é daquela forma. É a diferença também pensando numa escola mais tradicional, em que a escola pensa aquele currículo e é daquela forma, e os alunos têm que andar naquele ritmo e os pais têm que aceitar, porque eu escolhi aquela escola. Aqui não, aqui todo mundo tem

um papel de refletir junto: que escola é essa que a gente tá construindo? Claro que não é toa que você tem os professores, os administradores, que têm uma formação específica, que vão pensar, que também se interessam, que vão apresentar isso, que vão argumentar. Mas também tem o argumento da voz do pai, do aluno. Ah, a gente queria aprender isso, é bacana aquilo, como a gente pode casar as coisas. Acho que acaba tendo uma dinâmica mais participativa.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Acho que o meu papel é por exemplo, em casa, conseguir fazer essa troca entre escola e casa. Eu acho que se a gente tem abertura pra tá na escola, a gente sabe como a escola funciona e a gente consegue falar muito isso. Como é que faço em casa, como é que eu faço na escola e a gente consegue casar. Porque o que acontece nas outras escolas, quando o portão é fechado, tu não sabe nada que acontece dentro da escola, então tu tem um jeito totalmente diferente em casa do que acontece na escola. Aqui não, a gente tem toda a liberdade, então assim, a escola é aberta. Tu vem, participa de reunião, participa do que quiser, Eu não venho mais aqui agora porque eu trabalho super longe por exemplo. Mas a escola é aberta pra a gente tá aqui, dividir, debater, ajudar, dá ideia. A gente tem toda essa liberdade, então eu acho que isso é o que mais funciona. É a gente ter essa comunicação, e conseguir em casa dar esse empurrão que a escola precisa, e a escola dar o empurrão que a gente precisa. A gente lida mesma forma, mais ou menos, com a criança em casa e na escola. Acho que a diferença é essa.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Vou começar com o processo de aprendizagem. Eu acho que o papel dos pais é um papel de acompanhar os seus filhos, de no dia-a-dia, ver com o professor-tutor, porque a gente tem aqui um sistema de tutoria e esse tutor é o professor que acompanha mais de perto esse processo de aprendizagem do estudante. Então acho que o papel do pai no conhecimento, na construção desse conhecimento é essencialmente de fazer essa ponte com os professores, com os educadores, pra ver quais as dificuldades dos filhos, o que é que tá precisando, como é que ele pode ajudar em casa, de que forma o trabalho pode desenvolver melhor. Então seria mesmo de um acompanhamento e não pode ser um lugar de ser o professor do filho. Acho que isso tem ficar bem separado, ele pode ajudar quando necessário nas lições de casa, acho que isso é importante, Porém não pode ser ele que vai fazer a tarefa ou que vai ensinar o filho. Acho que esse papel cabe ao professor, à escola.

Isso acontece muito aqui?

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Acontece em alguns casos. Como a gente trabalha com roteiros de pesquisa e o estudante pode levar seu roteiro pra casa e desenvolvê-lo, alguns pais se sentem o professor, de ensinar, de fazer, de questionar. Então é um papel invertido. Mas também acontece o contrário. Acontece aquele pai que acha que, porque o roteiro de pesquisa tem que ser feito pelo estudante, ele não olha em momento nenhum o trabalho do filho. Olha, como é que tá na escola? O que você já faz? O que você precisa fazer? Então, esse cobrar o que você já fez e o que você precisa fazer é o papel do pai. E olhar, como é que tá a produção do filho, se tá indo bem, procurar o professor quando necessário. Acho que isso é importante.

No que diz respeito às instâncias de decisão, poder, a gente tem o Conselho de Escola, que é um Conselho, aonde participam pais, alunos, professores e a direção da escola. Esse lugar é o lugar do poder, o lugar aonde o pai pode exercer o seu papel de

construtor da escola. É sempre a primeira quarta-feira do mês. O Conselho de Escola não é uma coisa do Amorim Lima. A Prefeitura da São Paulo, ela tem os Conselhos de Escola instituídos na legislação. Então, ela é o lugar realmente de participação e de decisão da comunidade escolar. Agora no Amorim Lima, isso é muito forte. Eu trabalhei em outras escolas e muitas vezes isso não acontecia. Muitas vezes, o pai participava, ia e ouvia, mas na hora da decisão as coisas ficavam na mão das pessoas da escola. Mas aqui não, aqui é diferente, aqui realmente, o Conselho composto por essa comunidade é participativo, ele discute, ele decide, ele ajuda a decidir, ele apresenta propostas. Então ele acontece de forma democrática realmente, há uma participação. Então acho que esse é o lugar. Agora o lugar pedagógico, não pode ser o lugar do pai, tem que ser o lugar dos educadores da escola.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): A gente parte aqui do pressuposto de que todo mundo que tá aqui tá construindo essa escola. É um projeto novo, a gente tá no terceiro ano da escola. Então todo dia é uma novidade, todo dia é uma construção e essas instâncias de poder, elas têm também tomado sua forma e lugar, à medida que elas vão acontecendo. A gente tem essa parte de coordenação que é a mais minha e da Carol. A Carol fica com toda a parte administrativa e burocrática da escola, que é uma parte bem importante, mas também meio solitária, não é uma parte que é muito coletiva. Acho que é a parte que é menos coletiva. Mas eu e Carol, enquanto coordenação, a gente, eu acho que tem o papel de orientar mesmo, de juntar todas essas partes para esse processo de ensino-aprendizagem pra não deixar que nenhum dos aspectos fique encoberto. A ideia é que todos possam ser olhados e por todos. Os professores, cada um tem a sua formação e é responsável por uma área curricular, mas também tem responsabilidade sobre todos os outros aspectos sociais, afetivos, emocionais, todo mundo tem também esse olhar e a gente busca sempre trocar as informações pra que eles também compreendam quem é aquela criança, quais são as dificuldades, que eles ajudam também a perceber quais são as potencialidades e como reforçá-las. A gente tem algumas instâncias na escola. A gente tem a Assembleia, que participam todos os estudantes, os professores que estão aqui, os funcionários, no caso a gente só tem uma, quando é possível, quando se interessa, porque a Assembleia não deve ser obrigatória pra ninguém. Ela deve interessar a todos.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): A ideia é que a participação seja a mais igual possível, mas isso acaba não ocorrendo totalmente. Um pouco porque os alunos às vezes não aproveitam a possibilidade de participação que eles têm. Então, preferem às vezes delegar as responsabilidades pro professor, de preparar a aula, de escolher o tema da aula, de decidir alguma coisa dentro de uma Assembleia. Às vezes, um ou outro prefere não participar e aí acata o que foi decidido, mas a ideia é que fosse igual. Então, os pais têm pouca participação ainda aqui. Isso tá aumentando do final do semestre passado pra esse, com a implementação do Conselho Escolar. Aí então, eles são convidados a participar, entender o funcionamento das contas da escola, participar do balanço financeiro da escola. Então isso tá aumentando, mas ainda é pouca a participação dos pais também. E os professores têm um engajamento bem grande aqui. Então, apesar de todos ou quase todos terem outras atividades além da Politeia, o engajamento por parte dos professores no funcionamento da Politeia é bem grande. Agora, esses dois outros lados, os pais e os alunos, isso tem que aumentar ainda. O dos pais já está aumentando e os alunos vão percebendo com o tempo. Então, você tem aluno que tá desde de 2009 aqui, e que você percebe que ele já percebeu mais como é que funciona e das instâncias de participação que ele tem. Aí, ele decide mais, gosta de

votar mais. Outros ainda tão engrenando nisso. Então a gente acha que tem um tempo que é bom pra ele entender como funciona, entender que ele pode votar e pode decidir junto e tal. Então acho que isso demora um tempo eu acho.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): O papel dos professores é principalmente um papel de orientação, não só dos percursos de aprendizagem, mas também na postura, no posicionamento, nos princípios e nos valores para os estudantes, um pouco do que o Paulo Freire fala da pedagogia do exemplo. Então o papel do adulto como educador e todo adulto que tá presente no dia-a-dia da escola precisa ter claro isso. É que ele é um exemplo para o estudante que tá em formação. Então nesse lugar do poder, o professor, ele tem esse objetivo principal, de ser um orientador, de ser um exemplo pros estudantes. Os estudantes têm o papel de exercer a sua autonomia. É um desejo da proposta, mas é o papel que se espera que eles exerçam dentro desses espaços de participação que são criados numa escola democrática, que é de ter autonomia para participar da gestão, da convivência, da elaboração de um plano de aprendizagem e ter junto com essa autonomia, a responsabilidade pelas as decisões tomadas. Novamente, os professores entram como apoiadores desse processo. Mas o fato é que os estudantes precisam se responsabilizar pelas decisões tomadas. Então, a gente tem o princípio da liberdade com responsabilidade. Quando você fala de democracia e espaço de participação, você constrói liberdade junto com os estudantes, só que se espera responsabilidade, se não existir espaço para a responsabilidade, não existe espaço para a liberdade. Pros pais, talvez seja o desafio maior, porque os pais são, por um lado, as pessoas que apostam muito na proposta por n motivos. Às vezes é por ausência de outras possibilidades, ausência de propostas educacionais que tenham feito bem para os seus filhos e que chegam aqui. Outros porque de fato querem uma educação não convencional, uma educação que trabalhe com outros aspectos do aprendizado, que não simplesmente um aprendizado de algoritmos ou de conceitos sem sentido. Mas eles são os que apostam na proposta e que fazem com que ela aconteça de fato. É uma parceria que a escola tem que fazer com a família, pra que a gente desenvolva o nosso trabalho. Ao mesmo tempo, acho que é bastante difícil pra eles, porque ao mesmo tempo que é uma aposta, eles não estão tão presentes no dia-a-dia, porque não tem essa necessidade de estar presente todos os dias. Então a construção dessa proposta que se dá de fato no dia-a-dia, no cotidiano, na prática não é tão clara e palpável pra eles. Então, acho que o papel deles é de junto com a escola, criar e entender de fato quais são os espaços de participação dos pais, que já existe. Na Politeia, a gente tem o Conselho Escolar, a instância deliberativa que vai tomar decisões mais amplas, mais conjunturais da escola, com a participação desses pais, não só deles, mas também com a participação dos professores e dos estudantes. Mas em relação à construção da proposta, é o segmento que mais se angustia de uma certa forma. Até por essa não participação tão constante. E a gente precisa construir junto com eles, porque tem que ser uma aposta coletiva.

3. O que é criatividade, qual é a sua importância na formação humana?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Criatividade é você ter também subsídios pra você ter criatividade, apesar de que eu acho que o ser humano, com o mínimo ele já tem criatividade, porque acho que isso é do ser humano: criar, porque a gente não nasce pronto. A gente tem que criar o nosso mundo, a gente é diferente dos animais, que vem com uma coisa pronta. Mas, por eu acreditar na educação, eu acredito em ter subsídio pra criatividade. Como a pessoa vai poder criar, se ela não tem meios pra criar?

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Bom, eu acho que sempre as modificações que aconteceram no mundo dependeram da criatividade e ela é essencial para o comportamento humano. Porque é ela que faz com que a gente modifique, que a gente transforme e que a gente seja assim mais singular.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Para mim, criatividade está muito ligado a ideias, sejam elas quais forem. Então assim, uma pessoa criativa é uma pessoa que tem muitas ideias, que tá o tempo todo trazendo essa ideias. Então, eu acho que criatividade gira em torno de ideias pra mim. Todo tipo de ideia, enfim, de qualquer coisa e acho que ela é fundamental pro ser humano, porque às vezes, a gente pensa em criatividade só como uma habilidade, uma questão, sei lá, pro profissional ou pra estudar. Ah, aquela criança é criativa ou tal pessoa é criativa, vai ser publicitário. Porque tem uma coisa artística, porque tem uma ligação com essa coisa, de criar parece que sempre tem que tá vinculado a isso. E eu acho que criatividade na verdade é uma coisa, que permeia nosso dia-a-dia e a gente nem percebe. Então, sei lá eu fiquei pensando agora, enquanto falava com você, que criatividade, por exemplo, é quando a minha mãe inventa umas coisas na cozinha, sabe? Eu me lembro de coisas da infância. Nossa, o que eu vou fazer, ninguém aguentava mais comer sempre as mesmas coisas e vai misturar e tal. Criatividade tá aí, é uma coisa super corriqueira. Fazer um almoço ali, uma coisa do dia-a-dia, que tem esse elemento da criatividade. Acho que criatividade tem a ver com essa coisa da ideia, que também não precisa ser uma ideia super inovadora, porque eu acho que criatividade carrega um pouco essa coisa: uma pessoa criativa tem que trazer uma ideia super genial. E criatividade, pra mim não é isso. É você criar, você trazer coisas, que não necessariamente vão ser revolucionárias, que vão modificar e tal, mas que são ideias que vão surgindo. Então uma pessoa criativa, é uma pessoa que tá viva, que tá o tempo todo trazendo ideias, pensando, refletindo. Acho que tá aí pra mim, o centro da coisa.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Criatividade, acho que é tudo. Porque por exemplo, quando tu tá numa escola tradicional, o ensino é muito quadrado. Então a criança pequena, por exemplo, vamos lá pintar na folha de sulfite todo mundo igual. Então, cadê a criatividade, nenhuma? Ao passo que se tu tá numa escola democrática, tu dá a oportunidade da criança criar. Então ela tem condições de criar tudo que ela imagina. Numa determinada matéria, ela vai criar um projeto em cima do que ela acredita que aquela matéria pode trazer conhecimento pra ela. Então, isso é criar, é tu viajar nas tuas ideias, sem ser tolhido.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Acho que a criatividade na formação humana é tudo. A gente tava vendo com os estudantes da minha tutoria, uma biografia do Aleijadinho, onde ele dizia que mesmo, por conta da doença degenerativa, ele ter perdido as mãos, ele não parou de criar, porque a criação não estava nas mãos. A criação estava na cabeça. Então, eu venho de lá agora com isso. Fantástico, eu acho que a criação, a criatividade é muito importante. Ela move, na verdade, os desejos, as vontades. Ela move a vida do ser humano. São seres essencialmente criativos, tanto pra coisas boas, pra artes, quanto pra coisas ruins, o que é uma outra história também. Mas o ato de criar, ele é essencial e a gente tem que ir exercitando isso sempre. Às vezes, eu me preocupo que a escola fica muito num lugar de podar, de cercear esse espaço, que é o da criatividade. De dar tudo muito pronto, dizer como foi feito e não deixar que faça. Acho que isso vai tolhendo um pouco a criatividade dos estudantes e a escola tem muito essa história a meu ver. Aqui menos, aqui bem menos. Acho que a escola oferece pros estudantes, muitas oportunidades de criação.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Pra mim, criatividade é... Difícil essa pergunta. Acho que conseguir múltiplas associações. A importância da criatividade é você ter se apropriado de um conceito e criar sobre, criar a partir dele. Acho que isso é bastante importante. Significa que você se apropriou bastante dele e, por isso, você pode ir além. A capacidade de associar várias coisas, e aí surgiu uma coisa nova dessas associações. Eu acho que é o que faz a diferença pro mundo, o que faz a gente sair do pé, da comodidade, que talvez seja o que possa mudar o mundo, a sociedade, o jeito de pensar. Acho que a criatividade quebre com a ideia de que é assim, porque todo mundo é assim, porque eu aprendi que é assim, que a é uma coisa que prende muito o modelo escolar hoje e forma adultos muito pouco criativos, e por isso mesmo, muito submissos, sem autonomia. Sem nenhuma responsabilidade, porque sempre foi assim, eu não tenho responsabilidade sobre esse mundo, eu não criei. Talvez a importância da criatividade seja essa. E também pode ser muito ligada à liberdade, se você tem a liberdade de criar, que a maior parte dos lugares, inclusive a escola, e os espaços, obrigam a gente a seguir. Quando alguém te faz uma pergunta, já sabe a resposta, que é esperada. Acho que muito pouco se valoriza a criatividade.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Eu acho que ela é fundamental. Eu tava tentando lembrar de uma frase, acho que é o Einstein que falava, que a criatividade é mais importante que a inteligência. Mas é algo desse tipo. Eu acho que é mais importante mesmo. Agora como estimular a criatividade, talvez seja...

Mas primeiro, o que é a criatividade?

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Ah, o que é criatividade. Acho que é você começar a se libertar de padrões e desenvolver uma habilidade, qualquer habilidade que seja, tentando se libertar dos padrões comuns. Aí você vai tá sendo criativo. Eu pensei nisso agora, não sei. Eu não tinha pensado antes.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que a criatividade tá muito ligada à liberdade. Se a gente não tem a liberdade para pensar fora da caixa, a criatividade fica muito podada. Ser criativo é buscar novos caminhos pra resolver os problemas, sejam eles de quaisquer natureza. Acho que a sociedade atual tá carente dessas novas possibilidades, apesar de muitas aparecerem a cada dia. Existe uma carência do desenvolvimento dessa habilidade nos espaços escolares. Então, quando a gente se propõe também a elaborar questões e buscar soluções pra essas questões, a criatividade, ela é elemento importante nessa busca, que soluções nós podemos encontrar e abrir mesmo espaços pra investigações, trocas, diálogos, debates. Acho que é essa troca de pensamentos entre todos é que vai gerar uma criatividade cada vez mais maior.

4. O que significa promover um clima criativo em contexto escolar? Como isso pode ser feito?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): No que concerne essa parte de funcionário, acho que tem que ter... Pra você cobrar alguma coisa, acho que você tem que dar. A gente tinha que receber mais cultura, mais ferramentas pra poder ter criatividade. Os professores também.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Pode ser feito, dando a liberdade ao aluno. Mas quando eu falo liberdade. É liberdade de ideias, é liberdade da expressão. A

expressão escrita, a expressão oral e ver até aonde a intuição do aluno pode chegar. Acho que isso é muito importante. Não cortar raciocínios, deixar fluir.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Eu acho que numa escola como a gente tá falando aqui. Numa escola democrática, em que você abre um espaço maior de participação de todo mundo, de alguma forma é mais fácil em espaço criativo, pela minha experiência. Acho que facilita, permite que as ideias surjam e não sejam podadas, que é uma coisa muito comum na escola. É o certo ou o errado. Aquela coisa de que tem que ser sempre o bem ou o mal, o certo ou errado. Então um espaço escolar que permite a criatividade, o uso da criatividade, que estimula criança, o aluno, o adolescente a ser criativo, ele não vai podar. Ele não vai falar: ah, essa sua ideia... E é uma postura que muitos educadores acabam caindo, enfim, por várias questões. Um espaço criativo pode ser proporcionado, não precisa ser nada mirabolante, que é outra coisa. Ah, como se fazer. Aí tem que ter aquela sala cheia de coisas. Aí tudo colorido, num tem uma coisa assim? Porque a escola tem que ter um espaço e tal. Acho que o espaço, claro é bacana. Você é estimulado, se você tiver cor, se você tiver elementos e tudo mais, coisas que te propiciam isso. Com certeza ajuda. Mas um espaço estimulante pra criatividade, muitas vezes é falar: olha, nós vamos hoje fazer isso aqui e eu quero ouvir o que vocês pensam, eu quero ver como vocês reagem a isso. Na minha área especificamente, no trabalho com o texto, a criatividade pode vir da leitura daquele texto. Nossa, eu entendi isso e trazer uma ideia que vai ser uma coisa bacana pra fazer outra atividade. Acho que vem muito daí também, vem dessa questão de você abrir um espaço pra que essas ideias. Voltando lá na coisa de que pra mim criatividade é ter ideia, de que as ideias vão ter espaço. Não vai ser uma coisa constantemente podada. Falar não, isso não tá legal e tal.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Eu acho que a própria Politeia faz isso. Ela dá a oportunidade, por exemplo, no início de cada semestre de ser levantado o que vocês querem trabalhar e aí, as crianças dizem tudo o que elas imaginam e vai juntando, vai fazendo um paralelo. O que a gente pode juntar, com o quê. Elas vão estudar as matérias em função disso. Então, elas tão tendo um clima criativo, porque elas, no fundo assim, elas acham que escolhem o que elas vão estudar. Elas escolhem, mas tem que entrar nas disciplinas. Então é uma criatividade, a maneira de tu chegar nas disciplinas que são exigidas pelo MEC.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Permitir que o estudante caminhe com suas próprias pernas, que pense as coisas a partir daquilo que ele vai construindo e não só com o que é feito, o que é dado. Acho que desse lugar, o Amorim conseguiu sair, porque quando os estudantes trabalham com o roteiro de pesquisa, eles conseguem ali criar, ler o texto, criar suas respostas, fazer uma construção a partir de uma compreensão, a partir de uma vivência que ele já tem. Então, eu acho que na construção desse conhecimento, o papel do Amorim Lima, dessa forma que a gente trabalha, é muito importante. Fora isso, a escola oferece oficinas de cultura, de artes, do corpo e tudo isso permite muito que a criatividade esteja sempre, que ele esteja se expressando sempre com a criatividade. Então eu acho que a gente tem muitos espaços para a criação.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Acho que é não ter certo e não ter errado. Acho que é criar possibilidades de mudança, de novo, de experimentação. Acho que é criar um espaço que não seja pronto, é ter um espaço que não seja pronto.

Um espaço que esteja aberto a alguma coisa, à construção, aonde as pessoas possam dialogar. Acho que é o ideal.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Uma resposta meio rápida que vem na cabeça é promovendo a liberdade, ou seja, quanto mais aberta for a atividade, mas chance ele terá de ser criativo. Então acho que quando você fecha, você encerra a criatividade, você diminui a possibilidade de ação. Quanto mais fechada uma pergunta for, por exemplo, mais difícil vai ser de ele ser criativo. O limite disso é uma pergunta de alternativa, por exemplo. Então se você tem uma pergunta com alternativas, ele não tem como ser criativo, ele tem que escolher uma das respostas. Então a pergunta aberta, já dá a chance de ser criativo. Quanto mais aberta for a atividade, o desenho, ele vai mostrar o lado criativo dele. Acho que é isso.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Acho que com abertura, com recursos que também promovam. Acho que, enfim, existem infindáveis recursos, que a escola pode oferecer pra instigar essa criatividade. Quando se faz uma pergunta que o professor já sabe qual é a resposta e espera que seja aquela resposta dada pelo estudante, você não espera nenhum tipo de criatividade dele. Então, eu acho que a postura do professor de elaborar questões que ele esteja aberto a diversas respostas, é a postura que vai permitir que esse espaço seja criativo.

5. Como podemos definir autonomia e como ela se relaciona com a autodisciplina, a autoconfiança e a independência?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Bom, nos alunos, a autonomia é bastante mas, não é inteiramente, incentivado que eles sejam completamente autônomos. O portão tá aberto, mas não pode sair. A sala tá aberta, mas não pode ficar fora da sala. Eu acho que a autonomia é mais no sentido de você ter uma iniciativa, você saber se organizar. Acho que nos alunos é isso: saber, ter a palavra, o diálogo. Nas rodas de conversa é bastante incentivado isso. A autonomia na pesquisa que é a base dos roteiros, mas nesse sentido básico da educação que acontece aqui. Agora, a autonomia mesmo de você ser um ser livre e independente e voar no mundo, ainda não. Dos professores, tem aquela pequena autonomia que eu falei, que você pode ter na sala de aula. Mas eles têm bastante cursos para eles poderem ter os meios de diferenciar as aulas deles. Eles têm a formação, que eles podem participar sempre que a JEI (Jornada de Estudos Independentes). Entre os professores, eles têm bastante reuniões. É... Entre os professores, acho que dá pra fazer mais, porque eles tão bem ali na função pedagógica, o que diferencia muito dos funcionários. Porque é cada um na sua função. A função do professor é pedagógica e ele tem que ter o arcabouço pedagógico pra poder trabalhar. Mas não sei se isso tá relacionado à autonomia, se bem que entra a parte dos roteiros, que são eles que fazem. Mas também da mesma forma, tem professor que tá aqui, não pelo projeto. É a maioria. Como a maioria dos professores não está dando aula pela educação.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Está tudo ligado. Para mim, a autonomia, no sentido geral, é o ser começar a criar sua independência, desde as primeiras orientações, que lhe são dadas. Eu acho que desde pequeno, toda essa orientação já pode ser encaminhada e assim, ele vai conseguindo se mover em todo o seu espaço. É isso o que eu penso. Dentro de casa, na rua, na escola e na sociedade em geral, a gente pode ampliar. Às vezes, se pensa que autonomia é eu sair aí agredindo a todos, tendo atitudes incorretas. Não é isso. Ter liberdade é você saber realmente conhecer o seu espaço. Isso

já é uma grande coisa. Saber ocupar o seu espaço, mas deixando que o outro ocupe o dele também. Relaciona-se com a formação do cidadão crítico. É sempre ter a reflexão em todo ato seu: num livro que você lê, as ideias que estão ali contidas. Sabe é meu sistema quando eu leio. Um página, às vezes, eu paro, fico fazendo minhas conclusões, aí retorno à leitura. Eu acho que a reflexão tem sempre que estar presente.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): É bem difícil também pensar em autonomia. Acho que isso é um dos maiores debates que a gente tem aqui: como é que a gente constrói um aluno autônomo, como você ajuda a construir essa autonomia. Nós, como educadores, pensando nos estudantes, mas mesmo na nossa vida. O que é autonomia? É independência, é sinônimo? É bem difícil. Eu não sei se eu tenho, acho que eu não. Uma resposta totalmente fechada: é exatamente isso. Acho que, pra mim, autonomia é ter a consciência, saber aquilo que eu sei fazer, o que eu consigo, o que eu dou conta de fazer sozinho. Saber aquilo que eu não dou conta, que eu vou precisar de ajuda. Saber pedir essa ajuda. Saber fazer o que eu tenho que fazer sozinho, sem ter que, sabe? Ah, tá bom, isso eu consigo, então, eu autonomia pra fazer, eu vou fazer isso. Ah, não, isso eu não consigo, eu vou lá e vou pedir ajuda. E essa medida parece muito simples, mas não é, especialmente pensando no estudante, nas idades deles. Então muitas vezes, eu sei fazer, mas eu vou pedir uma ajudinha, porque eu vou receber uma atenção. Ou eu não sei fazer, mas também eu não vou pedir ajuda, porque eu vou pagar o maior mico pros outros, vou passar vergonha. Então, essa medida de autonomia. Ter a consciência, conseguir fazer aquilo que você é capaz de fazer sozinho e ter a capacidade de pedir ajuda naquilo que você não consegue. Sintetizando é isso.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): É o que eu faço com as pessoas com quem eu trabalho. É tu passar um conhecimento e dar autonomia para a pessoa conseguir fazer sozinha, e caminhar sozinha. Só que essa autonomia, tem um preço também. Por exemplo, a criançada confunde muito autonomia com liberdade sem limite. Então, no passeio, vocês têm autonomia pra fazerem o que vocês quiserem? Não, não pode, porque tem que ter um limite. Se você vai visitar um museu, você não pode tocar nas coisas. Então você dá autonomia para as pessoas fazerem as coisas, seguirem um ensinamento. Tem que ter os limites.

Então você acha que a autonomia pode se relacionar com a autodisciplina, autoconfiança e com a independência?

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Com certeza. E é isso o que eu prego no meu trabalho. Dar sempre autonomia para as pessoas, mas com responsabilidade.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Essa é uma construção e às vezes, é um equívoco que as pessoas vão tendo, porque acham que porque a escola é uma escola autônoma, a criança já vem pra cá com autonomia. Não é verdadeiro. A autonomia, nós construímos no dia-a-dia, nós construímos na nossa formação. Então se a gente pensa, por exemplo, na autonomia moral, eu acho que a gente precisa... A roda de conversa que nós propomos aos estudantes, ela ajuda bastante, porque ela vai permitindo que os alunos digam as coisas que eles acreditam, que eles pensam, o que eles pensam das situações que aconteceram, das situações que eles são expostos o tempo todo. Eu acho que isso vai criando uma autonomia moral. O que eu posso, o que o olhar do outro me reprime, então eu não posso, porque eu não sou um ser sozinho no mundo. Essa autonomia e assim, com a intervenção do educador é claro, que acho que é fundamental nessas rodas, isso vai construindo pra eles, um espaço de convivência, onde eles têm

uma autonomia. Nos estudos, essa autonomia também acontece aqui. Quando ele trabalha com seus roteiros de pesquisa, ele vai aprendendo a ser estudante, ele vai se dando conta de que o processo de estudar é dele, não é do professor, não é do pai, não é da mãe, do colega, é dele. Então isso, dá a ele, uma autonomia muito grande e permite com que ele desenvolva as suas potencialidades. Acho que dentro desse processo todo que a gente tem inserido aqui, essa história de autonomia, ela vai sendo construída. Agora, é claro que a gente não pode ter esse equívoco, de que porque tá aqui, é um estudante autônomo. A autonomia está sendo construída, está sendo possibilitada.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que a autonomia é quando você já se conhece, conhece o externo, o outro e consegue se entender como eu. Eu me entender com relação ao outro e não mais precisar do outro. A autonomia com relação à autodisciplina. A coisa mais difícil que se cria é de não precisar ter alguma coisa. Eu me disciplino pra fazer o que eu quero fazer. Eu não tenho que fazer porque algo ou alguém está me obrigando a fazer. Eu já sei o que eu quero e também não significa que eu não preciso de ajuda pra conseguir. O professor, neste sentido do conhecimento, o professor não está me ensinando ou que ele não pode ter uma ideia de caminho. Mas ele não precisa me obrigar a fazer, eu não faço pra ele, eu faço pra mim. Autonomia, também, no sentido de você ir conquistando saberes, conquistando como fazer, conquistando também as responsabilidades e conseguindo se responsabilizar pelas coisas. Acho que isso é ser autônomo, conseguir se responsabilizar.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): De maneira geral, seria quando você não precisa que o outro faça. Então, sei lá, o contrário da heteronomia. É quando você mesmo percebe que você precisa fazer uma coisa, uma atividade. Então, numa escola, chegar à autonomia, é quando eles percebem ou começam a perceber que precisam cumprir certas atividades. Ele precisa ir atrás de certos conhecimentos, ele precisa perceber que precisa do professor em determinados momentos. É isso, é não precisar que alguém mande fazer. Isso tem bastante ainda. Um exemplo. Agora, eu vou jogar no outro time. Um exemplo é a entrada do começo da atividade, você ainda precisa mandar para alguns. Alguns poucos já sabem que aquele horário é o horário da atividade e ele vai. E isso, é ser autônomo. É não precisar que alguém mande e fale o que você tem que fazer. Às vezes, até coisas, que são pra ele mesmo, para a própria segurança. Então, não precisar falar que ele não pode se balançar de um modo específico na rede. É perceber, aí se chega na autonomia. Mas isso é muito difícil, até pra gente, até pra adultos. A gente sempre precisa de alguma indicação, de alguma ordem em algum nível. A autonomia completa, eu não sei se existe. Nem sei se existe em definição.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): É difícil de definir autonomia. Paulo Freire escreveu o livro *Pedagogia da Autonomia* com diversos tópicos. A autonomia é uma postura deles em relação ao que a situação escolar mostra pra eles. Uma postura de se sentir autor dessa proposta, de se sentir parte e mente construtiva de algo. É uma relação de independência, no sentido de não depender do adulto que vai dizer tudo o que você precisa fazer. Mas também, uma relação de interdependência entre os pares que estão aqui, para que eu possa ser autônomo, sem deixar de ser colaborativo. Eu preciso construir junto com ou outros, seja ajudando alguém que precisa da minha ajuda, seja sendo ajudado. Ou mesmo colaborando de uma maneira a não atrapalhar, por exemplo, o outro, o trabalho do outro. A autodisciplina tem muita ligação, porque é você conseguir também, além do desejo de conseguir executar algo, conseguir de fato, os recursos próprios pra conseguir chegar até o fim. A autodisciplina

é a perseverança também no trabalho. E com muito respeito, acho que o respeito é o princípio pra você conseguir uma autonomia. Se você é desrespeitoso com o outro, também não existe essa autonomia de fato.

6. Há pontos de interseção entre autonomia e criatividade? Quais?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Ah, tem. Se a gente tem autonomia, a gente tem que ser criativo. E se a gente é criativo, a gente quer autonomia. Uma pessoa criativa, num trabalho rotineiro ou completamente subjulgado por alguém não consegue viver. Uma pessoa com bastante autonomia no seu trabalho, que não tenha criatividade, não faz nada, fica dependendo de outra pessoa.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Autonomia e criatividade? Bom, pensar isso no momento fica meio... Às vezes, a pessoa pode ser muito autônoma, e nem todo momento, ser tão criativa assim. E em outros momentos, essa criatividade pode surgir e ampliar essa autonomia dele. Acho que é por aí.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Acho que sim. Acho que é possível, com certeza, ter alguns encontros. Acho que quanto mais autônomo eu sou, talvez a minha criatividade vá fluir melhor, porque eu lido melhor com ela. Acho que tem talvez uma relação aí de eu saber também lidar com as minhas ideias, com as coisas que eu penso, com aquilo que pode ser bom. Acho que sim.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Com certeza, elas caminham juntas. Se tu não dá a autonomia pra pessoa, ela fica dependente, ela não consegue dar um passo a mais. Ao passo que se tu dá uma autonomia, ela vai em busca de. Ela vai sempre em busca de, e é aonde aflora a criatividade, inclusive.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Eu acredito que sim. Acho que o que acontece, é quando você tem uma certa autonomia, você produz muito mais. Então, a sua criatividade é muito mais permitida, ela acontece com muito mais facilidade, do que quando você não tem autonomia, você tá trabalhando de acordo com uma orientação determinada. Se você está ali, podendo mostrar o seu conhecimento pessoal, o seu crescimento pessoal, como é que você lida com essas questões do conhecimento, isso vai permitindo muito mais criatividade no seu trabalho, na sua construção. Acho que tem essa grande interseção.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Nossa, eu nunca tinha pensado sobre isso. Acho que sim. Acho que você quando você tá seguro, quando você vai atrás, quando você se coloca numa posição, você consegue criar. A grande questão aí é o você. Pra criar, a criação depende do ser. O ser depende de saber que é um ser e não depende do outro, não é igual ao outro. Entendeu essa relação? É isso: pra você criar, você que cria, você como ser. Acho que a autonomia é isso: você se entender, você se responsabilizar, você criar. Acho que enquanto não existe essa autonomia, é um pouco *fake*. Se cria a partir de modelos ou se cria muito parecido com o que se tem. Ainda muito apegado ao outro, ao outro como pessoa, ao outro como modelo, ao outro como imagem mesmo que você tem, imagem mental.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Eu acho que, como eu respondi antes, a criatividade está muito ligada à liberdade. Quanto mais livre você tem, mais espaço de criatividade você ganha. E a autonomia, em alguma medida, tá ligada com isso. Tô pensando isso agora. Você é mais livre, quando você tem mais autonomia. Quanto mais

you need someone to tell you what you can do, less freedom you have, less space of action you have. If you are more free (now, thinking in logic mathematics) when you are more autonomous, then you are more creative, when you are more autonomous. Then, I think these things are related.

Interviewee 8 (pedagogical coordinator of Politeia): It is a question now that you bring. Well, I think there is a lot of relationship, because, returning a little to the question of creativity, that for creativity to have space, you need a freedom of posture, of action, of thought. The autonomy, with this characteristic of being author and of becoming an authority in some issue. They have this relationship of creation and of authorship. The creation in this scope of creativity, the authorship in the autonomy. I think they are very complementary. I don't know if it is possible to be autonomous, without being creative. I think this is a question that is placed. Maybe, but with its limitations, because, when people think of autonomy in school and think also of this relationship of students in formation with the adults, who are an authority. They are an authority, in the sense of who are the authors, and of who expect not to be more an authority in that issue. A professor who is an authority in natural sciences, he expects not to be the authority, the only authority in that issue. He expects that the students also can be an authority in that issue. Then, there is this relationship, but it is to get out of this relationship also, and for this, you need autonomy. And for this also not to stay in the same knowledge, you need creativity for the construction of new ones. This is a little of the dynamics of humanity also.

7. O que é educar?

Interviewee 1 (inspector of Amorim Lima): I believe that (and it is for this that I am in education) to educate is to open possibilities so that the people become what they want to be.

Interviewee 2 (professora da Amorim Lima): A very broad, very complex word. Sometimes, it is a word that people work a lot, in various senses, in various ways. I think that it has a deeper meaning than the dictionary can offer. But a criterion that I never escape is to have education as respect. Not only respect between people, but respect with everything that is around you. It is this that I learned.

Interviewee 3 (professora da Politeia): It is possible to do a doctorate with respect. It is difficult and is so simple, and so complex. I think that people use this word as a strong word. I think that to form, in some way, is this. It would be a synonym for form, in many senses, but in one way of you to facilitate and offer different ways. To form the human being, the citizen, a nice person, a student who knows things, but does not need to be good in everything. To form a nice person, but who also has his flaws, and ok, let's assume the flaws. I think that is for this.

Interviewee 4 (mãe da Politeia): It is a lot, a lot of things... I was a professor. I think that there are differences, between being a professor and an educator. For example, when I was a professor, I had to give content. Now I am an educator, an environmental educator. I create content according to the need of my target audience. I think that is the difference.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): É complexo. Realmente, é uma coisa, que eu não posso dizer o que é educar. Tudo isso que eu já falei, faz parte de educar. Agora, tem uma coisa que é a educação formal e outra coisa que é de responsabilidade da família e que a escola tem assumido um pouco disso. A escola tem estado nesse espaço o tempo todo, até porque, eu acho que a escola vai agora se constituindo numa nova configuração. A gente teria que ter na verdade uma rede social, que atendesse todas essas questões que são familiares aí fora, e a escola dar conta de uma outra formação, de uma outra educação. Então, eu acho que as coisas se misturam muito, muito mesmo. Eu acho isso bastante complicado. Eu diria que a escola não está preparada para esse novo papel. Assim como não sei se ela que tem que assumir. Porque à medida que ela assume outro lugar, ela deixa aquele lugar que é do conhecimento, que é discutir o conhecimento, que é ajudar esses estudantes a construir novos conhecimentos. Então, educar hoje é uma coisa bastante complexa. O educador não está pronto. A gente não está preparado para essa nova configuração e a gente precisa ir se preparando para essa nova escola, que vem despontando aí. Nova, que eu digo, mas já, de algum tempo. A gente tem que dar conta de muitas questões, e não só de um papel, de que eu sou o professor, por exemplo, eu sou professora de história e é com isso que eu tenho que trabalhar. Acho que eu sou professora de história e eu tenho que trabalhar essencialmente com as questões sociais, também porque elas fazem parte da história. E se eu não penso assim, eu não consigo pensar numa escola verdadeira, numa escola real, uma escola que está acontecendo hoje.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Para mim, educar significa a possibilidade de mostrar uma relação respeitosa. O meu papel como educadora é mostrar que existe a possibilidade real de um tipo de relação de respeito, que se pode construir coisas e criar coisas. Educar significa não discriminar, não desrespeitar, não prejudicar, Acho que é isso pra mim, educar.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Não tem pergunta fácil. Educar... É difícil. Não sei, não sei se eu sei isso. Tô vendo o que eu penso sobre isso agora. A gente acha que faz isso ou faz isso, mas não pensa no que é. É diferente de ensinar e de aprender. Talvez seja a junção de ensinar e aprender. Então é estar juntos com pessoas e que você tem algo para ensinar e necessariamente tem algo para aprender. Então eu acho que é a junção dessas coisas. Porque se fosse só ensinar, eu diria que é transmitir um pouco da experiência que você tem e se fosse aprender, seria outra coisa. Acho que é a junção dos dois, mas também estou pensando isso agora.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Educar é abrir os olhos para a infinidade de mundos que existem, possibilitar esse olhar, para além da caixinha, aquilo que se considera conhecimento que deve ser transmitido pela escola. Essa é a caixinha, É uma caixinha bem restrita, se a gente for pensar no universo praticamente infinito, produzido pela humanidade. A escola está dentro de uma caixinha muito pequena. Então acho que é olhar em volta, ver quais são as possibilidades que o mundo oferece e educar é isso.

8. Como oficinas e disciplinas “curriculares” articulam-se e como são elaborados e aplicados os roteiros de pesquisa/ trilhas?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima). **Não respondeu a pergunta, por falta de tempo.**

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): A princípio, os roteiros foram elaborados pelo professor Geraldo, que tem uma formação em Linguística e nesse momento da troca do livro didático, são os próprios professores que estão se reunindo e elaborando esses roteiros. E ele tem a ver com o livro, que realmente há um livro de base de escolha. Normalmente, esses roteiros são aplicados nos estudos do Salão. É ali que é o local da pesquisa.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): A gente propõe o seguinte: tem professores de todas as áreas disciplinares. Mas a gente trabalha um pouquinho diferente dessa coisa da divisão necessariamente disciplinar, embora a gente propicie a eles momentos de estar especificamente com um professor daquela área e trabalhar com aquela área. Embora, o objetivo nosso, da escola, com o tempo, consolidando a escola, é cada vez menos dividir, num esquema de disciplina, de área, porque a vida não é dividida em disciplina. Eu brinco com eles, porque às vezes, você comenta uma coisa e eles falam assim: Mas pode falar isso na aula de Português? Ma isso não é de História? A vida não é dividida em disciplina, no mundo lá fora, as coisas acontecem todas ao mesmo tempo. A escola funciona como? A gente tem a escolha das trilhas, que é uma escolha feita pela comunidade escolar, num sentido de participam alunos, professores, em alguns momentos, até os funcionários. São todos convidados a participar. E osicineiros, que também exercem essa função de professor, de um tem central de interesse, que vai permear todas as áreas e todos os trabalhos pra culminar num projeto final em que todos participam e todas as áreas contribuem para que eles possam chegar àquele produto final. Então, existem os encontros semanais de todos, em que todos estão reunidos no mesmo momento pra essas escolhas acontecerem. É feito a cada semestre nesse momento. Redefiniu, então esse ano tá acontecendo por semestre. A gente fazia antes a cada três meses, era trimestral, então tinha uma trilha a mais, mas a escola a gente vai o tempo adequando e reconhecendo. Ah, isso foi bacana, a gente pode continuar, isso a gente pode melhorar e tal. Então pra dá mais tempo pra ele. Então a trilha, ela é um tema que foi escolhido no começo do semestre, normalmente dura um mês essa escolha. Por isso também que a gente chegou à conclusão que precisava de um semestre, porque você fica com três meses. Um mês é só pra escolher, e dois, você corre atrás de conseguir dar conta. Então, a gente fez, eram três meses, agora passam a ser quatro ou cinco, dependendo do semestre. O primeiro mês é um mês de escolha, de votação. Aquela coisa de reunir ideias, de juntar todo mundo, eu penso isso, eu penso aquilo. E que tem muito a ver com aquela coisa da criatividade, de trazer ideia, de trazer o que eu penso. Eles trazem, a gente vai votar e vai encaminhar como é que a gente pode organizar isso pra chegar num tema comum, e que vai permear, vai ser a trilha, vai ser o caminho, que a gente vai trilhar pra chegar lá no final e construir um produto ou vários produtos. Com isso, a gente entende, eu posso fazer um jornal, um curta-metragem, um cartaz, uma exposição, depende muito de como caminha a trilha, os alunos que tão envolvidos e tudo mais. As áreas, cada professor tem os seu momentos individuais com eles, e nesses momentos, a gente tenta sempre trazer essa trilha, esse tema, como pano de fundo ou muitas vezes, como objeto principal, trabalhando os conteúdos que são da sua área. A gente tem os conteúdos, os objetivos, como qualquer escola. Eu tenho que trabalhar com o sexto, sétimo ano, esses pontos, esses estudantes precisam sair daqui, tendo tido contato com isso. Não vai ser de uma forma tradicional, não vai ser por livro didático, não vai ser dessa forma. Mas eles vão ter esse contato, por meio dessa trilha. Nós professores, nós vamos construindo, semana a semana, as atividades, o que a gente vai fazer, tudo isso é construído dessa forma.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): As trilhas são levantadas através dos interesses dos alunos, o que eles querem. Por exemplo, no semestre passado, eles queriam falar de lixo, eles queriam falar do Egito, eles queriam falar da cidade, de um monte de coisas. Foram *linkando* no Egito, a cidade de São Paulo, o lixo lá fora, no Egito como que era, o lixo no Brasil, o lixo fora do Brasil. Então, o que eles precisam? Então precisamos estudar História. Onde entra o Egito na nossa história? Onde entra o Egito na Matemática? Vai *linkando* em cada matéria, de acordo com o interesse dele. Tem uma trilha desenvolvida e tem que trilhar, passar por todas as matérias.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): O roteiros de pesquisa que nós usamos hoje, até o momento, são roteiros que foram elaborados por um pesquisador linguista, baseado nos livros didáticos que nós tínhamos na época. Então, esses livros didáticos, eles vêm a cada três anos pra escola, para que os educadores das determinadas áreas possam escolhê-los. Esse ano, a gente começa a construir novos roteiros, porque chegaram livros novos, nós mudamos por nossa opção, porque aí, é uma opção do educador. Nós mudamos os livros com os quais estávamos trabalhando e esses roteiros, eles são todinhos baseados nos livros. Então, adotando novos livros, precisa adotar novos roteiros. Então a gente vem construindo agora, o que também é um processo bastante difícil, porque os livros didáticos, eles têm uma linha determinada de trabalho e essa escola, ela tem uma outra linha. Então, a gente tem que desmontar todos esses livros e reconstruir os roteiros de pesquisa, a partir de um currículo que a gente acredite. Então, a gente tá nesse trabalho todo aí, é bastante árduo mesmo, pra que no ano que vem, a gente comece com os roteiros, que são feitos por nós educadores, o que também era uma necessidade que nós sentíamos. Apesar de os roteiros elaborados por esse linguista serem bastante interessantes. A gente já vem trabalhando com eles há algum tempo. Eu acho que é o momento de a gente fazer isso também, se dar conta desse trabalho e construí-lo. Os estudantes com os roteiros em mãos, eles podem ler os objetivos, o que é proposto pelo educador, o que é proposto por quem fez o roteiro e consultar nos livros didáticos, fazendo uma multidisciplinaridade, indo no livro de Geografia, de Ciências, de História e respondendo aquele objetivo, que é proposto. E nas diversas oficinas, algumas a gente já deu conta de fazer com integração, outras, ainda não, estão totalmente à parte, do que é proposto no roteiro. Por exemplo, a Matemática, que era uma grande dificuldade da gente de integrar, por n questões. A gente coseguiu fazer essa integração. Isso, no Ciclo 1, é mais fácil, porque o Ciclo 1 trabalha com essa ideia do professor polivalente, o professor que dá aula de todas as áreas. Então, isso é bem simples. Mas quando você vem pro Ciclo 2, que têm os especialistas, a gente tem uma certa dificuldade de trabalhar nas áreas consideradas dos outros educadores e até os outros educadores acharem que podem intervir nessa área, eu posso ensinar isso. Então, eu sempre falo pros meus colegas que nós somos professores do Ensino Fundamental e o Fundamental, já diz tudo, a gente tem que saber isso, porque é o mínimo. É o fundamental pra gente saber como educadores, e se nós não sabemos, nós temos que aprender. E aí, é hora de aproveitar o especialista nesse momento, no momento de aprender. Se eu não sei, então talvez eu precise aprender. Então, essa discussão na área de Matemática, ela sempre foi mais difícil, mas a gente tem conseguido um movimento bastante interessante de integrar já.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): As trilhas, cada semestre, têm um tema. A gente tem aprimorado e discutido sobre o conceito de trilha. Hoje a gente tem usado trilha pra nomear a estrutura que a gente tem aqui na escola. Antes, trilha, no início do projeto era a mesma coisa do projeto. Então a trilha deste semestre é tal coisa.

Hoje não, hoje a gente entende a trilha como sendo a estrutura do nosso projeto. Então a trilha é composta de: uma pergunta coletiva, pesquisas individuais, saídas e grupos de estudo. Cada um com o seu papel que juntos se complementando, formam a trilha, que é o nosso currículo, a nossa estrutura de ensino-aprendizagem.

A trilha não é individual, é um conjunto de...

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Um conjunto de momentos: a parte individual, a pergunta coletiva, as saídas e os grupos de estudo e aprimoramento. Então, as aulas, os momentos de aula, a gente ainda chama aula. Mas, obviamente, eu não gosto desse termo, porque a nossa imagem é a de um lugar de uma educação bancária, que o professor, a gente busca cada vez mais quebrar com esse modelo. Então a gente prioriza aulas dinâmicas, aulas aonde os estudantes possam participar, aulas aonde eles possam tocar, debater, discutir...

Mas quanto às trilhas, como vocês pensaram isso? Vocês utilizaram modelos de outras escolas democráticas?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Esse modelo de trilhas é muito novo. É uma coisa, que como eu disse antes, a gente vem construindo todo o dia. Geralmente, a maior parte das escolas democráticas, elas trabalham com um esquema mais cardápio. São várias oficinas, vários módulos oferecidos. Na verdade, essas oficinas devem tocar em mais de um ponto do currículo, em mais de uma área, então pode ser Matemática e Artes, ou enfim. E a criança escolhe e se responsabiliza por algumas dessas oficinas, que é o que ela vai fazer. Ah, então esse semestre, hoje eu, Gabriela vou fazer isso, isso e aquilo. No semestre que vem, eu vou escolher outra coisa. Aqui na escola, a gente prioriza muito, como eu disse antes, o conhecimento, a gente busca não hierarquizar o conhecimento. Então, o Saber Comunitário, que nos outros lugares, nas outras escolas, nas outras instâncias, quase não tem um valor, não é como um conhecimento e aí depois do Saber Comunitário, que não vale quase nada, vem as Artes, que é um conhecimento também que não tem muita valia, depois vem a Filosofia, depois vem a Ciência, lá na ponta da pirâmide, sendo o que é válido, o que é bom, que é o que a escola tem que trabalhar. Aqui na escola, a gente acredita na junção, na colaboração de todos esses saberes pra criar, pra de fato produzir um conhecimento. Por isso que a trilha tem tudo isso, tem que abarcar tudo isso. Então a ideia dessas aulas é que tenham todas as áreas de conhecimento articuladas pra cada um com o seu saber, cada um com os olhares históricos, enfim histórico, matemático, pra que eles, juntos consigam responder a uma pergunta. Então que se produza um conhecimento sobre aquilo.

A elaboração desse projeto foi feito por você e pela outra coordenadora pedagógica ou em colaboração com...?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): A gente fez, na verdade, nesses três anos, foram quase seis processos diferentes. No primeiro ano, a gente recebeu as crianças. Crianças que a gente nem tinha aqui ainda, que a gente não conhecia. Então a gente no primeiro ano, decidiu duas possibilidades de trilha, apresentou, votou, ganhou a trilha que foi a trilha que já tinha sido elaborada pelas crianças. Depois num outro momento, a gente pensou num questionário ou numa estrutura que ajudasse eles a colocar o interesse e vincular esse interesse às áreas do conhecimento, pra ajudar a gente a decidir que trilha seria essa e como se vincularia a cada área. A gente percebeu

também que pra eles é muito difícil, que eles não dominam todos esses conhecimentos. A gente fez também junto com os professores, pensou em algumas possibilidades, colocou pra eles, mudou junto com eles, escolheu. Enfim o padrão sempre é de partir do interesse deles. Esse ano, pela primeira vez, a gente partiu completamente dos interesses deles. Então a gente não chegou com nada prévio, apenas com alguns exercícios para levantar possibilidades de temas, interesses e construiu ao longo de um mês um tema junto com eles. Então cada um trouxe diversos temas de interesse e a gente foi buscando relação entre eles e chegou numa pergunta que era coletiva. Esse semestre, que é o mais moderno, é partir das pesquisas individuais, que é a mesma coisa de partir do interesse, só que agora já um pouco mais consolidado. A ideia também é partir da pesquisa que eles já tenham, algo apropriado, que eles já se sintam seguros de alguma coisa pra colocar pro coletivo e pra construir a partir da segurança que eles já têm. Alguma relação, a partir do que eu conheço como eu relaciono com aquela outra coisa. E a gente tá nesse momento de olhar pra todos os temas, pra todas as pesquisas e pensar em algo que permeie todas elas.

Mas em relação aos conteúdos curriculares, por exemplo, dentro da Matemática, as equações. E se ninguém escolhe esse tema?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): A gente pega um tema, uma pergunta coletiva. A partir dessa pergunta, cada professor, que é o responsável, olha pro PCN e vê o que dali ele pode pescar. À luz do que ele quer responder. Então, na trilha passada, o tema era: *Nós e o Egito*. Então, o professor olhou pra aquilo e pensou o que dali ele poderia trabalhar. No Parâmetro Curricular tem lá você conhecer outras sociedades. Aí ele pegou a sociedade egípcia e fez ali um detalhamento dela, fez um estudo, pensou hierarquicamente, já fez uma comparação com a nossa sociedade. Como que é a nossa estrutura política. Isso tudo são conteúdos do Parâmetro Curricular. Então, o professor olha pra aquilo, vê aquele caminho, vê aquelas possibilidades de caminho e vê aonde isso vai tocar. E aí descreve isso no seu planejamento. Quando isso vai pros estudantes, ele tem que ir com cuidado de mostrar aonde são os pontos de ligação. Então olha, eu escolhi esse conteúdo porque quando a gente for ver a sociedade pra ligar com aquilo, a gente tá estudando a sociedade antiga. Então, é esse o ponto. Em Matemática, por exemplo, o professor olha e vê as possibilidades. Então a gente tá estudando comparação, aí o grau de comparação depende um pouco da faixa etária, das habilidades de cada um. Ah, dá pra trabalhar com porcentagem, dá pra trabalhar com equação. Nossa, eu pensei em fazer os gráficos, então eu já vou colocar ângulos e tal. Pode ser que os estudantes falem: Ah, não, a gente não quer fazer gráfico. Ângulo é muito chato, a gente não quer fazer esse gráfico pizza. Ok, então esse conteúdo vai ficar para ser trabalhado. Mas aí, por exemplo, já aconteceu num semestre de os estudantes falarem a gente não quer ver ângulo. Mas a gente quer fazer o gráfico pizza. Então, será que dá, será que não dá? Fica aí a pergunta. Ninguém vai ter que sentar e fazer uma ficha respondendo e medindo o ângulo sem nenhuma conexão. Então a ideia é também ir mostrando que as coisas vão acontecendo. Bom, se a gente quer dizer qual é a porcentagem a sociedade que sofre com o problema da enchente e pra isso a gente vai usar o gráfico, a gente vai tocar no ângulo. Aí vai ser necessário saber o ângulo pra fazer o gráfico. Então não é necessariamente eles escolherem os conteúdos curriculares, os parâmetros curriculares, eles escolhem o caminho pelo qual isso vai ser feito e o nosso trabalho é buscar que os conteúdos aconteçam.

Então, à medida que os anos vão passando, vocês estão testando essas possibilidades, porque eu fico imaginando que ao chegar no 9º ano, será que todos os conteúdos serão trabalhados ou não? Isso é uma preocupação pra você?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Isso não é uma preocupação, porque isso não é uma coisa que é fechada nas escolas. Isso parece ser, mas não é. Os Parâmetros Curriculares, eles não têm dito o que a criança tem que ver no sexto ano, sétimo ano, etc. Quem cumpre esse papel são os livros didáticos que são produzidos por alguém. E a gente não usa, os professores produzem o material que eles vão usar, porque justamente tem a ver com o tema. Eles produzem uma explicação, ou um trabalho, um exercício sobre ângulo, com relação às medidas da população que sofre com o lixo. Não é x e y , é o Egito e é o Brasil. Sou eu, a sua mãe, o seu pai, são quantos por cento? É claro que a gente tem que tá atento a isso: se estamos criando todas as possibilidades possíveis. Acho que o que eu falei da criatividade é também bastante importante com relação aos conteúdos também. Hoje, a gente não precisa dar pras crianças informações. Elas têm em qualquer lugar, de muito fácil acesso. Tem o celular, a Internet, você clica pra saber uma data, e você sabe. Então não precisa decorar, não precisa dar informação. Ela precisa de um conhecimento, se apropriar dos conteúdos associados, porque ninguém nunca vai ensinar uma criança a ser crítica na nossa sociedade. A gente pode mostrar qual é o problema do lixo, mostrar as possibilidades dos outros lugares do mundo. A gente pode contabilizar quanto a gente gasta de dinheiro, depois a gente toma a posição. Então, acho que pra gente é muito mais importante isso do que passar os conteúdos que as outras escolas passam e porque, com essa sinceridade, com que a gente trata as coisas aqui, com esse olhar interdisciplinar, com momentos de planejamento coletivo, com momentos de pesquisa individual, a gente acaba passando por muita coisa. Então, até quando você vai analisar isso no fim do semestre, você passou por pontos do PCN, que inclusive você nem tinha pensado. No fim, a gente fez. No fim, a gente pensou sobre a nossa sociedade. A gente fez uma reflexão sobre a sustentabilidade. Nos momentos, por exemplo, de Fórum, de Assembleia, de cotidiano escolar, a gente discute a questão que agora é nova, agora é obrigatória no currículo, que é da História Africana, afro-descendente. Essas questões éticas, não é uma questão de currículo. Ninguém ensina essas questões, a gente vive essas questões. E acho que todo o conhecimento devia ser assim. Acho que talvez a gente seja mais sincero e mais perto disso.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): A trilha educativa, que agora a gente tá chamando mais de projeto coletivo, porque a trilha é maior. Os projetos coletivos, os projetos individuais, os aprofundamentos, todas essas coisas da trilha educativa. O projeto coletivo que é o escolhido no grupo, no modelo que nós temos hoje, é em um mês, a gente tem diversos exercícios pra se chegar a um tema em comum. Esse tema em comum hoje, parte mais aproximadamente dos projetos, que eles têm projetos individuais. A ideia é que se olhe pra esses projetos individuais e possa ser encontrado algo em comum entre eles, e isso será o nosso projeto coletivo, nossa trilha. Dada essa trilha, esse projeto coletivo, as áreas têm que conversar com esse tema. Então, você tem um tema e todas as áreas nas suas aulas, vão conversar com esse tema, trazendo propostas que se relacionam com aquele tema, pra tentar normalmente responder a uma pergunta. A nossa trilha é uma pergunta, uma pergunta aberta, que ao final do semestre, a gente vai tentar responder, ter uma resposta ou várias respostas pra aquela pergunta. A ideia é essa: as áreas vão conversar. As oficinas, não necessariamente. Elas podem ter a ver com a trilha ou ser mais livres. Elas têm um horário diferente, geralmente no horário

da manhã, enquanto as aulas curriculares são na parte da tarde. E aí, as oficinas têm a liberdade para trabalhar a trilha ou não, dependendo do professor e do que é proposto.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Bom, a organização curricular da Politeia, ela é feita através de uma tecnologia que a gente chama de trilhas educativas. As trilhas educativas propõem para o currículo uma estrutura de desenvolvimento de cada uma das áreas do conhecimento. A gente tem atualmente quatro elementos estruturantes dessa trilha educativa. O primeiro deles é o projeto coletivo, que é elaborado semestralmente, a partir dos interesses dos estudantes, que são postos em diálogo e em construção permanente, pra chegar numa questão orientadora de um percurso coletivo semestral. A partir dessa questão, as aulas de cada matéria vão se organizar pra responder a esse tema central desse projeto coletivo. Além do projeto coletivo, a gente tem as pesquisas individuais, que são de tema livre. Cada estudante escolhe um tema de pesquisa pra desenvolver ao longo desse semestre e vai ter um orientador de pesquisa durante esse processo. Ele serve como um espaço pra trabalhar o seu interesse próprio, sem necessidade de ter que amarrar com o interesse do coletivo e também de desenvolver as habilidades de aprender a aprender. Eu acho que essa é a habilidade importante de saber procedimentos que te levem a saber o que você precisa saber. Então, a proposta das pesquisas tem como objetivo principal isso. Outro elemento estruturante são as oficinas. As oficinas, elas são opcionais, elas acontecem no período da manhã e elas são mais livres e independentes entre si, não tem necessariamente uma relação com o projeto coletivo, nem com as pesquisas individuais. Na maioria delas, desenvolvem questões relacionadas às Artes e à Ecologia, e também, outros interesses que eles tragam. Elas são mais rotativas também, elas podem ser alteradas a cada seis meses. E a gente tem também as saídas, que vão, na verdade, dialogar com todos esses três elementos. É a proposta de sair dos muros da escola e buscar o conhecimento em equipamentos culturais, na cidade como espaço público, na utilização desses espaços, no saber estar na cidade com o outro, que não é o outro seu colega de escola, mas é uma diversidade de outros aí, que estão na rua. Então, as saídas acontecem semanalmente também, toda quinta-feira, eles saem à tarde, em busca de espaços, de conhecimento, de lazer, de brincadeiras, enfim. É de fato, buscar espaços na cidade, de preferência, espaços gratuitos e públicos. Até pra gente exercer, praticar um pouco essa apropriação dos espaços gratuitos que são oferecidos.

9. Em relação à dinâmica da sala de aula, em que se diferem escolas democráticas/autônomas das escolas “tradicionais”?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Ah, tem muita diferença. Acho que a principal é essa parcela a mais de democracia, na questão de abrir a voz pra todos. Todo mundo pode falar, mesmo que não seja ouvido depois. Mesmo que o que você disse, vai ser jogado fora, você pode falar. Não fica aquele clima de ditadura que tem nas outras escolas. Apesar de haver ditadura aqui, não fica o clima. E é um clima diferente na escola, os alunos podem brincar. É porque também eu trabalhei numa escola só. Pelo o que eu vejo nas outras escolas e minha mãe também trabalha em escola, meu namorado também. É uma coisa assim mais, não é nem livre. Há mais possibilidades pra criança, principalmente pra criança. Brincar, não ter sinal, o que já é uma coisa ótima. Não é um manicômio com sinal. Essa coisa da autonomia. Dentro do espaço da escola, eles têm a autonomia de poder se disciplinar. Então, a gente vai lá chamar do recreio. Não tem sinal, mas eles já sabem que acabou o recreio, eles já estão voltando. Então, eu acho isso

bem diferente, porque nas outras escolas fica aquele clima total autoridade, de todo para com todo mundo e aqui não, aqui é bem mais tranquilo, o ambiente.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): É, houve essa mudança, da questão da pesquisa, através de roteiros e eu acho que aí, acompanhou a transformação da sociedade. Eu, como já tenho muito tempo de caminhos por aí, posso dizer isso, que como tudo se agilizou de uma maneira absurda, então acho que a escola, como célula da sociedade maior, ela tem que acompanhar esse processo. E eu acho que todo dia, a gente ouve muito nas outras escolas aí já a criação das tutorias, da pesquisa como um ponto vital. Acho que é isso.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Muitas diferenças. Eu trabalho numa escola tradicional de manhã. Tudo bem que eu não trabalho com o Fundamental 2, de manhã, eu só trabalho com o Fundamental 1, com o 5º ano. São gritantes as diferenças. Por que? Porque na escola tradicional, tem um modelo de escola. Eu acho que a sala de aula é também resultado do modelo que você tem. Então aquelas crianças, elas carregam isso e vem desse processo todo. Dá pra ver nitidamente, pra quem está nas duas, e pra mim, eu saio de manhã e venho pra cá à tarde, é gritante, porque você vê uma diferença de dinâmica. Numa escola tradicional, você tem uma coisa da noção de autoridade, das figuras de autoridade, da troca, no sentido de você ter a punição constante. Quando eu digo figura de autoridade, aí, tem a entidade, que é a diretora da escola. A professora, ela tem um poder, na escola tradicional. Eu tô ali e olha, se você não fizer isso... Ele sabe, não precisa nem ser dito. Numa escola tradicional é isso: ah, porque vão avisar meus pais, eu vou tirar nota baixa. Então, tem o elemento da nota, das figuras de autoridade, da organização da escola, da participação deles na escolha das coisas. Não tem escolha na escola tradicional. Eu tô ali, vou usar o livro que a escola escolheu, eu vou assistir à aula que querem que assista. Qual a diferença na dinâmica? Eles têm escolha de tudo, eles participam da escolha. Então, eles escolhem ficar ou não na aula. Eles escolhem o tema que eles estão estudando, a trilha que eles vão fazer. Dentro dos objetivos que precisam ser trabalhados de cada área, eles também escolhem aqueles que eles gostariam. Tudo isso faz com que a dinâmica seja completamente diferente. Eles têm muito mais argumentação aqui pra dizer que não estão gostando, não quero ficar, ou a gente tá fazendo isso por determinada coisa ou a gente não vai fazer por esse motivo. Então, a dinâmica é muito diferente. Eles são mais soltos, eles têm uma liberdade muito maior aqui com a gente. Eles se sentem estando numa relação igual. Não tem desigualdade no sentido de relação. Aquela coisa do professor que tá lá na frente da sala de aula, que tem na escola tradicional. Aqui não, a gente tá com eles, a gente senta na mesma mesa que eles, não tem diferença. A gente tá nessa sala aqui, isso aqui não é uma diretoria, todo mundo entra. A relação é completamente diferente e reflete na sala.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Ah, a sala de aula já começa que não é dividida por idade, por série. E a melhor coisa, o trabalho em círculo e não um atrás do outro, o que eu acho péssimo. Você fica olhando o que tem na cabeça do outro, viajando, desinteressado. Eu acho que o formato fala muito. O formato de sala de aula tradicional é muito ruim.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Tudo, né? Primeiro, o conceito de sala de aula, que não existe mais. A gente tem um Salão de pesquisa. O foco do ensino, ele muda. Não é mais centrado no professor, ele é agora centrado no aluno. É o estudante que vai solicitar a ajuda do professor e dizer: isso eu não compreendi. Isso é bastante

difícil. E não é difícil só pro estudante, é difícil pro professor. Quando você se vê naquele lugar, que você não é mais o detentor do conhecimento, não é mais aquela pessoa que tá ali na frente, falando tudo pro aluno que você sabe, e ele aprendendo, você se vê num lugar totalmente perdido. Você fala: Pô, mais eu não sou mais professor. Aí, você tem que reconstruir até isso, porque começa a surgir crises. Crises, enquanto educador. Qual é o meu papel aqui? Então, eu acho que a mudança do papel do professor, que não é mais centrado nele o ensino. Ele tem um papel importante no processo, porque ele é o orientador dos estudos, o orientador do conhecimento. É ele que vai intermediar o conhecimento, a construção do conhecimento. Entre a pesquisa que o estudante tá fazendo e como é que ele absorve o conteúdo da pesquisa, aquele conhecimento. Como ele transforma aquele conteúdo em conhecimento. Então, ele tem um papel fundamental, mas esse papel é difícil de ser visto, ou de ser aceito, não sei. É você sair do lugar do poder, e sair do lugar do poder é muito difícil.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Muito diferente, porque a gente aqui não tem nenhum mecanismo de poder, de controle. Então, se a criança, se o estudante tá bagunçando, ninguém vai falar: sai, vai pra diretoria! E a diretora vai assinar a agenda ou a professora falar: se você não ficar quieto, eu te dou um ponto negativo. Ah, você não tá prestando atenção, vou passar a matéria, e na prova, você não vai saber. Aí você vai tirar zero, você vai ser burro. A gente não tem esses mecanismos, então, até que isso seja absorvido e sentido pelas crianças, é muito mais desorganizado, no sentido de que eles falam muito mais, eles querem falar o tempo inteiro, fazem perguntas. Eles têm várias ideias, que eles querem falar todo mundo ao mesmo tempo. Então, é uma desorganização nesse sentido, não existe uma ordem pré-estabelecida, que o professor fala, todo mundo fica quieto, copia e responde o que o professor já ensinou. Essa ideia de colaboração, ela também traz outra dinâmica. É uma dinâmica, que as pessoas se movimentam, as pessoas discutem, as pessoas falam, voltam atrás, se confundem. Acho que é um pouco essa a diferença da dinâmica. É a experiência, então tá num lugar, vai para um outro lugar. Isso dá essa impressão de desorganização, até pra gente que tá aqui. A gente fala: meu Deus, o que é que tá acontecendo? Mas, acho que é aceitar cada vez mais, aceitar que é uma outra organização mesmo. E que a ideia não é de desorganização, mais de outra organização. Porque se a gente fica tentando enquadrar o que a gente já sabe. Até como eu já te disse, da ideia de criatividade e autonomia é isso. A gente não é autônomo pra pensar em outros modelos, a gente quer encaixar no mesmo modelo. Aí, ai meu Deus, como que a gente faz pra nessa aula, ficar todo mundo quieto? Não dá pra exigir isso, porque a gente tá pensando de outra forma, por um outro lado. A gente não tem que encaixar num modelo que já existe, mas criar um outro. É outra organização que a gente quer, uma organização desorganizada.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Uma coisa que tem aqui e que nem em todo espaço de educação democrática vai ter e que a gente ainda tem é a aula. Então você tem um espaço de aula, um horário reservado pra Ciências Naturais, pra Inglês e tal. Isso ainda é mais próximo do modelo tradicional. A ideia, eu acho, é que se quebre com isso e não se tenha mais espaços de aulas. Agora dentro desses espaços de aula, aí o que acontece pode ser totalmente diferente como poder ser... Você pode ter uma aula tradicional, uma aula de giz e lousa. O que eu vejo aqui, pela minha experiência, é que isso quase não acontece. Você quase não tem uma aula de narrativa. Um professor falando sozinho sobre um assunto que ele escolheu, um assunto pré-determinado. O assunto, às vezes, pode ser determinado, mas a discussão é sempre coletiva, em formato de roda. Todos podem se ver, todos podem falar. A ideia é que funcione desse jeito:

todo mundo participando e não só o professor, tendo o controle da aula. E aula pode acontecer em qualquer lugar também. Não precisa ter o espaço físico da sala de aula. Eu tenho experiência de ouvir aluno falar, a aula lá fora, no pátio, no quintal. E depois de passados cinquenta minutos, uma hora, o aluno falar: mas não vai começar a aula? Não, já tá tendo aula. Era aula, nem percebi que isso era aula. É isso, é não precisar perceber que é aula. A aula pode acontecer em qualquer tempo, em qualquer lugar.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): A questão do aprendizado nas escolas democráticas, é baseado no fato de que você aprende aquilo que você tem interesse. Então a maioria das escolas democráticas se baseia na escolha. Então eu quero fazer Português, eu quero fazer Matemática, enfim. Uma escolha, que pra nós, aparenta ser muito simples. Aqui na Politeia, a gente acredita na construção dessa possibilidade de escolha e por isso se faz, durante o primeiro mês de cada semestre, um mapeamento dos interesses, um conhecimento prévio dos professores. Às vezes, a gente tem professores novos e um conhecimento das possibilidades de desenvolvimento dentro daquela área, daquele projeto coletivo, que tenha a participação de todos. Pra que depois desse mês, o estudante escolha: eu quero fazer essa atividade, ou eu não quero fazer essa atividade. Eu me comprometo ou eu não me comprometo a estar presente e desenvolver esses conteúdos de determinada matéria. E de fato, é, de novo, se responsabilizar por essas escolhas. Além disso, o que é trabalhado, levando em consideração esses interesses dos estudantes, faz muito mais sentido pra eles, o que difere de uma estrutura de uma dinâmica convencional, que na maioria das vezes, não leva em consideração os interesses deles, os saberes que eles têm. O saber escolar é saber simplesmente acadêmico, um saber científico. E existem saberes comunitários e outros saberes que os estudantes já têm e não são levados em consideração. Acho que isso interfere não só na dinâmica, mas de fato no aprendizado. E a proposta de ser uma escola é de proporcionar aprendizados, novos saberes aos estudantes. Eu acho que a escola democrática está mais condizente com o... Tá preocupada com o aprendizado e não só com o ensino, o que eu acho que é com o que a maior parte das escolas convencionais se preocupa, apenas com o ensino. E ensinei, se você não aprendeu, paciência. A gente bate a cabeça aqui, fica se questionando e buscando novas formas de trabalhar pra atingir esse objetivo principal de desenvolver as capacidades e competências de aprendizado de cada um deles. E são diversas, nem todo mundo aprende da mesma maneira. Esse é o fato também, a gente tem que pensar em percursos diferenciados, uma pedagogia diferenciada pra proporcionar situações de aprendizagem ótimas pra cada um deles. Sem cair no ensino individualizado, mas que os percursos possam atender os desafios da criança.

10. Há assuntos que não podem ser discutidos? Quais? Por quê? Por quem?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Teoricamente não tem nenhum assunto que não pode ser discutido, mas aqui não se fala de drogas, não se fala de sexo, pelo menos eu não vejo isso. Não se fala de questionar os professores, questionar todos os funcionários. Tem cargos aqui na escola que não existem, tem pessoas que não estão na sua função. Essas coisas assim que entram na parte da ditadura da escola, essas coisas não podem ser questionadas. O projeto, se você vai questionar o projeto, você tem outra visão por parte de certas pessoas da escola, como eu já vi acontecer com alguns professores. Acho que fica mais nessas relações mesmo pessoais de trabalho. Tudo o que mexe com o que tá cômodo pra certas pessoas que têm um poder a mais na escola, já não pode falar.

Então você acha que o projeto não é questionado?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Ele é questionado, mas quando é questionado, a pessoa se dá mal. Volta pra ela uma atitude hostil.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Eu até agora não percebi nada que pudesse assim ser tolhido aqui na escola. Se eu souber depois eu falo. .

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Não, acho que nenhum.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Não, eles discutem tudo. Até sobre nascimento, menstruação. Fazem trabalho sobre namoro... Que eu saiba, qualquer assunto pode ser discutido.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Essas coisas são muito veladas, né? Parece que tem, mais ao mesmo tempo são os assuntos que são mais discutidos. É uma coisa muito louca. Porque assim, o que eu vejo que não pode ser discutido... Tem alguns princípios do projeto, que são princípios do projeto e que não se pode abrir mão deles. Então se você faz algumas discussões, você via abrir mão desses princípios, mas são eles que norteiam o trabalho, são eles que dão conta dessa coisa dessa tamanho, porque muito grande, é grandioso, mas é grande também ao mesmo tempo pra a gente dá conta. Então a gente precisa ter alguma coisa que de alguma forma oriente nosso caminho. Fale, olha esses princípios são indiscutíveis, porque sem eles, o projeto não acontece. Acho que os princípios do projeto são indiscutíveis. E sempre que se discute, que se tenta descobrir, não se abre porque não pode mesmo. Como é que eu vou tirar aquilo que dá a sustentação do projeto, eu não posso. Isso é uma coisa que não se discute, mas também é justificado. Não se discute, porque é a sustentação do projeto. Aí também cria polêmicas, mas como eu não vou discutir isso, se a proposta é ser uma escola democrática. Então, tem uma coisa que é bastante delicado, e a gente precisa pensar um pouco. Mas enfim, que é proibido de discutir não é. Pode-se discutir, mas não pra mexer. E aí, a discussão não faz sentido.

Você estava aqui antes do projeto ser implementado aqui?

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): É uma história interessante, porque eu cheguei aqui. A gente faz escolhas de aula, eu tinha mudado da zona sul pra zona oeste, tinha indicado essa escola e aí, sai a vaga para essa escola. Quando eu venho pra cá, eu chego, a diretora na hora da escolha, a gente chama de atribuição de aulas. Cada professor vai escolher suas aulas e eu tinha que escolher duas turmas: uma de Ciclo 1, onde eu trabalharia, e as minhas aulas de História. Quando eu fui escolher, a professora perguntou se eu não gostaria de ficar, a gente tá trabalhando no projeto. O projeto foi implementado, primeiro, só no primeiro e no quinto ano, os dois anos iniciais. A gente tá com o projeto de polivalência no quinto ano, você não quer pegar o quinto ano? E eu já tinha pego o primeiro ano, aonde já teria o projeto e disse que topava. Mas quando eu disse eu topo, eu pensei: vou pegar um projeto de polivalência, legal. Quinto ano, sempre dei aula pro quarto, não vai ser tão difícil assim. Então eu diria que eu peguei enganada. Depois, no decorrer da discussão. Então, a gente vai apresentar o jeito de trabalhar, a nossa escola, o novo local de trabalho de vocês e aí, eu me deparei com aquele Salão imenso, três salas de aula (hoje são quatro) sem paredes, formando um grande Salão, e quer dizer, tudo novo. Eu não ia ser uma professora de História, eu não ia ser uma professora polivalente, como eu era no Ciclo 1. Eu ia fazer uma docência

compartilhada, isso me deixou muito assustada. Eu confesso que os dois primeiros anos foram muito difíceis. Eu participava das reuniões de construção, porque aí a gente tava construindo o projeto. Muitas vezes, eu dizia que não queria, eu quero ser professora, quero voltar para o meu lugar de conforto, porque tem um lugar de conforto que você sabe o que tá fazendo ou pelo menos pensa que sabe. Eu não queria sair daquele lugar, mas ao mesmo tempo, eu acreditava que aquilo tava dando certo, mas que para mim, era muito difícil. Então, foi um processo bem dolorido, hoje é mais tranquilo. Hoje, é mais trabalhoso, porque eu acredito muito e preciso fazer as pessoas acreditarem. E as pessoas só acreditam quando vai vendo resultados e isso demanda um certo tempo. E aí, eu tenho que defender o projeto em meio a essa loucura toda, tenho que brigar para que as coisas melhorem... Não tá fácil, mas é um lugar bem gostoso de estar e de trabalhar. Acho que é um projeto que precisa ser mantido, acho que é uma escola que tem mostrado a possibilidade de fazer diferente a educação hoje.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Não, acho que nenhum. Já me perguntarem se eu sou virgem, por que eu amo essa pessoa... Não tem nenhum assunto, acho que a ideia é de que é muita sinceridade. Às vezes, eu fico até pensando nesse limite da vida privada e da vida pública. Aqui é muito intenso, são poucas crianças, a gente se entrega demais, eles se entregam demais. Então, a gente conversa, busca entender a linguagem que eles estão trazendo e quando necessário, usa a linguagem que é a que eles entendem. Às vezes, a gente diz isso não se fala, é palavrão, o que você tá querendo dizer com isso. Essa semana aconteceu um episódio, de uma criança dizer que o outro era cretino. Ninguém disse que não se pode falar palavrão, porque não pode. A gente conversa e pergunta: você sabe o que isso significa? E por acaso, ela não sabia mesmo. A gente explicou e perguntou: é disso que você tá querendo chamar aquela pessoa? Não, então, você tá usando a palavra errada. Qual é a melhor palavra para você usar? Não tem nenhum tabu, nada que não possa ser conversado.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Boa pergunta. Não sei, porque até hoje, nunca teve um assunto, na minha área, nos meus espaços que eu tenha tido um barreira. Isso não dá pra falar, até aqui eu chego e não dá mais pra continuar. Comigo não teve, não sei quanto aos outros professores. Eu diria que não, não lembro de nada.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Em discussão, eu acho que tudo está. Mas o que a gente tem de sólido e que se for discutido, no sentido de que não queremos mais isso, são os princípios da escola. Os princípios da escola são quatro e são a base da proposta e é o que faz com que as pessoas estejam aqui. Então, a democracia, a liberdade com responsabilidade, a diversidade e a sustentabilidade são os princípios dessa escola, porém, não com o intuito de mudá-los e não tê-los mais, porque se não você acaba com a estrutura da proposta. Fora isso, a gente precisa lidar com as pessoas do dia-a-dia, tem algumas coisas, é claro, se preserva a individualidade e as características de cada estudante. Muitas vezes, o papel de cada educador é de preservar os sentimentos, preservar o ser humano em si, a vida privada.

11. Como se promove uma maior participação/ responsabilidade dos membros da escola?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Bom, tem que abrir as portas. Uma escola que não quer que pai entre, não quer que pai participa, não é escola pública, é escola estatal, que é o que a maioria das escolas são. Uma escola pública, qualquer lugar público, tem que ter as portas abertas pro público. E aí, tomar as decisões que o público

acha que cabe. Como uma escola pode acontecer. Não dá pra chegar em algum lugar privado, e querer que as coisas mudem, se a gente for simplesmente comunidade, mas a escola dá. E aí, tem que abrir a porta, tem que ter uma gestão que abra a porta. A gestão dessa escola abriu a porta, e aí, independente do que realmente tem acontecido, que eu não sei como foi ao certo, mas o que dizem é que a comunidade entrou na participação. Todo mundo participando fez o projeto acontecer e pra que isso aconteça em outros lugares, tem que abrir a porta e educar. Como você vai achar que a escola pode ser diferente se você não tem outro modelo de escola? Por isso, todo mundo acha que a escola é isso mesmo, uma escola tradicional, que é só preencher diário, que os alunos não tem diálogo, que o recreio é por sinal. Se eu não apresentar outras possibilidades de mundo, que é isso que eu acredito que é educar, a pessoa não se educa. Então, nas outras escolas, que ainda não aconteceram isso, acho que a gestão e toda comunidade dentro da escola tem que abrir a porta para a comunidade fora da escola, pra todo mundo se mobilizar. E achar se é viável ou não, tem gente que não gosta desse tipo de escola.

Que tipo de gente você acha que não gosta?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Quem olha a comunidade com um olhar, nossa o que esse povo tá fazendo aqui dentro? O que esses moleques tão fazendo aqui dentro, vindo jogar bola? Eles não têm que entrar na escola. Por que tanto pai entra na escola? Tem gente que acha que não tem que entrar na escola. Quem acredita muito na disciplina, na disciplina de fora pra dentro, não na de dentro pra fora, como eu acredito e essa escola também pratica. A responsabilidade a gente estimula dando tarefa. Os alunos têm muitas tarefas pra exercitarem a responsabilidade. Então, eles têm os roteiros, eles têm a possibilidade no intervalo de se disciplinarem pra voltar no tempo certo sem ninguém precisar chamar. Tem as pesquisas... Então, acho que pra ter responsabilidade, a gente tem que receber tarefa e aí, a gente vê se dá conta ou não.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Bom, eu sou sozinha, eu sou um grão de areia, posso fazer alguma coisa. Mas eu acho que é sempre um trabalho de equipe. Então, a gente tenta aqui, fazer um trabalho compartilhado, por isso que eu gosto dessa escola, porque onde um pode ajudar o outro, ajuda. Trocamos ideias, sugestões, material. Acho que é assim que a gente trabalha. Não vou falar por mim somente, tem colegas ótimos, que fazem também muito.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): A questão da responsabilidade é bastante difícil pra gente com relação a eles. Eles se colocarem nessa postura. O modelo de escola que eles não têm aqui, em que você não tem a punição, não tem essa coisa da obrigação, da avaliação formal, tudo isso, muitas vezes gera neles essa coisa da falta de responsabilidade. Porque eu não preciso fazer, não vai ter uma consequência, no sentido de que eu vou ver uma consequência concreta, porque é todo um trabalho. Então, esse é um processo que a gente ainda vive muito com eles. Eles compreenderem que o compromisso e a responsabilidade deles, a participação tá pra eles, não é pra gente, não é pros adultos, pros pais. Então, é esse trabalho, com os alunos, pensando nos alunos, ainda é muito um trabalho de conscientização. É difícil é, porque também tem uma questão da idade, da maturidade. É muito difícil mesmo entender. Porque quando você tá numa escola tradicional, você vai, vão te empurrando e você vai indo. O difícil é falar que agora você vai se olhar, vai analisar, vai ver e vai ter que assumir. Às vezes, eles falam: Manda pra mim, que eu faço! Não, eu não vou mandar, porque é mais fácil ser

mandado É obrigado a fazer? Ai, fala que é, porque aí eu faço. Tem uma coisa de se for obrigado eu faço. Não, nada é obrigatório. É mais cômodo ser mandado, eu não tenho que pensar. Então, é uma desconstrução, na verdade, é desconstruir para construir depois.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Então, a gente tá inclusive chamando porque tem reuniões que... É o que eu falo assim, somos tão poucos, e assim, hoje tem uma reunião, de quatorze às vezes vem cinco, sete. Então não tem uma participação massiva dos pais. Tem reuniões semestrais e mensais, mas não tem todo mês. Mas os pais tinham, em todos os sentidos, naquele sentido que eu te falei, pra acreditar, precisa entender mais. Como é que tu entende mais? Quando tu tá mais dentro da coisa e se a escola é aberta pra isso. O Instituto Politeia promove curso de educação democrática, não sei se alguém já te falou. Então é pra isso, é pros pais, pros funcionários. Tanto é que a gente tá com uma equipe, a escola tá com uma equipe de professores que super vestiu a camisa, que dão em colégios particulares top e, no entanto, vestiram a camisa daqui. Por que? Porque entende a proposta, é no que acredita. Então eu preciso entender pra ver se é o que eu quero pro meu filho. Eu acho que os alunos também poderiam participar mais, eles já participaram mais, porque as reuniões são todas abertas e eles ficam brincando no computador e não participam. Como a gente promove? Não sei te dizer. A gente começou uma campanha pra chamar os pais, quando a gente fez a festa junina, por exemplo. A grande oportunidade, vamos aproveitar, vamos se reunir, é festa. Chamar pra festa é diferente de pra reunião. Mas agora, chamar para as reuniões... Um tem não sei o quê, mora longe, é de noite, hoje não posso... Então, não sei muito assim, mas acho que a gente precisa fazer isso mais forte, eu acho.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): A primeira questão é que a gente precisa acreditar no projeto. Eu sempre falo isso, porque o professor tem todo o direito de dizer que não acredita nisso e que não quer ficar nessa escola. Assim como o aluno pode dizer que não acredita nisso, não dá conta dessa forma, que não está aprendendo e que quer ir embora. Assim como o pai pode dizer que o filho não tá aprendendo e que precisa de uma outra escola pra ele. Isso precisa ser dito e eu falo isso, especialmente, entre a equipe de educadores. Eu não posso estar aqui porque é perto da minha casa ou porque de alguma forma, essa escola é confortável para mim. Eu preciso estar aqui porque eu acredito e eu vou fazer tudo aquilo o que é possível para que esse projeto dê certo. Porque se eu estou aqui por qualquer motivo pessoal e não por um motivo político, por acreditar que esse é o caminho, eu acho que você não consegue promover uma maior participação. Fora isso, eu acho que tem as questões da vida pessoal, que eu acho que são totalmente pertinentes, as pessoas têm toda a razão. Mas tem uma coisa que é muito assim: esse não meu horário de trabalho. A gente tem reunião, e é até 13h35 a reunião, se for 13h37, a pessoa não pode ficar mais. Muitas vezes, ela não pode porque vai para outra escola, não pode porque tem um compromisso, mas o grave é que nunca pode. A gente tem decisões importantes para tomar, a gente não pode se reunir daqui a pouco? Então, ninguém pode. Eu acho que isso só vai acontecer de fato quando a gente tiver educadores que estejam aqui dentro da escola, porque acreditam muito nela. E a gente vê isso, as pessoas que mais participam são as pessoas que acreditam de fato que essa escola pode dar certo. As que não acreditam, que estão aqui porque estariam em qualquer outra escola, porque aqui é mais perto ou é passagem, e motivos n aí pessoais, elas não vão se comprometer. Esse processo fica bem complicado também, quando a gente vê essas atitudes, e de pessoas que estão na educação, mas que sabem da importância do papel deles aqui dentro. Não valorizam esse papel, não valorizam esse

lugar e vão fazendo de qualquer jeito. Eu acho que isso dificulta um pouco até o avanço mesmo desse projeto. Em relação aos pais, envolvê-los e trazê-los para o trabalho, é uma coisa ainda muito resistente, porque a escola sempre foi feita pelas pessoas que estão nela, ou seja, educadores e estudantes. A família sempre vinha para ficar lá fora, pra buscar o filho e deixar o filho. Então, trazer e fazer com que a comunidade acredite que a escola pública só pode ser boa se houver participação, se as pessoas estiverem envolvidas e comprometidas, é um processo demorado, porque vai ter que desconstruir tudo o que foi construído até agora um pouco. Acho que as pessoas, tanto educadores como comunidade em geral, só vão conseguir construir isso, tá mais perto e acreditar, quando conseguirem entender isso.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que a gente promove a participação, criando momentos de participação e mostrando as possibilidades, pela parte boa e as responsabilidades, pelas partes ruins de cada uma delas, de cada uma dessas possibilidades. Tem a possibilidade, a gente tá chamando o Conselho Escolar, tem um monte de pauta para ser colocada, tem alimentação, tem isso, tem uma demanda dos pais pra discutir sobre a sexualidade. Vamos lá. Vem também quem quer. E aí se discute, e a partir disso se tem ideias, se fortalece. E as pessoas que não participam sentem isso também, se esforçam pra vir na próxima vez, porque nossa que legal, se formou um grupo, se pensou nisso. Enfim, eu acho que é só criando essas possibilidades mesmo e mostrando a importância que elas têm. Eu acho que a necessidade também traz um pouco dessa participação pras pessoas. A necessidade de entender qual é dessa escola que eu coloquei meu filho. Uma necessidade de se discutir a sustentabilidade da escola, porque eu não quero que a escola feche é motivadora.

E a responsabilidade em relação aos alunos? Por que se você dá a opção de não fazer, como criar essa responsabilidade, para que ele pense que é importante fazer?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): É bem parte da construção. Como a gente tem alunos do Fundamental 2, então a gente chega com crianças que estão acostumadas a fazer sem querer. Então, o primeiro movimento delas é de negar. Se eu posso escolher, eu não faço, porque eu nunca tive essa possibilidade antes. E aí, você tem que ir criando momentos, demandas, que eles entendam o quanto isso é legal, não é nem o quanto isso é importante, mas o quanto é bom pra eles, que isso aconteça. Quando a gente pergunta, quer fazer a aula ou não? Vão falar não. Mas se você tem um espaço e fala: ah, você adora videogame, a gente tava pensando em fazer um projeto, que a gente vai estudar o videogame e tem uma saída pra fazer, naquela exposição tem coisas sobre videogame. Você coloca a criança naquilo, você não força a participação, mas você dá espaço pra que ela esteja lá participando. E aí, você vai mostrando que tem outras possibilidades, que não é só sim ou não, porque não tá fechado e você escolhe se quer aquilo ou não. Você vai mostrando pra ela que é possível construir uma coisa que você queira fazer. E é sutil às vezes, por isso que a gente fala do dia-a-dia. Às vezes, você passa ao lado da criança e fala que o que você tava pensando e tal... Ah, legal. Vamos falar com o professor? E aí, o professor escutar e colocar isso pra todo mundo, a pessoa se sente parte disso, tá participando, tá aqui. Então, acho que incentivar é reconhecer essa participação que eles têm.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Eu acho que uma coisa é dando oportunidade de participação. Então, você tendo as Assembleias, por exemplo, toda semana e aí, você

tem lá um dispositivo que é colocar as pautas toda semana, chega no dia da Assembleia, você faz a Assembleia. Então, às vezes, pode ter uma semana que não tenha uma pauta ou que tenha um assunto só, você não cancela. Você faz mesmo com um assunto, você cria a rotina de ter toda a semana e aí, você começa a dar mais oportunidade de participação. Acho que isso é um ponto. No caso dos pais, é o que já está acontecendo, que é o Conselho Escolar. Abrir o espaço que seja pra isso, para eles entenderem o funcionamento, conhecerem o que está se passando na escola pedagogicamente, financeiramente, administrativamente e eles poderem opinar sobre isso. Então, são esses dispositivos. Implementar e seguir rigorosamente esses dispositivos: o Conselho e a Assembleia.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que é aos poucos, ter clareza na comunicação do que de fato acontece no cotidiano escolar. Então, para o estudante entender o que é se responsabilizar, porque de fato é um aprendizado que é gradual e não linear. Ele acontece aos poucos a cada dia, mas é para que os estudantes tenham a possibilidade de ouvir dos educadores com clareza e com tranquilidade as orientações, em relação aos seus atos, tanto para eles conseguirem aos poucos fazerem uma avaliação deles mesmos. Também conseguirem fazer julgamentos próprios das suas atitudes, em todos os sentidos que a escola se propõe a fazer. Não só na questão da convivência, mas na questão do aprendizado também. Como é que me responsabilizo por um projeto de pesquisa que eu mesmo resolvi fazer, um tema do meu interesse e que, de fato, é algo que precisa ser trabalhado. Não é algo que a simples oportunidade ou possibilidade de escolha do que vai ser feito, implica necessariamente numa responsabilização por aquilo, simples de modo automático. É uma construção dessa escolha e é uma construção da responsabilidade que se tem por essa escolha. Então, não tem muitos artifícios além, acredito dessa percepção, e do fato de que a gente tem algo a mostrar a alguém. A escola como um todo, ela quer mostrar pra sociedade, pro público em geral, que uma outra escola é possível. Pros estudantes, a gente quer mostrar que quando você se empenha num projeto próprio e você mostra pra sua comunidade, o retorno que se tem disso é muito grandioso. Então, o fato de tornar público, comunicar o que se faz, é uma das formas de eles compreenderem a responsabilidade que eles têm sobre as suas escolhas. E acho que para os pais é gratificante quando o que se propõe a fazer funciona. Quando eles veem os filhos com um aprendizado, com uma tranquilidade maior, que as suas questões sejam elas quais forem, vão sendo trabalhadas. Então, acho que é isso que diminui essa tal angústia dos pais, de tentar entender o que acontece numa escola democrática, numa escola como essa.

12. Por quais motivos e com que frequência convoca-se uma Assembleia Geral?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Assembleia Geral, às vezes, é ocasional que tem. A Assembleia dos Pais, eu também não sei se tem sempre. Conselho tem, acho que uma vez por mês. Então, eu não sei quando acontece as atividades da comunidade, porque eu não participo, porque eu tenho que estudar e também porque a gente não tem muita voz. Teve no início do ano uma Assembleia Geral pra falar de como tava sendo o trabalho no Ciclo 2. Por que muitos alunos saíam daqui, quando chegavam no Ciclo 2, por que acontece algumas coisas ruins no Ciclo 2 e não no Ciclo 1, por que alguns alunos entristecem? Tem casos que são naturais da adolescência, mas tem outros que os pais querem preparar pro vestibular. Então, tira daqui, da escola pública e coloca numa particular. E aí, a gente fez uma equipe de representantes de cada grupo da escola. Eu me candidatei a ser dos funcionários, porque ninguém se candidatou e eu tava

interessada em participar. Mas as reuniões são sempre no horário da minha escola, da faculdade, e eu vi que não adiantava eu representar, porque eu não tava sendo representante, o que eu falava não era levado em conta. Porque eu sou nova na escola, porque eu sou nova na pedagogia. Então fica essa coisa de deixa os mais velhos decidirem.

Isso não se difere muito das escolas tradicionais...

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Em geral, é assim. Acho que é cultural. Quem é novo, não sabe de nada (risos).

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Sempre que há um ponto que... Há sempre uma participação (pausa devida à passagem de um aluno, ouvindo funk em volume muito alto, aguardamos sem dizer nada). O Conselho de Escola sempre acontece aqui, já há datas marcadas. E quando há assuntos, questões, como aconteceu no primeiro semestre, de comparação entre o nível 1 e nível 2, que se achou importante fazer uma Assembleia, foi feita. Eu to falando entre a classe docente e a comunidade. Dos alunos também teve a utilização dos armários. Era um momento crucial, que se exigia uma Assembleia e ela foi realizada.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Quando acontece alguma situação, em que se percebe a gravidade da situação e se precisa da opinião de todos. Mas não necessariamente, e na verdade, as meninas que tão aqui, fazendo essa parte mais administrativa de acompanhá-los todos os dias, por ser Fundamental 2 e os professores se revezarem nos dias, elas fazem uma triagem do que acontece de mais grave e de colocar só as crianças e elas, ou não, tem que ter os professores. Vai depender da situação, daquilo que aconteceu, do sentimento de quem participou. Enfim, caso a caso.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): Olha, tem Assembleia extraordinária, que acontece quando os problemas surgem, aí é chamada a Assembleia extraordinária. A Assembleia Geral, eu não sei se dizer se ainda tá acontecendo uma vez por mês, não sei, porque agora tem Fórum. Eu não sei se toda semana tem Fórum e uma vez por mês tem Assembleia Geral. Não sei como tá agora.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Não tem Assembleia Geral de educadores na escola. A gente tem a reunião de Conselho de Escola, que é representativa e depende do número de alunos de cada escola. Nessa, a gente tem sete pais e mães, sete educadores, sete representantes da equipe técnica (envolvendo a direção) e seria sete estudantes, como a escola tem grêmios estudantis, não tem sete estudantes, tem o representante do grêmios, que fala pelos estudantes, o que é uma coisa paritária. E acontece uma vez por mês. Essa escola aí, já não é da prefeitura, essa escola devido às necessidades do projeto ter demanda todos os dias, precisa resolver isso, precisa resolver aquilo, como é que a gente inova isso, então a gente instalou uma coisa chamada Conselho Pedagógico. Esse Conselho Pedagógico, ele é formado por pais, educadores, a direção e a coordenação da escola, e a gente tinha hoje, não tá mais presente, mas a gente sempre teve um, que a gente chamava de intelectual da educação pra nos ouvir e nos ajudar aqui, de alguma forma nas nossas questões. Então, esse é o Conselho Pedagógico, que como é fora do horário, é uma dessas questões que eu tava falando... É uma instância super importante da participação do educador, mas como é fora do horário, porque não dá pra reunir no horário mesmo, não tem participação... Coisa mais difícil é achar um professor querendo ser representante do Conselho

Pedagógico. Do Conselho de Escola, também é difícil, porque também é fora do horário, mas é uma vez por mês e o Conselho Pedagógico é uma vez por semana. Então o Conselho de Escola é mais fácil. E até porque a participação no Conselho de Escola pontua os professores pra suas evoluções funcionais, pra sua carreira, então é mais fácil encontrar, quando há uma motivação pessoal. Eu acho isso legítimo, não tô criticando quem faz isso por isso. Eu acho legítimo, eu tenho uma motivação pessoal e eu vou, talvez assim, até se envolva e sei lá, através disso, consiga participar mais e melhor. É um jeito. Então, a gente tem esses dois Conselhos e tem Assembleia de Pais. Essa é só dos pais, eu não participo. Não sei, nós, educadores, nós não participamos. O que é discutido lá, muitas vez os pais nos trazem, trazem para o Conselho de Escola, mas não é o lugar da nossa participação. E tem a Assembleia dos estudantes, do Grêmio Estudantil, que já convocaram Assembleias, convocam com muita dificuldade ainda, porque é Ensino Fundamental, eles são muito novinhos, não conseguem se mobilizar facilmente. Precisa ainda de uma ajuda de um educador. Já teve algumas Assembleias e a questão é mesmo o interesse deles. Agora por exemplo, tem a questão dos armários e eles têm discutido como é que eles vão cuidar desses armários, que em menos de um foram colocados, foi um pedido deles também no Conselho de Escola. A escola comprou e em menos de um ano, acho que menos de seis meses, estavam todos detonados. Então, eles estão se reunindo agora, formando comissões de estudo e vão convocar uma Assembleia pra discutir a questão dos armários. São essas as Assembleias que acontecem.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Uma vez por semana. O papel de pauta fica exposto no mural e qualquer um a qualquer momento pode colocar um ponto de pauta. Uma vez por semana a gente se reúne, participam todos que estão aqui na escola. Tem um poder deliberativo, nenhuma parte, seja ela, coordenação, professor pode também vetar o que foi colocado na Assembleia. O que foi decidido na Assembleia é o que vale. O princípio é que a gente possa votar, escolher, decidir o que a gente pode se responsabilizar. O que precisa ter responsabilidade dos pais, isso também é colocado em outro momento, que é o Conselho Escolar. Mas nunca é decidido aqui pra depois ser aprovado ou não pelos pais tem que ser uma decisão conjunta. A gente tem as Assembleias, tem as instâncias de resolução de conflito, que é o Fórum. Aí, tem o Conselho Escolar, que a gente tem constituído aqui, acontece mais ou menos uma vez a cada dois meses.

E é só com os pais?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Com pais, alunos e professores. A gente ainda não tem uma definição de quem são as pessoas. Como é uma escola pequena, todo mundo pode participar o tempo inteiro. Então às vezes participam alguns pais, às vezes outros pais. A gente ainda não tem fechado quem são as pessoas. Mas também nesses encontros, a gente discute aí sim, questões mais administrativas, outras questões de gestão, que a gente entende que os pais conseguem, são eles os responsáveis por isso e não os estudantes. A gente abre também pros estudantes as informações chegam, eles podem participar, mas eles não podem se responsabilizar sozinhos, por isso que é nesse momento com os pais. Acho que é isso, são essas duas instâncias que são mais deliberativas.

Então o Conselho Escolar é mais para a parte administrativa e envolve os pais. Só para ficar clara a diferença. O Fórum é a resolução de conflitos e a Assembleia e o Conselho Escolar?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): A Assembleia e o Conselho Escolar definem as mesmas coisas, tem todos o mesmo poder. Desculpa, eles podem decidir sobre as mesmas coisas, mas o Conselho Escolar delibera sobre a parte administrativa, e a Assembleia não. Porque os pais não estão presentes, que são os responsáveis pela parte financeira, por isso, o Conselho Escolar tem isso a mais. Mas também no Conselho são discutidas e colocadas questões do cotidiano, questões sociais também são discutidas no Conselho.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): A Assembleia é semanal. No semestre passado, acontecia, se eu não me engano, na segunda-feira. Eu não tenho certeza, mas a ideia é que seja semanal independente do número de pautas, para criar o hábito. O Conselho, a ideia é que seja mensal. Todo mês uma reunião de Conselho com os pais, para eles poderem participar.

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): A Assembleia é a instância de decisão do cotidiano escolar. Então, participam da Assembleia, as pessoas que estão nesse cotidiano: os professores, os funcionários, a direção e os estudantes. Ela tem uma data fixa, ela é semanal, porque é preciso gerenciar, gerir a escola a todo momento. Novas regras, questões, problemas, propostas. Cada semana, a gente tem uma lista infundável na pauta pra ser resolvida. Se necessária, a Assembleia pode acontecer extraordinariamente e foram raras as vezes de a Assembleia não acontecer por falta de pauta. Além da Assembleia, a gente tem a outra instância deliberativa que é o Conselho Escolar, que acontece bimestralmente e que é responsável por decisões conjunturais da escola e que envolvem além dessas pessoas mencionadas, também os pais e até membros da comunidade, onde estamos, um vizinho, por exemplo. É previsível a sua participação desde que se faça necessária a sua relação mais intensa com a comunidade do entorno. No dia-a-dia, nós temos o Fórum de resolução de conflitos, que acontecem justamente para resolver os conflitos que aparecem na convivência. Porque de fato, quando você se propõe a conviver uns com os outros, de uma maneira mais aberta, os conflitos fazem parte dessa convivência e eles não são mal vistos. Eles fazem parte do aprendizado relacional, assim como aprender coisas novas em qualquer área ou disciplina, também tá no âmbito do conflito. Eu entro em conflito quando eu não sei algo que eu quero saber pra resolver um problema. Então, o conflito é parte essencial da aprendizagem do ser humano. O Fórum, ele coloca em contato as pessoas que estão com problemas de convivência com outros e utilizam o diálogo como ferramenta primordial pra essa resolução. Se decide, dentro da aceitação daquelas pessoas envolvidas na resolução daqueles problemas. Se necessário, a gente também tem o papel das comissões, que saem ou da Assembleia ou do Conselho Escolar, que tem propostas de execução, de deliberação dentro de uma área específica, por exemplo, uma comissão de festa. Você precisa de um grupo de trabalho para isso, então, forma-se uma comissão.

13. Como a proposta de uma rede de escolas autônomas e democráticas, articula-se às políticas públicas?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Então, pelo o que eu sei de gestão de escola, isso não é uma coisa da prefeitura, isso é uma coisa da comunidade, isso pode

ser feito em qualquer lugar, porque tem essa pequena autonomia da comunidade, da gestão, dos professores. Eles podem colocar o projeto, que pode ser colocado na prefeitura, qualquer que seja, seja um modelo mais tradicional, seja um modelo mais democrático. É só colocar o projeto pra prefeitura, que eles dão espaço, prazo pra reforma, verba pra reforma.

E tem algum projeto de expansão ou você acha que a Amorim Lima fica só centrada em si?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): Eu acho que sim, porque foi uma demanda da comunidade daqui. A não ser que o pessoal faça mobilizações pra outros bairros. Mas isso tem que partir da comunidade escolar, que foi ela que mudou a escola. Mas eu já ouvi falar de outras escolas de outros bairros, que a comunidade também fez um projeto diferente. Então, escola pública, não dá pra pensar em expansão, porque não é uma coisa de cima da Prefeitura, é uma coisa da comunidade.

Você acha que a comunidade é determinante pra mudar uma escola?

Entrevistado 1 (inspetora da Amorim Lima): É determinante, porque senão, vai continuar essas escolas, preencher diário.

Entrevistado 2 (professora da Amorim Lima): Ah, mas eu acho que ela está articulada. No momento em que ela está atendendo esse público, esse público tem uma noção de tudo o que ele possa se mover aí fora, possa transitar aí fora. Ele recebe aqui essa noção do que é o público, do que o povo pode participar.

Entrevistado 3 (professora da Politeia): Pode, com certeza. A gente tem alguns poucos casos, raros, raríssimos exemplos, mas tem. Na verdade não é feito, não é pensado para um público específico, nunca foi. É possível fazer isso em qualquer comunidade, em qualquer situação com qualquer tipo de estudante em qualquer realidade. É lógico que você vai adequar, mas toda escola acaba se adequando ali ao seu bairro, à sua cidade, à sua situação. Mas acho que é possível fazer, tanto é que a gente tem dois modelos: o Amorim Lima é um. Uma escola de uma prefeitura que é São Paulo, que tem tantas escolas e que tenta fazer. Não é igualzinho ao que a gente faz aqui, mas também nunca vai ser. A gente mesmo, muda um pouco a turma, a gente se adéqua. Então, as escolas vão se adequar. É possível sim.

Entrevistado 4 (mãe da Politeia): A gente tem bastante dificuldade com as políticas públicas. Eu trabalho com meio ambiente, sustentabilidade, essas coisas, educação, em qualquer nível com o poder público, as políticas públicas, é difícil. Mas é o que a gente tem que tentar, é com que eles que a gente tem que contar, porque a gente busca parceiros fora, mas tem que contar com eles, tem que ter o apoio deles. Mas é bem difícil.

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Eu entendi a pergunta, mas o que eu não entendo... Eu não sei se a gente tem uma rede de escolas autônomas ainda e aí, eu diria que se deve ter muitas escolas que trabalham com essa questão da autonomia, porém não tem uma rede. Porque não há uma conexão das escolas que tem esses projetos.

Mas a Amorim Lima trabalha com essa possibilidade de expansão?

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Eu me lembro, quando eu falava com você, que nos dois primeiros anos foram difíceis. Eu brigava muito, vinha pro Conselho de Escola, muitas questões. Eu me lembro uma vez que eu sai de uma das reuniões do Conselho, dizendo que eu não queria ser uma ilha cercada num oceano. Eu achava que a minha experiência aqui no Amorim, ficar ilhado na construção do projeto, não me fazia bem. Eu tinha um olhar muito maior para as escolas públicas, que eu era funcionária da escola pública, da Prefeitura e não do Amorim. Então, eu me lembro, que um pai, nessa ocasião, ele disse que então, a gente precisa pensar numa rede de escolas, que possam ser irmãs, ele usou esse termo inclusive. E aí, a gente começou a convidar algumas escolas, criamos um documento, que foi até enviado para a Secretaria de Educação, propondo essa rede de autonomia. Não foi aprovado, foi um documento muitas vezes discutido. A gente sabe que tem algumas escolas. Por exemplo, tem uma escola, eu não me lembro o nome dela agora, que o diretor esteve aqui com a equipe dele, os professores, depois trouxe um grupo de alunos. Eles estiveram aqui durante muito tempo fazendo um estágio, queriam conhecer o projeto e queriam implementar lá. Eu sei que esse projeto foi implementado, esse modelo de projeto e não esse, porque eu acho que cada escola tem o seu projeto. Esse modelo de projeto foi implementado lá. As últimas notícias que eu tive é que tava muito bem, que tava dando certo, que a escola estava super feliz com tudo o que tava acontecendo lá.

Você diz de não se baixar um decreto dizendo que vai ser assim?

Entrevistado 5 (professora da Amorim Lima): Exatamente. Dizendo: olha, essa escola é modelo pra todos vocês. Isso não pode ser, isso não seria verdadeiro. Tem que ser pela vontade da comunidade e acho que a própria comunidade e essa vontade, ela tem que estar também dentro da escola, não é só na comunidade em torno. Ela precisa ter essa vontade, ela precisa cobrar isso da escola. Agora, quem tá dentro também precisa dizer: a gente quer construir uma escola assim. Que são os projetos político-pedagógico, que toda escola tem, mas que fica no papel, ou que faz um modelinho de projeto político-pedagógico, vou fazer oficina disso e fica um projeto que seria uma coisa qualquer. Acho que tem que ser um projeto político-político-pedagógico. Esse político vai dizer em tudo o que a gente quer de uma escola.

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que ela deveria se articular.

Porque sempre que eu digo que eu vou numa escola particular democrática, as pessoas me dizem: ué, mas se ela é particular, como é que ela é democrática?

Entrevistado 6 (coordenadora pedagógica da Politeia): Exato, é uma coisa que todo mundo fala. Ah, mas não pode ser democrática ou vocês não têm a diversidade. A gente tem, porque a gente, eu nem me orgulho disso, porque eu acho que não devia ser assim, mas a gente se mata, se é a palavra. Aposta, a gente investe tudo o que a gente tem pra que toda criança que queira estudar aqui, ela possa. Isso depende, obviamente, de um compromisso que elas e os pais têm com essa escola. Mas a mensalidade não é a única e exclusiva condição de eles estarem aqui. Então, a gente tem hoje bolsa 100%, bolsa 50%, bolsa 10%. É até mais raro as pessoas que pagam integral, do que as crianças que têm bolsa, por conta de hoje, e é a minha condição, de que no Brasil é muito difícil de se conseguir verba. O caminho é muito cheio de curva, muito turbulento e é tudo muito difícil, as dificuldades são muito grandes. Então, também pra se realizar, pra se viabilizar, às vezes, a gente tem que ir por um outro meio, que não é o ideal. Ninguém

achava que é o ideal ter uma escola particular, que as pessoas estejam sempre investindo e ninguém num mundo capitalista sobreviva, queira receber pouco, aceite receber pouco, procure um lugar para receber pouco, porque tá apostando. É claro que não é ideal. O ideal é que a gente possa ganhar pra continuar construindo esse sonho. O que se não é possível, a gente faz de outro jeito. Tem, em Israel, a experiência de várias escolas democráticas públicas na rede. E é muito importante assim. Acho que é o sonho, acho que é o ideal, até por conta da diversidade que a gente tem hoje no Brasil de pensamentos, de religião, de classe, de sexualidade, de tudo. Se a gente aposta que isso é possível, se a gente acha válida essa possibilidade e tem que trabalhar com ela, porque também a escola hoje, ela é muito deixada de lado. Até o modelo tradicional, que as pessoas nem trabalham com isso e acho que também tem um pouco de ignorância e de resistência de pensar uma coisa diferente. Acho que tem a ver com a criatividade, com o modelo, mas acho que seria o ideal ter verba pública. Mas acho que vai demorar. Verba pública pra construção de uma verba diferente. Acho que esse modelo de escola também tende a criticar e refletir sobre o modelo capitalista, que é o mundo que a gente vive hoje. Questionar os parâmetros e tudo o que é inquestionável na nossa sociedade. Eu acho que a escola deve ter essa função. Então, talvez seja um pouco contraditório, um pouco difícil, mas eu acho que é possível sim. E quanto mais as pessoas tiverem, tomarem o seu lugar de participação, ainda mais vão participar. Eu não sei, a gente pensa muito mais num caminho de conseguir verba, apoio de outras empresas que apostem nisso, do que do governo mesmo. Talvez seja mais viável, até pensando no mercado de trabalho, pensando em que tipo de pessoas hoje são pessoas valorizadas no mercado de trabalho. Que tipo de trabalhador, o mundo hoje tá querendo, que tá sobrevivendo? Acho que hoje muito pouco se fala das pessoas que são competentes, que são pessoas que sabem exercer aquela função daquele jeito, porque alguém mandou. Acho que cada vez isso fica mais distante, porque o computador faz tudo o que é mecânico, faz tudo o que tem que ser bem feito, quadrado, racional e lógico. Tudo isso o computador pode fazer. Cada vez mais se valoriza pessoas autônomas, pessoas responsáveis, pessoas criativas, pessoas que se coloquem, têm boas ideias, se relacionem. Então, acho que é uma demanda também do mercado, da sociedade. Acho que é possível, acho que é viável. Saber por onde lutar também.

Entrevistado 7 (professor da Politeia): Esse é o meu sonho. Então, no meu trabalho, eu quero mais ou menos isso: olhar para esses espaços de resistência em educação e de alguma maneira, aumentar a comunicação entre eles. Eu acho que isso é um dos pontos principal e inicial, antes de pensar em qualquer política pública, aumentar a comunicação. Porque você tem hoje uma variedade de espaços que fazem algum trabalho de resistência ou democrático, ou as duas coisas, mas que tem pouca comunicação. Então, só de cabeça, aqui em São Paulo, você tem a Politeia, o Amorim Lima, a Escola Municipal Campo Sales em Heliópolis, o CIEJA Campo Limpo, todos eles têm alguma abordagem democrática. Assembleia de classe toda semana, Fórum de resolução de conflitos, tempo individual de aprendizagem, todos eles têm essas coisas, mas ao mesmo tempo, eles não se comunicam. Você não tem um trabalho conjunto, você não tem uma rede. Isso sem falar em ONGs que têm um trabalho assim, mas não são do Governo, então você tem a Casa do Zezinho, você tem o Maria Sampaio, você tem alguns espaços, e eu queria isso: criar uma rede, aumentar a comunicação entre esses lugares. Isso, eu só to pensando em São Paulo, sem olhar pra outros lugares. Então, aumentar a comunicação, acho que é importante. O Aprendiz, que enfim, não é escola, mas entra nessa brincadeira. Então, se você aumenta a comunicação entre eles, isso começa a se institucionalizar e começa a ser algo mais oficial, mais visto. E aí sim,

começa a ser possível pensar em política pública, começa a ser possível mostrar para os outros, pra Governo, legisladores que existe já propostas nesse sentido de uma educação diferenciada, diferente da tradicional, diferente da massificada, do número absurdo de pessoas na sala, com participação dos alunos. Mas mostrar que é possível fazer essas coisas e que já está sendo feita. Com atividades pontuais, a gente não consegue muito isso. Quem tem conseguido um pouco é o Aprendiz, que não é uma escola, é ONG, mas tem conseguido impactar com política pública. Mas aí são outros quinhentos. Mas essas escolas, principalmente as primeiras que eu falei, tinham que se articular de alguma maneira pra poder ser possível mostrar que isso existe e que isso já tá funcionando em algum lugar. Então, acho que é essa relação. A ordem, na minha opinião, é primeiro criar uma rede, a comunicação entre elas e depois mostrar que isso existe e funciona. Acho que seria isso.

Além dessa questão, eu também coloquei para a Gabi (coordenadora pedagógica) que sempre que eu digo que eu vou numa escola particular democrática, as pessoas me dizem: ué, mas se ela é particular, como é que ela é democrática?

Entrevistado 8 (coordenadora pedagógica da Politeia): Eu acho que uma escola como a Politeia, ela serve como um exemplo de que é possível, de que é possível, inclusive num âmbito público, desde que você tenha um pouco de coragem de sair de estruturas que aprecem cristalizadas, mas que são completamente possíveis de serem mudadas, e que, de fato, é mudar a escola. Acho que isso é uma possibilidade de influenciar já a política pública. Ela é pequena, e por ser pequena, ela possibilita uma infinidade de experimentações. Acho que deve muito influenciar a política pública, no seguinte sentido: se a gente for ver a escola pública, ela é na sua essência uma escola democrática. Ela é aberta, ela precisa matricular todos, ela é diversa, ela tem um Conselho de Escola, que poucas vezes é posto em prática, e hoje, a legislação concede autonomia para que cada escola seja autônoma, seja produtora da sua proposta pedagógica. Acho que tem muitas questões estruturais que não permitem uma maximização ainda dos espaços de participação na escola e que se, o que se espera é a formação de um cidadão atuante, é urgente que exista espaços de atuação dentro da escola, pra todos segmentos, tanto estudantes, como professores e funcionários. Além disso, é um pouco as pessoas quererem. O exemplo da Amorim Lima é isso: alguém que quer e que sai um pouco do conformismo e do modo usual de acontecer as coisas, pra fazer diferente. É vontade. Então, estamos aí, pra ajudar, pra contar, ir até lá. Enfim, quanto mais práticas é melhor, porque você vai difundindo essa vontade nas outras pessoas pra fazer acontecer. Eu trabalhei durante dois anos e meio como professora de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), eu exonerei este ano e recentemente uma colega me ligou e disse que tinha passado no concurso de coordenadora pedagógica e de que eu deveria voltar para rede, para nós trabalharmos juntas, na escola em que ela seria coordenadora. Porque é um pouco isso, se você não tá num lugar em que você tem poder, se as pessoas que estão nesse lugar, de fato, não compartilham o poder que elas deveriam compartilhar, pouca coisa você consegue fazer. Tudo bem que o mundo da sala de aula com trinta e cinco alunos é um mundo bem grande, mas também não é fácil você sair da sua aula e não ter a possibilidade de fazer um trabalho como você pode fazer, um trabalho de qualidade só com a sua sala de aula. Não é completo. Então, infelizmente, no poder público, na escola pública, você depende de pessoas que queiram fazer diferente e que estão num cargo que tem poder de decisão, de coordenação, de direção.

Anexo C

Projetos Político-Pedagógicos

EMEF Desembargador Amorim Lima

Projeto Político Pedagógico

I – Dos primórdios do Projeto

Da derrubada das grades à derrubada das paredes

A hoje denominada EMEF Desembargador Amorim Lima nasceu em 1956 como 1ª. Escola Isolada de Vila Indiana. Começou a ocupar o endereço atual em 1968. Em 1969 passou a chamar-se Escola de 1º. Grau Desembargador Amorim Lima e, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1999, recebeu a denominação atual.

Situada em bairro de alta heterogeneidade social e cultural, próxima a pólos científico-culturais da importância da Universidade de São Paulo, de áreas mais pobres de seu entorno e de pólos de importantes manifestações culturais, como o Morro do Querosene, a Amorim Lima teve, ao longo dos anos, o privilégio de receber também uma clientela heterogênea e múltipla.

Se essas características fizeram da Amorim Lima uma escola desde há muitos anos diferenciada, com uma comunidade ativa e participativa, foi a partir de 1996, com a chegada de Ana Elisa Siqueira como diretora que a escola passou a viver suas transformações mais profundas.

Preocupada com a alta evasão _ e ciente do triste fim que vinham a ter os alunos evadidos visto que, para muitos, era a escola o único vínculo social concreto _ o primeiro esforço da nova diretoria foi no sentido de manter os alunos na escola, durante o maior tempo possível. Foi o tempo de derrubar os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança, de abrir a escola nos fins de semana, de melhorar os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. De abrir, enfim, a escola à comunidade.

A sala da diretoria deixou de ser o panóptico de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical. Alunos de séries mais avançadas começaram a freqüentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em atividades várias. Com apoio e o engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares. Instalaram-se Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental, de Teatro. A maior participação dos pais e mães passou a se refletir na organização das festas (Festa Junina, Festa da Cultura Brasileira, em agosto, Festa do Auto de Natal, com a colaboração de Conceição Acioli e Lydia Hortélio), na criação do Grupo de Teatro de Mães, no trabalho voluntário. O Instituto Pichón-Riviere e o Instituto Veredas foram convidados a fazer intervenções na escola. Conseguiu-se apoio financeiro externo para uma série de atividades _ primeiro do

Projeto Crer para Ver, da Fundação Abrinq, por dois anos, e depois da Fundação Camargo Correia.

Em 2002, o Conselho de Escola, fortemente constituído, começou a discutir meios de melhorar o nível de aprendizado e de convivência na escola. No sentido de melhor diagnosticar a situação real, e de tratar as questões de forma mais objetiva, foi realizada uma reunião em 11/06/02, com a presença de 52 pais e 21 professores, quando se instituiu uma Comissão com o objetivo de levantar e analisar os seguintes dados:

- número de alunos, com sexo e idade, por sala;
- número de alunos com conceito NS (não satisfatório) em português e matemática para as 1as. a 4as. séries, e em qualquer matéria para as 5as. a 8as. séries;
- alunos com mais do que 20% de faltas no semestre;
- número de aulas que os alunos efetivamente tiveram;
- número de aulas previstas e aulas dispensadas ou dadas por outro professor.

Foram diagnosticados como problemas centrais: indisciplina e alto índice de falta de alguns alunos e aulas vagas devido à elevada ausência de alguns professores. Ainda que localizada, e concentrada em algumas disciplinas (o levantamento nas 5as. a 8as. séries indica, nos primeiros meses de 2002, ausência superior a 50% nas aulas de matemática em 5 das 11 turmas), a ausência de professor assumiu, no diagnóstico da comissão, lugar central, pois se entendeu que as outras questões _ indisciplina e falta dos alunos _ estariam a ela associadas.

No decorrer de 2002 a comissão foi acolhendo e encaminhando propostas, no sentido de resolver os problemas levantados. Relatório da comissão de dezembro de 2002 avaliou como tendo havido progresso em alguns pontos _ atendimento de pedido da escola para alocação de 2 professores eventuais pela manhã e 2 à tarde, por exemplo _ mas sendo outros de difícil solução.

No início de 2003 a Comissão e o Conselho de Escola, examinando o texto do Projeto Político Pedagógico preparado para o período letivo que se iniciava, entendeu que havia grande dissonância entre o texto e a prática cotidiana na escola. Não tendo, todavia, os instrumentos teóricos que lhes permitissem aprofundar a análise da prática educativa em cotejo com o proposto no Projeto, no intuito de sugerir e cobrar mudanças que implicassem numa efetiva melhora das condições de ensino, em agosto de 2003 o Conselho convidou a psicóloga Rosely Sayão _ interlocutora da escola desde 2001 _ a formular, com eles, esses critérios de análise. No decorrer desta interlocução, a psicóloga Rosely Sayão apresenta-lhes um vídeo sobre a Escola da Ponte, de Portugal, que causa grande impacto nos membros do Conselho: de imediato é percebida a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano na Escola da Ponte faziam transparecer. É vislumbrada como possível a adequação da prática aos valores propostos no Projeto Político Pedagógico da escola.

Tendo recém visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da Amorim Lima pelo **Projeto Fazer a Ponte** (consulte www.eb1-ponte-n1.rcts.pt), a psicóloga Rosely Sayão, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou, em

setembro de 2003, uma proposta de assessoria, no sentido de se ir implantando, na Amorim Lima, dispositivos inspirados naqueles da escola portuguesa.

Respaldados no trabalho já feito e no compromisso com a melhoria da escola já evidenciado nos anos anteriores, o Conselho de Escola e a Direção apresentaram, no final de 2003, à Secretaria Municipal de Educação essa proposta de transformação, formalizada no pedido de aprovação da assessoria externa.

A assessoria foi aprovada pela SME, e realizou-se na escola de janeiro de 2004 a maio de 2005.

A história e o percurso acima descritos, o trabalho da direção, professores comprometidos e demais educadores e funcionários administrativos, os arte-educadores convidados e voluntários, os pais, mães, a comunidade, os alunos, a assessoria externa e as demais forças que ajudaram a construir o que é hoje a escola são, pois, os responsáveis pela elaboração dos parâmetros que, consubstanciados no Projeto Pedagógico a seguir formalizado, e após a apreciação e aprovação pelo Conselho de Escola, deverão reger e iluminar, doravante, o funcionamento da EMEF Desembargador Amorim Lima.

II _ Dos valores que fundamentam o projeto

Ascendermos todos _ alunos, educadores, pais e comunidade _ a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima.

Para tanto, a prática diária deve apontar:

- Para a elevação do grau de compromisso com a realização deste Projeto, por parte de todos os segmentos da escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regulamento Interno que o integra e dele é parte.
- Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.
- Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores, e tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão _ sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas.
- Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a

participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro.

- Para a elevação dos graus de autonomia de todos os envolvidos neste Projeto: e1) do ponto de vista da autonomia intelectual, outorgando sempre mais ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio; e2) do ponto de vista da autonomia moral, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assuma e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo.
- Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir: f1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intra-muros, solitariamente e com uma turma específica; f2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica; f3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares; f4) o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes.
- Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça.
- A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere).
- Pautando-se num critério de democraticidade e transparência cada vez mais elevados, deverão as diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, comprometer-se a um esforço constante de esclarecimento de

suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola. Sendo este um projeto educacional coletivo, caberá aos diversos segmentos que o compõem a tarefa de manifestarem suas convicções e justificarem suas ações de forma clara e coerente, logicamente sustentadas. Os diferentes lugares de poder que tomam os detentores de diferentes saberes e diferentes fazeres, no escopo deste Projeto e salvaguardados em seu Regulamento, não devem servir de pretexto à atitude autoritária, arrogante, isolada, por parte de nenhum de seus membros. Os canais de diálogo e de divulgação, no âmbito dos diversos segmentos do Projeto, serão melhor explicitados no seu Regulamento Interno.

III _ Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. Para tanto, está construindo estratégias, encontrando soluções e criando os dispositivos pedagógicos que julga melhor se adequarem ao universo de seus alunos e educadores, no sentido de alcançar seus objetivos de forma plena e eficaz. É, portanto, um projeto que em tudo se apóia e em tudo coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- utilizar as diferentes linguagens _ verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal _ como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

No esforço de adequação e observância aos fundamentos aqui relatados, o Projeto propugna uma série de transformações dos dispositivos pedagógicos anteriormente praticados na escola. Estas transformações, já implantadas, em fase de implantação e em fase de projeto, podem ser assim definidas:

- No sentido de aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de seus graus de autonomia e ainda, no sentido de melhor adequar o currículo objetivo aos ritmos e predisposições individuais, o Projeto privilegia o trabalho de pesquisa. A aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente: 1) seja nos momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa; 2) seja nos momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos; e 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam.
- O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Apesar de usar tais livros de forma particular e não seqüencial, privilegiando uma transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o Projeto reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma outra sua importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal.
- De implementação gradativa a partir de 2004, e abrangendo a totalidade dos alunos desde o início de 2006, o dispositivo extingue as três classes de cada série, dividindo os alunos em 21 grupos de 5 membros cada.
- Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades.
- Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação

expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos. O trabalho dos arte-educadores assume, pois, lugar de grande importância, devendo as diversas forças que compõem o coletivo esforçar-se por viabilizar, segundo critérios do Conselho Pedagógico, a sua sustentada e permanente presença na escola _ seja empenhando-se em incluí-los no escopo do quadro funcional estável, seja buscando os recursos que possibilitem a manutenção de um contrato autônomo.

- É reconhecida e valorizada, no âmbito deste Projeto, a importância das novas tecnologias no que concerne ao acesso e à construção do conhecimento. A utilização de tais ferramentas tecnológicas _ notadamente a informática _ deve pois sempre mais se integrar ao trabalho diário de pesquisa e produção em sala de aula.
- A EMEF Desembargador Amorim Lima possui importante acervo de mais de 18.000 volumes. Reformada, e em processo de completa informatização, a sala de leitura transformou-se em biblioteca circulante, expandindo o acesso a seu acervo à toda a comunidade.

Além do já citado, são bases conceituais do projeto, entre outras:

1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;

2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual _ sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e

3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que “a utopia é possível”, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução.

Aprovado na Reunião Extraordinária do Conselho de Escola de 10 de agosto de 2005, com modificações posteriores.

Proposta Político Pedagógica da Escola Politeia

Tabela de conteúdo

- Fins e Objetivos
- Justificativa
- Organização Administrativa e Técnica

- Recursos Financeiros
- Divisão Administrativa
 - Assembléia Escolar
 - Conselho Escolar
 - Comissões
- Organização da Vida Escolar
 - Níveis e Modalidades de Educação e Ensino
 - Gestão do Conhecimento
 - Critérios de Organização Curricular
- Valores que Regem as Relações na POLITEIA
 - Democracia
 - Diversidade
 - Liberdade com Responsabilidade
 - Sustentabilidade

Fins e Objetivos

A ESCOLA POLITEIA oferece ensino formal para crianças e adolescentes, com base em uma educação para a cidadania, segundo princípios voltados para a gestão democrática, em que educadores, estudantes, funcionários e pais compartilham da responsabilidade pela comunidade escolar.

O objetivo maior da POLITEIA é oferecer aos jovens condições para que se tornem cidadãos:

Responsáveis por suas ações

O comportamento ético e os valores humanos e democráticos só podem ser aprendidos e valorizados se forem praticados no dia-a-dia. A democracia precisa ser vivida e através de seu exercício é que se formam cidadãos autônomos e responsáveis, um dos objetivos principais da educação. Por isso, é de fundamental importância a participação dos estudantes e demais envolvidos nesse dia-a-dia nas decisões sobre o cotidiano escolar, principalmente nas que se relacionam aos seus processos de aprendizagem (tanto de educadores, quanto de estudantes).

É participando dessas decisões que se aprende: a questionar; a desenvolver argumentações e o espírito crítico para ceder ou convencer, ouvindo-se distintas opiniões; a compartilhar decisões e responsabilidades; a exercitar a capacidade de tolerância, buscando consensos possíveis e desejáveis para o “bem-comum”.

É, sobretudo, vivendo a possibilidade de escolher e assumir compromissos arcando com suas conseqüências, que se aprende a valorizar a participação em instâncias de decisão e a vida em comunidade.

Somente com essa formação ética baseada em noções como respeito, cuidado e diversidade torna-se possível desenvolver pessoas com visões críticas e capazes de discernir e formar opiniões conseqüentes.

Capazes de aprender com a diferença, desenvolver talentos e explorar a diversidade de saberes

O objetivo da educação deve ser habilitar o indivíduo a construir conhecimento, seguindo seus interesses, ritmos e talentos, possibilitando o aprofundamento em novas áreas de maneira estimulante e desafiadora, e valorizando as diversas visões e tradições igualmente consideradas patrimônios da humanidade.

Na escola POLITEIA o processo de aprendizado se inicia com a valorização da cultura e dos conhecimentos dos estudantes e com suas inquietações. A partir delas, promove a interação com pessoas de diversas áreas e saberes, com o meio e seus recursos, possibilitando a construção de novos conceitos. Este caminho segue os interesses e escolhas dos estudantes, no qual o educador é orientador do processo, tendo em vista que as escolhas do presente se coloquem numa perspectiva da construção do projeto de vida. O papel do educador passa a ser, então, o de auxiliar os estudantes a descobrirem seus talentos, perseguirem seus interesses e realizarem seus projetos, oferecendo-lhes o suporte necessário como orientador desses processos. Com isso, o educador foca seu olhar e sua escuta nos interesses, ritmos, silêncios e demandas dos estudantes e em suas crescentes capacidades para se responsabilizarem por suas escolhas.

Participantes ativos na comunidade em que vivem

A educação deve possibilitar a construção dos conhecimentos necessários para lidar com a realidade, através de uma interação dinâmica com os ambientes físico, social e cultural. Para isso, a POLITEIA estrutura-se sobre estudos e projetos que expandem as experiências para o entorno da escola e para as oportunidades da cidade, de modo a identificar e desenhar trilhas de aprendizagem que envolvam outros espaços e parceiros do processo educativo. Assim, as experiências aportadas pelas trilhas possibilitam a construção de conhecimentos e a promoção de atitudes pró-ativas frente aos desafios colocados pela interação com o patrimônio histórico e cultural e com as paisagens urbanas.

Justificativa

O ser humano, ao nascer, já é provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais - de uma individualidade própria, enfim. Sendo assim, é preciso permitir a exteriorização plena destas disposições, em um processo orientado no sentido da construção da autonomia.

Para tanto, a POLITEIA organiza-se como um ambiente favorável ao conhecimento, de modo que o desejo e os interesses dos jovens sejam respeitados e potencializados em um caminho em que os desafios e as descobertas levem à conquista da autonomia, exercendo sua plenitude.

É como indivíduo pleno que o estudante participa das decisões sobre a vida em comunidade e da construção de sua trajetória de estudos, compartilhando da responsabilidade pelo bem-comum e por si. Trata-se de uma proposta de educação para a formação de cidadãos autônomos aptos para viver e promover a democracia.

O questionamento aos métodos tradicionais de ensino - seriado, cumulativo, linear, com avaliações episódicas e quantitativas - não representa novidade nos debates na área da educação no Brasil. Parte dessas críticas já foi, inclusive, incorporada à legislação: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996 é bastante flexível e abre várias

possibilidades para formas novas de organização da vida escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997-8, por sua vez, rompem com a rígida fragmentação do ensino por disciplinas e incentivam os estudos temáticos, o desenvolvimento das habilidades, o situar do estudante na realidade que o cerca, o ensino para a cidadania. Estes instrumentos legais concebem a escola como espaço flexível, aberto, democrático em relação com o mundo exterior pela integração com os pais, a comunidade, o meio ambiente, as novas tecnologias e organizações de produção cultural.

A presente proposta pedagógica orienta-se por estes instrumentos legais, sob princípios que estimulam a autonomia, flexibilidade, participação, integração com a comunidade e o uso inteligente das novas tecnologias, superando a dissonância entre teoria e prática que muitas vezes domina os ambientes escolares no país.

Organização Administrativa e Técnica

Recursos Financeiros

A ESCOLA POLITEIA é mantida pelo Instituto pela Democratização da Educação no Brasil - IDEB, formada por educadores, pesquisadores e pais, sem fins lucrativos, voltada para a promoção da cultura, educação, ética, paz, cidadania, democracia, desenvolvimento econômico e social e direitos humanos.

Os recursos financeiros necessários para a manutenção da ESCOLA POLITEIA são provenientes de mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes da escola, doações feitas pelos associados da mantenedora, bem como doações feitas por outras pessoas físicas e jurídicas, visando à inclusão na comunidade escolar de estudantes de famílias de baixa renda.

Divisão Administrativa

Quatro são os princípios fundamentais da gestão escolar proposta: democracia, responsabilidade, transparência e flexibilidade. Esses princípios são interdependentes e alinham-se a valores expressos a seguir, de modo que eliminando-se qualquer um deles, os demais perdem seu significado. Toda a estrutura escolar é decorrente desses princípios e valores.

Para atender ao primeiro desses princípios é preciso que todos tenham igual e amplo acesso às informações. Do ponto de vista administrativo, a gestão democrática tem como efeitos o maior envolvimento de todos os participantes, a satisfação com o trabalho e o desenvolvimento da criatividade. A experiência de gestão democrática demonstra que, embora seja administrativamente mais complexa, motiva a participação e a responsabilidade.

A estrutura organizacional apresenta-se, assim, mais próxima a uma forma circular, em que todos estão a uma equidistância do centro de poder, o que supera a estrutura piramidal, adotada em processos decisórios hierárquicos, em que a base tem menos acesso a informações e possibilidades de participação do que o topo. O segundo princípio que orienta a gestão desta escola é a responsabilidade, que implica também a rotatividade das funções e atribuições e a constante construção da autonomia. Todos – estudantes, educadores e funcionários - devem participar de diversas comissões

para desenvolverem uma ampla gama de habilidades, experimentarem diferentes posições administrativas e, conseqüentemente, potencializarem sua criatividade. Na experiência das diferentes posições administrativas, as pessoas se conscientizam dos diversos aspectos envolvidos nas decisões e, assim, têm condições de adotar condutas mais responsáveis.

O terceiro princípio, a transparência na gestão do cotidiano escolar, refere-se à prestação de contas sobre os resultados alcançados e à explicitação dos interesses e objetivos que orientam as ações.

O último princípio é o da flexibilidade, que diz respeito à reversibilidade das decisões tomadas. As decisões são sempre passíveis de revisão e retificação desde que a comunidade tenha considerado relevante rediscuti-las. Dessa forma, as regras não se convertem em dogmas, mas são compreendidas como construções coletivas pelo bem comum.

Sendo todos responsáveis pelo bom andamento da instituição, tornam-se desnecessários mecanismos autoritários de controle e vigilância sobre o cumprimento de horários e tarefas, mas se torna importante o apoio do grupo aos responsáveis pela execução de cada tarefa e a prestação de contas ou pedido de auxílio, sempre que a mesma não possa ser efetuada.

A estrutura democrática apresenta-se como a mais adequada para o trabalho criativo e inovador, uma demanda da sociedade contemporânea. Para a formação de pessoas criativas, responsáveis e participantes, o espaço escolar deve se organizar com base nesses princípios. Trata-se, assim, da coerência entre o projeto pedagógico e a organização administrativa, sendo que a coerência é um elemento fundamental do processo educativo.

Orientada por estes quatro princípios, a gestão da ESCOLA POLITEIA organiza-se sobre os seguintes órgãos:

Assembléia Escolar

Composta por todos os educadores, funcionários e estudantes que queiram participar, é responsável pela administração cotidiana da escola: desembolso de recursos, processos de seleção e desligamento de pessoas da equipe escolar, elaboração de regras de convivência e de utilização do espaço comum, criação e manutenção das comissões e elaboração do Plano Escolar anual.

Conselho Escolar

Composto por educadores, estudantes, funcionários, pais dos estudantes e associados da mantenedora. O Conselho reúne-se periodicamente, e é responsável por definir diretrizes orçamentárias, aprovar contratações e desligamentos da equipe escolar e aprovar mudanças no regimento escolar. Cabe também a esta instância a avaliação contínua do projeto escolar.

Comissões

As tarefas administrativas e de manutenção da ESCOLA POLITEIA são de responsabilidade de funcionários especializados e são acompanhadas por membros da comunidade – estudantes, funcionários, educadores e pais – que se candidatam a

participar de comissões e são aprovados pela Assembléia ou pelo Conselho, dependendo de sua finalidade, por certo período de tempo. As comissões orientam-se pelo Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os Planos Escolares anuais.

O mecanismo privilegiado para a formação das comissões é a rotatividade de posições. As comissões são responsáveis pelo gerenciamento dos recursos e pelo andamento das atividades sob sua alçada, em todas as etapas de seu desenvolvimento. As comissões reportam-se à Assembléia e ao Conselho, que têm o poder de destituí-las, reforçá-las ou reestruturá-las, caso não estejam cumprindo as tarefas ou funções pelas quais foram criadas, sempre ouvindo a todos e buscando o entendimento e possíveis alternativas para a resolução de problemas.

Organização da Vida Escolar

Níveis e Modalidades de Educação e Ensino

A ESCOLA POLITEIA oferece educação básica, incluindo os níveis de ensino fundamental e médio.

Gestão do Conhecimento

A ESCOLA POLITEIA constitui um espaço de produção e gestão democráticas do conhecimento. Conhecer não é ter erudição, nem manipular determinado repertório, mas sim ter uma posição diante desse repertório, utilizá-lo de uma maneira livre e criativa, reinterpretá-lo segundo as suas experiências.

Nos dias atuais, tempos que vêm sendo chamados de sociedade do conhecimento, as novas tecnologias colocaram os diversos saberes da humanidade ao alcance das pontas dos dedos. No entanto, conhecimento não é ter acesso a um número qualquer de informações, mas saber o que fazer com elas.

Na concepção educativa da POLITEIA, a idéia norteadora é de produção colaborativa e gestão democrática do conhecimento.

A proposta é, por um lado, superar a supremacia do pensamento científico sobre todas as outras formas de pensamento e, por outro, diminuir a imensa dependência que existe em nossa sociedade, uma sociedade que expropria os saberes tradicionais e comunitários. Neste longo processo de especialização, todos nós nos tornamos menos capazes de compreender a política, a economia, a infância, nossa mente, nosso corpo. A POLITEIA atua numa rede que está na contramão desse processo buscando reencontrar-se com a capacidade do estudante para se tornar sujeito de seu aprendizado.

É com esta concepção democrática do conhecimento que se busca abranger a base comum estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, conferindo-lhe uma nova estrutura, que ultrapasse o confinamento disciplinar e seriado.

Crítérios de Organização Curricular

A imagem mais adequada para a organização do conhecimento na POLITEIA é a teia. A teia associa as áreas do conhecimento às linhas, que se entrelaçam, e mantém-se sempre aberta.

Na teia, o trânsito possível entre as inúmeras linhas de fuga, conexões, aproximações, cortes e percepções é a transversalidade. A transversalidade integra as várias áreas do

conhecimento, construindo o caminho na caminhada. A imagem da teia para a caracterização da gestão democrática do conhecimento supera o acesso arquivista estanque, compartimentado, cumulativo, hierárquico e compulsório, por um acesso transversal, com múltiplas possibilidades de conexões. A transversalidade caracteriza-se por um processo educativo como produção singular a partir de múltiplos referenciais, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma e com trânsito inusitado entre os campos de saber.

Os instrumentos que possibilitam a organização do conhecimento como teia são projetos, integração da escola com a cidade, ciclos e um processo de (auto-)avaliação permanente e contínuo. Assim, para cada ciclo, a ESCOLA POLITEIA apresenta, a partir dos PCN, um cardápio inicial de projetos. Cada estudante, juntamente com seus pares e seu educador, deve reinventar seus próprios projetos, garantindo-se o desenvolvimento das habilidades e competências previstas.

Os projetos se realizam a partir de inquietações, desejos. Especialmente no caso dos jovens, sua curiosidade vigorosa possibilita-lhes a formulação de perguntas provocadoras e perspicazes orientadas pelo prazer da descoberta. Uma pergunta leva a outra, que induz a representações mentais, conceituações e conexões entre os conceitos. O conhecimento se faz em rede, nas conexões entre significados, objetos e acontecimentos. Na busca dos significados, as pessoas aprendem a observar, comparar, associar, classificar, ordenar, medir, quantificar, inferir, verificar e refletir. Estas habilidades se desenvolvem no contato com os objetos. Em contato com uma obra de arte, o observador é estimulado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao senso espacial, como a proporcionalidade e a localização. Em contato com uma narrativa, o leitor é apresentado a seqüências singulares de acontecimentos e emoções que envolvem os personagens e, na busca da construção dos significados, precisa desenvolver a capacidade de relacionar a parte com o todo e as partes entre si. Na gestão do tempo e do espaço, as pessoas classificam, ordenam, contextualizam, selecionam, organizam, distribuem, partilham e compartilham.

São elementos estruturantes do projeto a cidade e a integração da escola com a sua comunidade. Ruas, teatros, salas de concerto, cinemas, centros culturais, igrejas, museus, bibliotecas, escolas de samba, entre outros espaços são incluídos nos projetos. Além de visitas monitoradas, os lugares podem ser apropriados por meio de pesquisas in loco para levantamento de dados, entrevistas com profissionais, intervenções artísticas, participação em comunidades de aprendizagem ou nos programas de ação educativa que vários destes espaços da cidade oferecem. Espaços privados como residências (dos estudantes, dos vizinhos da escola ou de outros), ateliês, agências de notícias ou de publicidade, fábricas, empresas, restaurantes e clubes também podem ser integrados. Assim, os projetos promovem e valorizam as culturas na sua dupla dimensão. A cultura dita “erudita”, que é a veiculada nos museus, nos teatros, nas salas de concerto, etc., e a cultura considerada “popular”, esta dos hábitos e costumes, dos modos de vida, que atravessam e qualificam todos os espaços da cidade, públicos e privados.

Os projetos e, a partir deles, as trilhas que integram a escola à cidade, organizam-se em ciclos. Nos ciclos, os estudantes são respeitados em seus ritmos e seus interesses, contribuindo cada qual com seus talentos e habilidades para a construção coletiva do

conhecimento e a conquista individual da autonomia.

Importante instrumento da conquista da autonomia é a avaliação contínua. Em todos os projetos, escolhe-se o instrumento mais adequado para a avaliação. Esta avaliação é estruturada por dimensões complementares:

- Auto-Avaliação: instrumento do estudante, ferramenta que lhe permite a descrição de suas atividades e seus registros com vistas a comparar, refletir e localizar os passos ainda necessários para a realização dos objetivos propostos, fazer um balanço do que realizou e aprendeu.
- Avaliação do estudante pelo Educador: instrumento de reflexão sobre o trabalho do estudante, que auxilia o educador a acompanhá-lo, instigando-o e provocando-o em seu desenvolvimento. À luz desta avaliação, o educador avalia seu próprio trabalho.
- Avaliação do Educador pelo estudante: instrumento que possibilita ao estudante refletir sobre a atuação do educador no sentido de auxiliá-lo na realização dos objetivos propostos.

Estas avaliações baseiam-se em:

- Definição de Indicadores: balizas que ajudam o estudante a determinar se aquilo que desejava fazer está de fato sendo feito, com os recursos previstos, dentro do cronograma previsto e com os resultados almejados.
- Monitoramento: Os educadores registram, com a colaboração dos estudantes, as atividades em relatórios avaliativos. Estes registros possibilitam o acompanhamento constante das atividades para levantar informações que permitam determinar, com base nos indicadores, como estão sendo desenvolvidos os projetos. Assim, o educador é capaz de interferir no processo para auxiliar o estudante a realizar o que foi planejado, com os recursos nos prazos previstos.

As avaliações operacionalizam-se por meio de atividades de registro cotidianas que, em seu conjunto, possibilitam ao estudante perceber o seu processo de aprendizagem.

Valores que Regem as Relações na POLITEIA

Democracia

O ideal da democracia é de uma sociedade na qual todos os cidadãos possam participar equitativamente das decisões relativas ao seu destino político, na qual qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos direitos esteja definitivamente abolida, e o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado. Este ideal orienta uma proposta pedagógica no sentido de formar pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas e autônomas.

Se o ideal de igualdade é levado a sério, a educação deve enfatizar a participação de todos na elaboração das regras que visem organizar a vida em comunidade, a prática do respeito e do cuidado que eles têm que observar em relação a estas regras e ao bem-comum.

Diversidade

A POLITEIA é o resultado da interação das diversas culturas, visões de mundo, talentos de seus membros. A diversidade garante o acolhimento de todos. Assim, a escola

organiza-se como uma estrutura única e para todos, em que a cooperação e a solidariedade superam a competição e o individualismo, pois o que se pretende é que todas as necessidades sejam consideradas, as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam

Liberdade com Responsabilidade

A liberdade é um valor da cultura democrática na medida em que se fundamenta na responsabilidade. No equilíbrio entre o individual e o coletivo, a liberdade e a responsabilidade orientam as relações entre pessoas e grupos de modo a efetivar coerentemente as práticas.

A liberdade pode se expressar, assim, na capacidade e na possibilidade de a comunidade escolar estabelecer seus próprios limites e regras de conduta. Dessa forma, os regulamentos da POLITEIA permanecem abertos a questionamentos e aprimoramentos, requerendo reflexões, diálogos e um especial cuidado na promoção do entendimento.

Sustentabilidade

A sustentabilidade como valor realiza-se nas dimensões ambiental, econômica e social. Ela orienta as relações entre os seres vivos e seus ambientes, as gerações atuais e as futuras, as relações político-culturais e de produção e distribuição de bens.

A sustentabilidade passa por saber cuidar do planeta, dos seres e das relações. Antes de o ser humano ser caracterizado pela matéria e por um espírito, ele o é pelo cuidado, que inspira e traduz uma idéia de permanência e de responsabilidade. Este é o sentido de sustentabilidade para a POLITEIA.