Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Simone de Castro Paier

Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.

São Paulo

2009

Simone de Castro Paier

Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.33(81.61) Paier, Simone de Castro
P142d Da quebra das paredes à construção de uma nova escola / Simone de Castro Paier ; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo : s.n., 2009.

176 p. : il., tabs. fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escola pública – Vida cotidiana – São Paulo, SP 2. Organização da educação 3. Democratização do ensino I. Paro, Vitor Henrique, orient.

PAIER, Simone de Castro

Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em :

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A minha filha, Gabriela, por me revelar o encantamento da descoberta do mundo pelos olhos da primeira vez.

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Ana Elisa, que por sua crença incondicional na educação pública de qualidade, inspira sonhos adormecidos, renova forças desanimadas e envolve a todos na construção diária da escola que desejamos.

A Amir e a Elaine, por serem meus companheiros de vida, de projetos e de sonhos.

A minha mãe, por ser meu primeiro exemplo de amor à humanidade e de indignação às injustiças.

A todos meus colegas de docência solidária e aqueles com quem compartilho experiências e reflexões, pela contribuição que representam na minha formação e na minha prática.

Aos alunos, que me ensinam a cada dia um pouco mais.

A meu orientador, Vitor Henrique Paro, fundamental para minha formação democrática desde os tempos da graduação.

Resumo

PAIER, Simone de Castro. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.** 2009. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Nossa escola atual, apesar da crise que tem vivido nas últimas décadas, permanece com sua estrutura idêntica há mais de cem anos, ignorando as transforações da sociedade e dos objetivos a que se propõe. Esse modelo tradicional de escola, classifica os alunos perante um modelo de "aluno médio" e exclui aqueles que não se ajustam a tal modelo. As relações estão baseadas no autoritarismo e o conhecimento é encarado como "verdade absoluta". Uma escola voltada para a sociedade atual, baseada em princípios democráticos, precisa rever seus objetivos e adequar sua estrutura e organização para alcançá-los. Assim, o presente trabalho analisa a experiência de uma escola municipal de São Paulo, que rompeu com a estrutura convencional de salas de aulas e criou salões de pesquisas onde alunos de idades diferentes e vários professores convivem cotidianamente descobrindo normas formas de lidar com as informações, de se relacionar, de tomar decisões e assumir responsabilidades coletivas, visando a formação de sujeitos com plena autonomia. A pesquisa revelou as especificidades dessa escola, o que torna seu percurso único e o "Projeto Limongi Alves" impossível de ser reproduzido por outras unidades escolares. Para esse Projeto a criação dos espaços coletivos foi fundamental, pois permite a todos que aprendam a conviver democraticamente e aos professores exercerem uma docência solidária que é uma possibilidade de formação baseada na ação-reflexão-ação. Contudo, a grande contribuição de tal experiência é demonstrar a possibilidade de se fazer uma escola diferente daquela que conhecemos e que realmente atenda a todas as crianças e adolescentes em suas singularidades. Através das soluções encontradas pelo Projeto Limongi Alves para atingir seus objetivos, fica exposta a falta de condições a que o poder público condena suas escolas. O presente trabalho procura identificar as ações imprescindíveis que uma política pública comprometida com a qualidade da educação deveria assumir.

Palavras chaves: 1. Escola pública – Vida cotidiana 2. Organização da educação 3. Democratização do ensino

Abstract

PAIER, Simone de Castro. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.** 2009. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Our present school, despite of the crisis experienced in the last decades, remains with the same one hundred years structure, ignoring the society changes and it's purposes. The traditional school model classifies the students by a “standard student”, excluding those who doesn't adjust to that model. The interpersonal relationships are based on authoritarianism and the knowledge is seen as “absolute truth”. A school directed to our present society, based on democratic principles, have to review it's goals, and change it's structure and organization to reach them. The present work analyses one São Paulo's public school experience, which broken the conventional classroom structure, and created big research rooms, where different ages students and several teachers have a daily interaction, discovering new forms to deal with informations, relationships, to take decisions and assume collective responsibilities, aiming the raise of plenty autonomous persons. The research showed this school idiosyncrasies what makes it's path unique, and the "Limongi Alves Project" impossible to be reproduced by other schools. For this Project the collective spaces creation was essential, because allows to everybody to learn the democratic interaction, and for teachers practice the solidary teaching, whick is a possibility to reach a professional knowledge based on action-thinking-action.Despite of this, the great contribution of that experience is demonstrate the possibility to make a school different than the others, and that really attend all children and adolescents in their specific needs. Through the solutions found by Limongi Alves Project to achieve it's goals, it's exposed the government poor conditions offered to schools. The present work identifies the needed actions that a education public policy commited with quality should assume.

Keywords: 1. Public school – Daily life 2. Education organization 3. Teaching democracy

Sumário

1.Introdução.....17
2.Limongi Alves.....29
2.1.Primeiros passos.....29
2.2.A transformação.....37
2.3.A formalização.....44
3.Princípios norteadores e seus dispositivos.....49
3.1.Autonomia.....49
3.2.O papel do professor na construção da autonomia.....53
3.3.Autonomia intelectual.....56
3.3.1.Roteiros de pesquisa.....57
3.3.2.Eixo temático.....67
3.3.3.Plano de estudos.....75
3.3.4.Avaliação.....77
3.3.5.Tutoria.....79
3.4.Autonomia moral.....86
3.4.1.Princípios de convivência.....88
3.4.2.Roda de conversa.....90
3.4.3.Assembléia de Alunos.....93
3.4.4.Grupos de responsabilidade.....99
3.5.Autonomia intelectual e moral – duas faces da mesma moeda.....100
4.As relações na escola e as relações da escola.....104
4.1.Docência solidária.....104
4.2.Cultura escolar.....116
4.3.O Conselho de Escola e a convivência democrática.....128
4.4.Condições materiais.....142
5.Considerações finais.....158
Bibliografia.....163
Anexos.....168

1.Introdução

Para que possamos discutir a escola pública atual e a educação de qualidade que, constitucionalmente, todo cidadão brasileiro tem direito, faz-se necessário compreendermos o que significa o conceito de educação em seu sentido pleno.

A educação, conforme esclarece Vitor Henrique Paro (2008, p. 23), é a apropriação de toda a cultura humana, que é constituída por conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes. Essa cultura não se restringe às produções das elites dos diferentes países, mas a toda a produção humana realizada na construção da história e na sua conseqüente transcendência da natureza[1].

A educação assume, portanto, uma importância fundamental na sociedade porque

> o homem ao nascer encontra-se desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural." (PARO, 2008, p. 24)

A escola brasileira, de uma maneira geral, ainda não adotou integralmente a educação em seu sentido amplo, e esforça-se em garantir a transmissão de alguns conhecimentos e informações às crianças e adolescentes que lá estão, muitas vezes, sem conseguir obter êxito.

Essa crise educacional que se instalou nas escolas brasileiras é de conhecimento de todos e está presente com freqüência nos meios de comunicação através de notícias sensacionalistas que buscam demonstrar que os alunos não estão aprendendo o mínimo de conhecimentos que lhes permita um bem viver. Tal situação tem sido tema de estudos e debates também nas universidades.

Em pesquisa realizada por Patto et.al. (2004) a partir das teses e dissertações sobre o fracasso escolar defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, verificou-se número elevado de trabalhos que centram a responsabilidade pelo fracasso no aluno, atribuindo-lhe problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos.

Outra abordagem muito encontrada nesses trabalhos atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar ao professor, questionando sua formação e considerando certa incapacidade

---

1.Segundo Paro (2008, p. 23), natureza refere-se a tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens, enquanto cultura refere-se a tudo o que homem produz ao fazer história.

técnica no exercício da docência, consolidando assim a percepção de que os cursos de formação de professores são o caminho para resolução das questões educacionais brasileiras.

Outro aspecto da crise existente nas escolas atuais é a indisciplina, entendida como as dificuldades existentes nas situações de convivência entre os alunos e destes com os professores.

Marília Sposito e Luis Gonçalves (2002) consideram que na década de 1990, práticas de agressões interpessoais se instalaram na escola, sobretudo entre o público estudantil. Afirmam que as soluções são, em sua maioria, baseadas em aumento do efetivo policial ou outros tipos de medidas de segurança e vigilância e apenas algumas medidas alternativas investem em oficinas culturais, esportes ou cursos apoiados em temas como ética e cidadania.

Ainda não foi superada a concepção da indisciplina como um problema individual e anterior do aluno, resultado de famílias que são desestruturadas, que não educam os filhos, que não têm valores. No entanto, conforme afirma Júlio Groppa Aquino (1998), o ato indisciplinado revela algo sobre as relações institucionais-escolares nos dias atuais. Ele revela os conflitos e as relações baseadas no autoritarismo existentes entre os sujeitos envolvidos no trabalho educativo. O princípio da democratização escolar previsto na legislação brasileira, embora seja fundamental para orientar as redes de ensino e cada unidade, não garante por si só, a transformação das estruturas e das relações autoritárias herdadas de nossa sociedade.

Conforme afirmou Paulo Freire (1991, p. 25), quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação, “não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente.” “Mudar a escola implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão ideológica, com assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais, e este caminho é a dificuldade maior a transpor. (FREIRE, 1991, p. 97)

A realidade atual, muito se distingue daquela de cem anos atrás, quando a escola era destinada à elite e baseada na classificação e exclusão dos alunos. Hoje, as camadas populares estão dentro das escolas públicas e a sociedade baseia-se em princípios democráticos, mesmo que a prática muitas vezes ainda não contemple tais princípios. Contudo, em meio às transformações que nossa sociedade vem sofrendo nas últimas décadas, a escola praticamente não mudou. Permanece com sua estrutura de salas de aulas, onde alunos permanecem sentados diante de um professor que lhes apresenta os conteúdos durante

um tempo determinado e que verifica a capacidade dos alunos em reproduzi-los também em tempos já determinados.

São ainda reduzidas, as análises sobre a crise educacional brasileira que questionam a própria escola, sua organização, os objetivos a que se propõe. O modelo de escola é tão arraigado no imaginário das pessoas, que elas não ousam pensar outras formas de estrutura da escola, mais apropriadas à nossa época, à nossa sociedade e à maneira como as crianças aprendem.

Ao analisar esse quadro geral de fracasso e falta de perspectivas em que se encontra a escola nos dias atuais, Paro (2008) destaca:

> A questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouco ambiciosa de seus objetivos. Orientada por uma concepção de educação do senso comum, que se pauta na mera transmissão de conhecimentos, seus objetivos têm sido muito pouco ambiciosos, restringindo-se apenas a isso: passar conhecimentos e informações. Renuncia, assim, à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade, ao deixar de lado todos os demais componentes culturais: valores, arte, ciência, filosofia, crenças, etc. O mais grave é que o problema não se reduz à pequenez do objetivo, mas inclui também o fato amplamente constatado de que, por pretender apenas isso, nem isso consegue realizar, visto que mesmo os conhecimentos e informações exigem, para serem assimilados e incorporados à personalidade do aprendiz, o envolvimento de outras dimensões culturais dessa personalidade, não considerados pela escola tradicional. (PARO, 2008, p. 51)

Essa concepção de uma educação plena visa formar o homem em sua integralidade, superando a simples formação para o trabalho ou para exames que constituem apenas um aspecto da vida das pessoas. Uma escola que encare tal desafio, precisa considerar o aluno como sujeito do seu processo educativo e em constante interação com os demais, o que implica em avançar na forma de ensinar, conforme afirma Paro (2008, p. 4):

> Quando se trata de passar apenas conhecimentos e informações, até se pode pensar num ensino verbalista — por mais que a prática mostre que isso não é suficiente, como trataremos de demonstrar mais adiante. Mas quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico, etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa do educando. (PARO, 2008, p. 28)

Desde o final do século XIX, alguns educadores já começaram a denunciar os problemas de uma educação baseada na transmissão de conhecimentos e voltada apenas para a formação do trabalhador. Algumas escolas, em diferentes países, construíram propostas inovadoras que buscavam a formação integral dos indivíduos. Esse movimento ficou conhecido como Escola Nova e atingiu seu apogeu na década de 20 do século passado,

expandindo-se por toda América e Europa. Contudo, tais experiências não contaminaram os sistemas de ensino de suas localidades proporcionando um real avanço educacional.

A década de 30 foi uma época marcada por regimes totalitários em muitos países ocidentais, o que pode ter impossibilitado que o movimento da Escola Nova efetivasse seus princípios nas escolas. É preciso considerar a relação entre o momento social vivido por um país e as possibilidades de mudanças educacionais. Diante da vigência de regimes autoritários, certamente princípios educativos que priorizem a formação do sujeito terão dificuldade em manifestar-se. Contrariamente, quando a sociedade vive um processo de abertura nas relações políticas, os movimentos de transformação da escola avançam, mesmo que timidamente, pois negociam com as resistências de um sistema muito tradicional. Tomemos como exemplo o movimento de construção da sociedade soviética pós-revolução, no qual experiências como as de Anton Makarenko e de Moisey Pistrak puderam se realizar.

O período de democratização da sociedade brasileira favoreceu também um movimento de certa abertura educacional, no qual podemos destacar a criação dos Conselhos de Escola em diversos estados e municípios, a incorporação de horários de formação coletiva às jornadas docentes, a organização dos sindicatos que conquistaram estatutos para o magistério, garantindo planos de carreira aos profissionais de educação. Entretanto, pouco foi feito no sentido de transformação das relações pedagógicas e das metodologias utilizadas para proporcionarem o aprendizado das crianças.

O século XX foi palco de grandes avanços na área da Psicologia, esclarecendo a forma com a qual a criança pensa e como se dá seu processo de aprendizagem, contudo, podemos verificar que o cotidiano escolar resiste ou ignora tais estudos. Célestin Freinet, em 1941, já denunciava tal situação de incoerência, que muito pouco avançou até nossos dias.

> Dizem que se realizou uma revolução copernicana na educação no dia que se compreendeu que a pedagogia devia ser centrada na criança e não no adulto; que, dentro do processo formativo, o aluno não devia mais ser um elemento passivo nas mãos do educador ou da sociedade, mas o objeto essencial do desenvolvimento ao qual devem ser subordinados programas, métodos, técnicas, organização e material. Mas essa revolução estará apenas encetada, apenas anunciada, enquanto não passar para o domínio da prática. E esta é outra questão. (FREINET, 1998, p. 302)

É necessário e urgente uma análise da escola que procure compreender quais são os mecanismos existentes em sua estrutura que impedem que as inovações aconteçam. A formação inicial dos professores, bem como a grande quantidade de cursos de formação continuada já incorporaram as teorias da Pedagogia e da Psicologia que afirmam que a

aprendizagem da criança se dá através de sua ação sobre o objeto e sua interação com os outros, pois sendo seu organismo ainda incapaz de um raciocínio abstrato, é na ação que o conhecimento se constrói.

> O conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge, o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada deste material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 152)

> Em lugar de considerar as tendências psicológicas profundas da criança, que a levariam ao trabalho em comum — não se opondo a emulação à cooperação — a escola condena o aluno ao trabalho isolado e só tira partido da emulação para dispor os indivíduos uns contra os outros. Este sistema de trabalho puramente individual, excelente se o objetivo da pedagogia é dar notas escolares e preparar para os exames, só tem inconvenientes se se propõe a formar espíritos racionais e cidadãos." (PIAGET, 1994, p. 217)

Diante desse quadro alarmante em que se encontra o sistema educacional brasileiro, diversos setores da sociedade e os próprios meios de comunicação investem esforços na busca por responsáveis a quem possam inculpar, ao invés de se lançarem num esforço de compreensão e de proposições de alternativas para sua superação. Nesse contexto, o ataque destinado à escola pública têm sido impiedoso e freqüente, e vem indicando a privatização do ensino como solução para a educação. Preocupado com este fenômeno de desprestígio que a escola pública vem sofrendo em vários países, o educador português João Barroso (2004, p. 9) alerta para "o fato de ser necessário reafirmar, hoje, os valores fundadores dessa escola perante a difusão transnacional de uma vulgata neo-liberal que vê, no serviço público, a origem de todos os males da educação e, em sua privatização, a única alternativa."

As escolas privadas brasileiras, salvo exceções, sofrem das mesmas incoerências existentes nas escolas públicas, não consideram as ciências da Educação, não adotam a cultura humana como seu currículo e baseiam-se nas relações autoritárias dos professores sobre os alunos, desconsiderando sua posição de sujeitos. Talvez, as escolas privadas consigam melhores resultados frente ao objetivo de ensinar algumas informações às crianças, o que não se dá por seu próprio mérito, embora suas condições materiais facilitem o cotidiano, mas devido à seleção que realizam entre os alunos que vão receber, ou com os quais vão permanecer ao longo dos anos.

A escola pública não pode escolher seus alunos, ela se destina à todas as crianças brasileiras, portanto não pode ser incoerente e incompetente. Nos anos 90, Paulo Freire já

alertava que a busca que encabeçava frente a administração municipal, não era do resgate daquela escola pública do passado, da qual muitos têm saudades, mas era uma busca por uma nova escola pública e de qualidade para todos.

> A escola pública que queremos construir não é uma extensão da escola pública burguesa para todos, porque a gente sabe que a escola burguesa é elitista e, portanto, não pode se estender a todos. Por isso, a gente fala em escola pública popular, isto é, uma escola para todos, com uma gestão popular e uma nova qualidade. (FREIRE, 1991, p. 94)

Essas reflexões nos levam a pensar em uma nova escola, onde uma educação em seu sentido pleno possa efetivar-se, atendendo o direito de todos cidadãos à educação de qualidade. O presente trabalho pretende, pois, analisar a experiência de uma escola municipal de São Paulo, a Emef Limongi Alves[2], que procura reconstruir seu fazer pedagógico visando propiciar aos alunos tal educação, ou seja, aquela que lhes possibilita a apropriação da cultura humana, a vivência cotidiana de valores sociais e o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto sujeitos.

Minha aproximação com o projeto político-pedagógico dessa escola se deu através de minha atuação profissional, pois exerço o cargo de Professor Titular de Ensino Fundamental I nessa unidade desde 2004. Quando me inscrevi no concurso de remoção tentando uma vaga na Emef Limongi Alves, após dez anos de docência, sendo quatro deles na rede municipal de São Paulo, eu não tinha conhecimento das transformações que por lá estavam para ser implantadas.

Eu havia feito um curso de formação de professores nessa escola e fiquei bastante impressionada com seu cuidado e sua beleza, era um contraste em relação às outras escolas que conhecia. Os demais professores me alertaram que a Limongi Alves contava com uma diretora muito exigente, que colocava os alunos em primeiro lugar sempre (como se isso fosse um problema!), e que tinha-se que trabalhar demais lá, inclusive aos sábados.

Diante da angústia que eu vivia na escola onde eu lecionava, por me sentir totalmente abandonada, essa idéia de uma diretora exigente, somada à aparência acolhedora da Limongi Alves me pareceram bastante interessantes.

Nas duas escolas municipais em que trabalhei anteriormente, o isolamento dos professores era assustador. Nas tentativas que fiz de conhecer o projeto político-pedagógico e

---

2.O nome da escola, assim como dos profissionais e dos pais, são fictícios, a fim de preservar os entrevistados, conforme acordado com a própria escola em reunião do Conselho Pedagógico.

o currículo das escolas, fui informada pelas respectivas coordenadoras que elas “respeitavam a liberdade” docente, indicando que eu fizesse o trabalho que julgasse melhor, lembrando de “manter os alunos calmos e dentro da sala!”

As colegas evitavam qualquer conversa sobre o trabalho pedagógico, embora fossem bastante simpáticas e acolhedoras e sempre dispostas a dar dicas de como manter os alunos a contento (calmos e dentro da sala). Ao saberem que eu ainda terminava minha graduação na universidade, se preocuparam ainda mais em me fornecer tais dicas: “não inventa de querer fazer aquelas coisas que eles falam na universidade, não funciona, os meninos vão subir na sua cabeça!”, “a teoria é muito bonita, mas aqui é diferente”. Os conselhos prosseguiam: “se abrir um sorriso já era, vão achar que você é boazinha e vão destruir a sala.”

O momento profissional que eu vivia pode ser explicado pelas palavras de Miguel Arroyo (2004, p. 192) quando alerta para a situação que a escola tradicional impõe aos professores: “quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e os profissionais da educação. A sensação é de impotência diante de uma lógica tão férrea, tão amarrada e institucionalizada.”

Na escola em que trabalhei por quatro anos, antes de me remover para a Limongi Alves, pude encontrar colegas extremamente responsáveis e competentes e desenvolver com eles várias atividades conjuntamente, procurando propiciar situações enriquecedoras aos alunos e de aproximação com seus pais. Infelizmente, os resultados eram bem modestos e o cansaço enorme, devido aos inúmeros obstáculos e resistências colocadas pelo próprio cotidiano e pela direção da escola.

Ao chegar na Emef Limongi Alves, tive o privilégio de poder participar, logo de início, da implantação de seu novo projeto político-pedagógico que vem sendo, ao longo desses seis anos, uma fonte de grande aprendizado e de renovação na crença de uma escola pública de qualidade.

A especificidade dessa escola reside no fato de seu projeto político-pedagógico considerar inviável que essa educação encarada num sentido pleno possa realizar-se dentro do tradicional modelo de escola, visto que os elementos da educação para instrução e seleção, bem como suas relações de autoritarismo, estão presentes na cultura da organização escolar, constituindo conteúdos de seu currículo oculto.

Conforme afirma Antônio Cândido (1974, p. 107)**:**

> A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social." (Cândido, 1974, p. 107)

Em seu texto "Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino", Paro se refere à importância do papel da estrutura didática e administrativa para o desempenho escolar:

> Trata-se de um dos aspectos pouco pesquisados no que tange aos determinantes da qualidade do ensino. Não obstante, tomada essa qualidade numa perspectiva ético-política que privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática, e considerando a imprescindível coerência entre atos e palavras para a concretização dessa formação, o estudo das dimensões em que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa de cada escola condicionam a prática escolar e a efetiva realização dos objetivos mostra-se altamente relevante, tendo em conta que aquela coerência depende, em grande medida, da ação desses condicionantes. (PARO, 1996, p. 44)

Assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Limongi Alves derrubou as paredes de suas salas de aula, dando origem a salões de pesquisa, que são espaços coletivos onde estudam diversos estudantes[3] de idades diferentes acompanhados por vários professores. Juntamente com as paredes, foram-se as turmas, os tempos pré-determinados, as aulas expositivas. Outros elementos foram incorporados à nova organização dessa escola, inspirada nos princípios de uma outra escola pública, localizada em Portugal, a Escola da Ponte, que vive essa experiência há 30 anos.

A Escola da Ponte ousou questionar "a escola propriamente dita, sua organização interna, a estrutura dos espaços, a divisão do tempo, os procedimentos cotidianos e rotineiros que sobrevivem no ambiente escolar há mais de um século e ocultam concepções de educação muitas vezes antagônicas ao discurso educacional atual." (CANÁRIO, 2004). Esta escola arriscou-se na busca de alternativas que assegurem coerência entre os fins da escola e os meios que a mesma utiliza para alcançá-los.

Em um texto que compõe o sítio oficial da Escola da Ponte na internet, o professor José Pacheco, que além de docente foi diretor dessa escola, relata que considera o ano de 1963 como o ponto de partida dessa trajetória. Nesse ano, Portugal participou de um projeto de ajuda aos países mediterrâneos promovido pela Organização de Cooperação e

3.Na Emef Limongi Alves, os educadores não utilizam o termo aluno devido aos esteriótipos que ele carrega de um outro modelo de escola, preferem o termo "estudantes" que melhor qualifica o corpo discente, contudo essa opção se deu após a redação do projeto político-pedagógico. Neste trabalho, seguiremos a mesma opção quando nos referirmos ao Projeto Limongi Alves.

Desenvolvimento Econômico (OCDE) que pretendia, conforme relatado por Pacheco [199-] "harmonizar a concepção das construções escolares com as concepções de escola e as orientações no campo da pedagogia." Esse projeto despertou nos educadores portugueses um olhar atento para a questão dos espaços escolares.

No final da década de 1960, início da década de 1970, Portugal vivia um processo de anseio por democracia que culminou com a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974. Esse movimento em direção ao fim da ditadura estimulou movimentos de renovação pedagógica por todo o país. As propostas desses movimentos consideravam a questão dos espaços da escola como importantes.

Havia então, no Ministério da Educação de Portugal, um departamento chamado Direção Geral das construções escolares, que, segundo o autor, pouco interesse despertava no ministro, ficando as decisões delegadas aos técnicos desse departamento. Assim, em 1969, os técnicos da Direção Geral das construções escolares, que haviam tomado contato e se influenciado por educadores progressistas, passaram a construir escolas de área aberta através de autarquias locais. Pacheco segue seu relato sobre a história da Escola da Ponte, dizendo: "Grupos de professores influenciados por correntes cooperativistas introduziram, na década de setenta, duas inovações no projeto: o trabalho em equipe de dois, três ou quatro professores e o considerar grupos de espaços educativos para grupos de alunos, em alternativa para o tradicional sistema de turmas-classes."

Pacheco cita o Secretário da Organização do Ensino Elementar de Montreal (CANADÁ), um dos centros promotores desse tipo de escolas, para apresentar as finalidades da escola de área aberta:

> 1. Procurar o ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores;
> 2. Mobilizar os professores para o trabalho em equipe;
> 3. Facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;
> 4. Estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização;
> 5. Facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanente, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia;
> 6. Favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Ativa.

O que diferencia o histórico da Escola da Ponte das demais escolas de área aberta

portuguesas é o fato de ela ser fruto da revindicação de professores, que após contato com os cursos de formação para professores desse tipo de escola se propõem, em 1979, a vivenciar uma experiência de cooperação e solidariedade. Nas demais escolas de área aberta, a dificuldade do trabalho em equipe se tornou um obstáculo intransponível. Os professores se isolavam em partes do espaço que a princípio seria um espaço coletivo e permaneciam com suas próprias crenças, posturas e atitudes em relação aos alunos e ao ensino. Logo, paredes eram construídas formalizando as separações de turmas e voltando ao modelo tradicional de organização escolar. No final da década de 80, a Escola da Ponte era a única unidade a permanecer como escola de área aberta.

O presente trabalho procura, portanto, identificar as influências que as mudanças estruturais provocam no processo pedagógico, considerando as relações entre os estudantes, entre os professores, entre estudantes e professores e de ambos com o conhecimento.

O processo de mudança ocorrido nessa escola começou a partir de uma demanda gerada pela percepção dos pais e da direção de que a situação anterior seria inadequada. Embora os professores não tenham representado uma ação de destaque nesse momento, a adesão real daqueles que assumiram o trabalho permitiu que o novo Projeto fosse implantado.

Assim, este estudo procura analisar tal Projeto a partir das opiniões, visões e experiências dos agentes diretamente envolvidos no processo: os pais, a direção e os educadores. Para isso utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa, que permite captar essas nuances, propiciar uma visão global do objeto de estudo e trazer à tona as questões pertinentes ao tema.

Neste estudo será necessária uma compreensão geral, completa e de caráter unitário de uma situação particular, que têm bem delimitados seu local e seu período de ocorrência. Devido à profundidade necessária para chegar ao cerne da questão de pesquisa proposta, dentre os métodos da pesquisa qualitativa existentes, será utilizado o estudo de caso.

Segundo Yin (1989 apud GIL,1996), há quatro aplicações para o método do estudo de caso:

1.Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas por outras estratégias experimentais;

2.Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;

3.Para fazer uma avaliação, de forma descritiva, da intervenção realizada;

4.Para explorar aquelas situações em que as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Todas elas se enquadram no presente estudo. Além disso, este será baseado em eventos contemporâneos, em situações em que os comportamentos não podem ser manipulados, em que o corpo de conhecimentos existentes é insuficiente para permitir o estabelecimento de relações causais e não poderá ser observado fora de seu contexto natural. De acordo com Yin (1989 apud GIL,1996)), essas características justificam também a opção pelo estudo de caso.

Não é intenção deste trabalho efetuar uma avaliação da experiência em questão verificando acréscimo ou decréscimo do desempenho escolar e das situações de indisciplina em relação ao modelo organizacional anterior. Essa nova estrutura escolar existente na Emef Limongi Alves traz consigo uma nova concepção de educação e conseqüentemente novos padrões de trabalho, comparações quantitativas entre os diferentes momentos da escola levariam a uma interpretação equivocada dos resultados.

Foram, então, realizadas 13 entrevistas em profundidade, procurando abranger atores envolvidos no processo de elaboração do Projeto, atores envolvidos no momento da implantação e atores recém-chegados à escola, tanto do segmento de pais quanto de educadores. Sendo a pesquisadora, professora efetiva da escola, seu acesso às pessoas é facilitado. Além disso, as concepções das pessoas captadas através de entrevistas em profundidade poderão ser confrontadas com suas práticas cotidianas.

A condição de pesquisadora e professora efetiva da escola analisada exige esforço constante de distanciamento para apurar o olhar sobre o cotidiano em questão. Contudo esse cuidado deve ser considerado por todo observador, conforme alertam Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (2007, p. 136): “Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente.”

O olhar de um pesquisador que não é participante da situação analisada também não percebe os fatos indiscriminadamente. Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 136) afirmam que “situações possíveis de merecer mais atenção do observador são aquelas que para ele podem conter uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação.”

Sendo, portanto, qualquer tipo de pesquisador um sujeito que olha a partir de suas condições prévias, o que é preciso é ter clareza dessas interferências na busca de uma análise mais rigorosa e mais próxima da realidade.

Embora um pesquisador participante da escola analisada possa ter maior dificuldade em captar alguns fatos e características do trabalho, circunstância que se pretendeu contornar pela observação de campo realizada em período contrário ao nosso horário de trabalho profissional, por outro lado, pode compreender profundamente algumas nuances e relações existentes. É uma oportunidade importante de se aproximar da escola pública através do olhar de quem faz parte dela e de conhecer uma experiência inovadora através de quem a constrói cotidianamente, juntamente com seus pares e com toda a comunidade.

Outra fonte de dados importante foi a documentação presente na escola, que forneceu dados adicionais para auxiliar a análise. Dados obtidos através dessa documentação revelaram padrões de entrada e transferência de estudantes e professores, assiduidade de estudantes e professores, registros das discussões dos educadores, entre outros.

O presente relatório foi dividido em quatro capítulos, além das Considerações finais. Após este primeiro capítulo para apresentação do objeto da pesquisa e justificativa de sua relevância, o segundo se refere ao levantamento histórico vivido pela escola pesquisada e a caracterização de sua comunidade e de sua diretora. O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre autonomia, que é o princípio fundamental do Projeto Limongi Alves e apresenta as situações vivenciadas no cotidiano que geraram as discussões entre a equipe em busca da criação dos melhores dispositivos para compor o Projeto. Analisa-se cada dispositivo existente na escola, procurando descrever seu funcionamento e avaliar os benefícios que trazem aos estudantes e as contradições que representam diante dos princípios elencados. O quarto capítulo discute as relações interpessoais que permeiam o trabalho, tanto entre estudantes, como entre educadores e dos estudantes com os educadores. Apresenta também as dificuldades existentes no relacionamento entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, recuperando o histórico vivido. Por fim, o quarto capítulo faz uma análise do Projeto Limongi Alves relacionada às condições materiais existentes nessa escola e aponta para uma desejável relação das unidades escolares com o Estado.

2.Limongi Alves

2.1.Primeiros passos

A Emef Limongi Alves situa-se na zona oeste do município de São Paulo e pertence à rede municipal desde sua origem, há mais de 50 anos. Oferece o Ensino Fundamental completo no modo regular pela manhã e à tarde, e no modo supletivo no período noturno[4].

A equipe da escola no ano de 2007, segundo dados apresentados no sítio oficial da unidade, se constituía de uma diretora, uma assistente de direção, dois coordenadores pedagógicos, sete agentes escolares, dois secretários, 38 professores efetivos[5], sete professores de capoeira vinculados ao Ponto de Cultura[6], três professores de informática fornecidos por uma empresa privada que presta serviços à escola, cinco educadores vinculados a ONGs[7], 25 educadores voluntários, entre eles, pais de alunos e estagiários, e 851 estudantes de 1º ao 8º ano[8] do Ensino Fundamental. A atuação dos voluntários se dá de diferentes formas, alguns deles são responsáveis por oficinas permanentes aos estudantes (sendo uma delas oferecida fora do horário de aulas), outros oferecem oficinas de curta duração para grupos pequenos, também fora do horário; alguns trabalham na biblioteca, outros ajudam na catalogação dos livros, três psicólogos auxiliam os professores com os estudantes portadores de necessidades especiais, dois estudantes universitários auxiliam os professores no salão de pesquisas.

O projeto de reorganização escolar da Limongi Alves iniciou-se em 2004, e já contemplava toda a escola no período diurno em 2006. Contudo, os membros mais antigos da unidade, sejam funcionários, sejam pais de alunos, consideram esse momento apenas como

---

4.O ensino noturno vive um processo de esvaziamento contínuo, tendo em 2008 apenas duas salas multi-seriadas, dois professores polivalentes, um de inglês e um de arte. Não houve nenhuma aproximação do trabalho do supletivo com o Projeto da escola.

5.Professores efetivos são aqueles que mantêm vínculo direto com a prefeitura, adquirido por meio de concurso público.

6.O **Ponto de Cultura** é a ação prioritária do **Programa Cultura Viva** e articula todas as demais ações desse programa. Iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com o Ministério da Cultura (MinC), por meio de seleção por editais públicos, tornam-se Ponto de Cultura e ficam responsáveis por **articular** e **impulsionar as ações que já existem** nas comunidades. (BRASIL, 2008)

7.Desde 2006, com o Programa São Paulo é uma Escola, a prefeitura passou a completar o quadro das escolas municipais com arte-educadores vinculados à organizações não-governamentais contratadas.

8.A Prefeitura do Município de São Paulo ainda não incorporou em seu sistema o Ensino Fundamental de nove anos.

um marco dentro de um longo processo de construção de uma nova escola que começou com a chegada de Paula, atual diretora, em 1996.

A primeira preocupação de Paula foi com os altos índices de evasão, e assim, num esforço de manter os alunos na escola durante o maior tempo possível, procurou melhorar os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. Conforme relatado no atual projeto político-pedagógico, "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 abrir, enfim, a escola à comunidade."

Paula relembra a situação que encontrou quando chegou à Limongi Alves:

> o pátio tinha grade dos dois lados e as crianças não podiam ir pra quadra. As crianças subiam nas grades e ficavam se chacoalhando. A escola era toda cinza, eu achava inadmissível uma escola onde freqüentam crianças ser toda cinza. Era uma escuridão absoluta! Aqui [se referindo ao jardim] era um monte de cadeira velha jogada e fechada por duas grades, era um entulho, ninguém pode imaginar o que era isso aqui...

Paula afirma ter como prioridade o cuidado com a escola, tornando-a bonita e acolhedora para todos.

> Eu priorizo isso mesmo, eu priorizo uma escola bonita. A escola pública tem um lugar na sociedade que é muito ruim, que é a escola dos excluídos. Eu sempre tive horror de pensar nisso. É por isso que eu acho que é importantíssimo cuidar, porque é onde estão a maior parte das crianças e que elas merecem uma escola bastante cuidada. É um orgulho as crianças terem uma escola que seja bonita, isso significa respeito. Respeito a gente não aprende na palavra, a gente aprende na ação.

Ainda hoje a escola tem um aspecto muito acolhedor e bem cuidado. As paredes estão sempre limpas, bem pintadas, têm quadros e espelhos. Há um jardim florido, muitas árvores e vasos com plantas. A escola conta com uma área externa bastante espaçosa, com partes cimentadas e partes de terra, contém duas quadras, sendo uma delas coberta, uma rampa de skate, um brinquedo de madeira com balanço, uma horta, um bebedouro enfeitado com azulejos pintados pelos estudantes. Conta também com espaços organizados para atividades dirigidas como uma tenda, uma oca e um forno a lenha, todos construídos após a implantação do atual projeto político-pedagógico.

No refeitório e na entrada da escola também existem azulejos decorados pelos próprios estudantes e alguns trechos de músicas estão pintados nas paredes. O átrio recebe exposições dos trabalhos realizados e também decoração especial nas épocas comemorativas, como festa

junina, natal e a festa da Cultura Brasileira.

Júlia, mãe de dois estudantes da escola desde 2003, relembra que foi esse cuidado com o espaço e a preocupação em oferecer às crianças um lugar apropriado para as brincadeiras que a levou a optar pela Limongi Alves ainda antes da implantação do atual Projeto: "eu não vi em outro lugar esse espaço, e esse olhar para o espaço". Essa percepção de Júlia é compartilhada pela professora Elaine, que ao comparar as escolas em que trabalhou, afirma:

> Essas coisas fazem uma diferença muito grande, nas escolas que eram mais fechadas, as crianças eram mais fechadas, elas se sentiam presas e quem é que eram os culpados? A equipe, os professores, os funcionários, a diretora, todo mundo que estava na escola proporcionava esse momento de ficar preso, de restringir as possibilidades. Numa escola maior, mais colorida, onde eles façam parte de muitas coisas, não só da atividade escolar deles, mas na hora de enfeitar a escola, de cuidar de um espaço, por menor que seja o movimento, é a gente abrindo o campo para eles, abrindo o espaço, mostrando que o espaço é deles. E como as famílias também entram nesse movimento, vira um espaço de todo mundo, eles se sentem parte disso, se sentem integrados nisso.

A diretora Paula concorda com a posição de Elaine e ressalta ainda a influência do espaço físico na visão educativa dos professores:

> Eu tinha certeza que isso era o melhor [se referindo à retirada das grades]. Tem algumas coisas que a gente sabe que não pode deixar acontecer numa escola que a gente acredita na liberdade, na construção da autonomia das crianças e até dos profissionais da educação. Se você cria um clima de grade, você vai ter um educador pensando assim, mas se você abre a escola, você vai ter um educador que pensa de outro jeito, você possibilita que isso vire tema de possibilidade de conversa na escola.

Essa convicção de Paula foi fundamental, primeiramente, para que a comunidade e os próprios alunos passassem a se sentir respeitados e valorizados, facilitando o processo de participação, mas, sobretudo, para que a escola enfrentasse o processo de reorganização do espaço proposto pelo novo projeto político-pedagógico, como veremos em seguida.

Devido a sua localização, a escola atende a uma população bem diversificada com relação ao nível sócio-econômico e cultural, e considera essa situação positiva, conforme explicitado em seu projeto político-pedagógico:

> tem em seu corpo discente alunos de todas as classes sociais, com predomínio dos que são membros de famílias de menor nível de renda. Do ponto de vista da formação solidária, essa heterogeneidade é altamente enriquecedora, conforme se observa na experiência da própria escola: alunos oriundos de famílias de renda muito diferenciada entre si estabelecem vínculos de amizade que favorecem a troca de experiências de vida.

A diretora Paula destaca uma característica fundamental do bairro: "a comunidade é

bastante organizada, eles exercem uma vida política." Atribui tal posicionamento a diversos fatores como o fato do bairro ter sido formado por pessoas que se apropriaram de terrenos e hoje são proprietários, situação que exigiu muita articulação e luta política; bem como a existência de prédios do BNH, que também demandam a organização dos moradores. Destaca ainda a importância de duas igrejas católicas que atuam na organização das pessoas e da universidade pública próxima onde trabalham muitos pais dos alunos da escola. "A gente tem muito aluno que é filho de funcionário público, mal ou bem, são pessoas que têm essa condição de pensar sobre a questão pública, de reivindicar a questão pública."

Outro fator a se considerar é a existência de muitos artistas residentes no bairro, muitas festas comunitárias e pessoas que vêm estudar na universidade e colocam os filhos na Limongi Alves. Tudo isso, conclui Paula,

> faz que as pessoas tenham uma articulação diferenciada. Tem outra coisa importante, que também constitui a Limongi Alves, é que tem muita família inteira que estudou aqui, o pai estudou, o avô estudou, a mãe estudou, o tio estudou, então isso vai construindo um laço afetivo, que mais do que a política, tem esse laço afetivo que cria de fato nas pessoas uma escola da comunidade. A gente tem essa sorte aqui.

Paula já possuía um conhecimento profundo da composição da comunidade da Limongi Alves mesmo antes de assumir a direção da escola em 1996. Paula trabalhou no governo da Prefeita Luiza Erundina que tinha como objetivo uma educação pública e popular, criando mecanismos de participação efetiva da comunidade e da sociedade como um todo nas questões sociais. Paula participava da assessoria da coordenadora da educação com a função de fazer esse trabalho com a comunidade, que diz respeito aos alunos e pais. Além disso, era representante da coordenadoria de educação da região no inter-secretarial, onde todas as secretarias se reuniam para discutir as políticas locais.

A Emef Limongi Alves era uma das escolas sob a responsabilidade de Paula para realizar esse trabalho com a comunidade, discutindo entre outras questões, a implantação do Conselho de Escola deliberativo. Paula identificou, então, certo diferencial dessa comunidade em relação às demais escolas que acompanhava. Ela lembrou que "eu marcava reunião de mês e mês e estava todo mundo, a gente conseguia fazer uma articulação. Eu participava também do Crece[9] e a gente conseguia levar representante da Limongi Alves, então eu percebia que

9.Crece - Colegiado Regional de Representantes de Conselhos de Escola tem como meta o fortalecimento dos conselhos de escola e a busca da efetivação do processo democrático nas unidades educacionais, visando a maior qualidade da educação. Criados na gestão Erundina, a maioria deles não se consolidou, alguns poucos permanecem atuantes até hoje, como esse a que pertence a Limongi Alves.

aqui era uma escola que tinha esse potencial de participação."

Foi essa configuração da comunidade que fez Paula escolher a Emef Limongi Alves quando foi aprovada no concurso de diretor. Ao chegar à escola, Paula continuou com as reuniões voltadas à questão da participação, ela afirma "quando eu entrei eu fiz uma série de reuniões para discutir o que era a participação da comunidade e a gente fazia reunião quase toda semana. Nessas discussões que a gente chamava a comunidade, começaram a vir todas essas pessoas que já tinham essa idéia de participar."

Num movimento crescente de abertura da escola à comunidade, sempre com as ações discutidas e aprovadas pelo Conselho de Escola, algumas mães foram se incorporando ao cotidiano da Limongi Alves, primeiramente como monitoras no recreio, pois havia uma grande preocupação delas com o cuidado de seus filhos durante esse horário. Naquela época, conforme nos relatou Paula, a escola contava apenas com três agentes operacionais que se responsabilizavam pela merenda e pela limpeza, não havendo profissionais disponíveis para realizarem um acompanhamento do recreio dos alunos.

Assim, essas mães passaram a realizar um resgate das brincadeiras de suas infâncias para proporcionarem alternativas às crianças da escola, durante o recreio. Esse trabalho foi orientado por uma mãe que era estudiosa das questões da Cultura Brasileira e se desdobrou em oficinas que procuravam estimular as brincadeiras tradicionais entre os estudantes menores, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. As mães também formaram um grupo de teatro de bonecos que contava histórias aos alunos e chegou a se apresentar em outras escolas e a participar de eventos externos. Assim, a Cultura Brasileira veio a se tornar um dos pilares fundamentais da Limongi Alves. Essa mãe estudiosa da Cultura Brasileira, que tinha filhos na escola desde o início da década de 1990, mas que só veio a participar efetivamente com a chegada da diretora Paula, hoje dá nome à sala de artes em uma justa homenagem de toda a comunidade. Ao se referir a essa mãe, Paula diz que "foi um encontro muito feliz e uma oportunidade única."

Odete, mãe de alunos que estudaram na Limongi Alves entre 1998 e 2006, conta que em 1999 houve um convite a todos os pais, enviado através dos estudantes, para que viessem participar do Conselho de Escola, o que demonstra que a preocupação de Paula com a participação não se restringiu ao momento de sua chegada. Odete, como várias outras mães e

pais, atendeu a esse convite, e lembra que assistiu, nessa primeira reunião, à apresentação da proposta de busca de patrocínio para a execução do Projeto de Cultura Brasileira. Esse projeto consistia no oferecimento de oficinas de dança, música e capoeira aos estudantes, o que se efetivou no ano seguinte, através de um programa específico de uma empresa privada.

As oficinas de Cultura Brasileira[10], oferecidas após o horário das aulas, atenderam a muitos estudantes, estendendo o período em que permaneciam na escola e propiciando um maior convívio entre alunos de turmas e idades diferentes.

Tornando a participação ainda mais qualificada, superando a concepção de participação como ajuda à escola, muitas vezes realizada por falta de condições adequadas de funcionamento oferecidas pelo poder público, as mães passaram a participar também das discussões e decisões da Limongi Alves, constituindo um Conselho de Escola muito atuante. O fato dessas mães atuarem no recreio da escola, segundo Paula, foi muito importante nesse processo de participação qualificada, pois elas traziam para o debate questões que tinham visto de perto, um banheiro que não foi limpo, profissionais que faltavam, refeitório desorganizado, etc. Paula sempre acompanhou de perto essa participação, procurando qualificá-la e proporcionando a compreensão mais clara do processo educativo.

> Fomos trazendo o olhar delas pra uma visão muito mais ampla que o próprio filho, mas elas vinham para cuidar de todas as crianças. E aí elas começam a se politizar e a perceber o que é uma escola pública, quais são as dificuldades, quais são os problemas, o que não dá pra ficar falando no portão... Isso muda o jeito de pensar. (Paula)

As conquistas obtidas foram inúmeras nos primeiros anos da direção de Paula: a melhoria significativa da aparência da escola, a abertura constante à comunidade, um Conselho de Escola atuante, oficinas de Cultura Brasileira. Contudo, em meados de 2002, a escola ainda se assemelhava às demais escolas da rede oficial de Ensino Fundamental em alguns aspectos tais como: problemas de indisciplina por parte dos alunos, conflitos entre professores e alunos, falta de professores, alunos que não aprendiam.

A partir de então, o Conselho de Escola passou a buscar soluções para esses

---

10.As oficinas de Cultura Brasileira oferecidas aos estudantes foram patrocinadas por uma Fundação em certa época e por uma empresa privada em outra. Durante a gestão Marta Suplicy, as oficinas foram assumidas pela administração municipal, conforme relatou a diretora Paula: “ela assumiu por completo as oficinas, lógico que com as dificuldades da ação governamental, que é muito complicada.” Atualmente, a administração municipal mantém as oficinas através da contratação de ONGs.

problemas, e realizou um minucioso levantamento de dados analisando: número de alunos por sala; número de alunos com conceito insatisfatório, 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 que não o responsável. O Conselho de Escola concluiu que as faltas excessivas de alguns professores seriam a questão principal a ser atacada, pois agiam diretamente nas faltas dos alunos e em seu aprendizado. Instituiu-se uma comissão que conseguiu, naquele ano, junto à Coordenadoria de Educação[11], o recebimento de quatro professores eventuais[12], dois para o período da manhã e dois para o período da tarde.

Em 2003, ao examinar o texto do projeto político-pedagógico daquele ano, o Conselho de Escola percebeu que os problemas eram muito mais abrangentes. Constataram grande dissonância entre o que estava proposto no documento e o que realmente acontecia no dia-a-dia da escola. Odete lembra que, além do problema das faltas de alguns docentes, também "entrava a questão da indisciplina, a preocupação maior dos pais era com a turma do fundão, lembro dos pais falando isso."

Foi solicitado, então, um acompanhamento externo, realizado pela psicóloga Sandra Araújo, que já vinha conversando com a escola desde 2001[13], no sentido de ajuda para repensar seu percurso e buscar alternativas. Em uma das reuniões, a psicóloga apresentou aos membros do Conselho e à direção um vídeo sobre a Escola da Ponte que tocou a todos profundamente, pois segundo consta no projeto político-pedagógico da Emef Limongi Alves, foi percebida "a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano na Escola da Ponte faziam transparecer."

Partindo do desejo de construir uma escola que realmente formasse cidadãos democráticos, éticos e comprometidos com a coletividade, e inspirados pela experiência da Escola da Ponte, o Conselho de Escola, após sete anos de trabalho ao lado da diretora da unidade, assumiu o desafio de transformar a estrutura da escola.

11.Atualmente denominada DRE - Diretoria Regional de Educação.

12.Professor eventual era um professor lotado na diretoria regional de educação e que cumpria sua jornada na escola, substituindo as faltas dos professores da unidade. Atualmente essa função é denominada de "Professor de Módulo" e o mesmo é lotado na escola de sua escolha, conforme sua pontuação na carreira.

13.Na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) em São Paulo, cada unidade escolar recebia uma verba destinada à contratação de profissionais para efetuarem cursos, palestras ou outras atividades pontuais destinadas à formação continuada dos professores. A assessoria requisitada para o Projeto em questão representava um investimento muito superior ao previsto por esse programa municipal.

A proposta era a de superar o modelo tradicional de escola, que ignora o conhecimento produzido pela ciências ligadas à Educação, especialmente a Psicologia da Educação, ao longo do século XX que demonstram como as crianças aprendem. Essa escola tradicional insiste em confinar as crianças sentadas em carteiras isoladas durante quatro ou cinco horas diárias, ouvindo um professor explicar conteúdos que deverão ser reproduzidos em momentos específicos como forma de avaliação desse processo educativo. Cientes de que a criança e os adolescentes em idade do Ensino Fundamental necessitam de movimento corporal e interação com os pares e que somente aprendem nessa ação coletiva, a comunidade Limongi Alves julgou ser fundamental a criação de espaços coletivos de estudo, conforme observaram no vídeo sobre a Escola da Ponte.

Assim, buscando construir um espaço favorável ao desenvolvimento de uma coletividade, superando a fragmentação tradicional de turmas isoladas, e possibilitando um todo integrado onde se possa aprender a conviver no espaço público e praticar as relações democráticas, a proposta do Conselho de Escola era derrubar as paredes, extinguir as salas de aula e dar lugar a salões de pesquisa onde os professores e alunos de diferentes idades pudessem conviver e aprender novas formas de lidar com o conhecimento. A proposta previa ainda que tal reestruturação demandaria um apoio aos professores, e solicitava assessoria externa da própria psicóloga que os orientava juntamente com sua equipe formada por outra psicóloga e uma pedagoga, para dar início aos trabalhos.

A proposta foi apresentada pelos pais membros do Conselho de Escola à então Secretária Municipal de Educação, Maria Aparecida Perez, que autorizou a realização do Projeto e realizou a contratação da assessoria solicitada pela escola diretamente através da Secretaria Municipal de Educação.

Procurando justificar a aprovação do Projeto pela Secretária Maria Aparecida Perez, Odete lembra que, no ano 2000, a escola era sede de um programa municipal que visava discutir políticas públicas de várias áreas para o bairro:

> era a discussão de políticas públicas para a região, foi aqui. Então aqui ficou um centro, assim, de discussão. Área de educação, transporte, enfim, tudo, terceira idade, lazer... cultura... então foi tudo isso. Então a escola ficou conhecida como um foco de discussão e um pouco por isso que a Cida [Perez] se sentiu entusiasmada em apoiar.

Assim, o Projeto Limongi Alves foi iniciado em 2004 com as três turmas de 1º e 5º anos, por serem os anos iniciais de cada um dos ciclos do Ensino Fundamental. Foram

envolvidos cinco professores[14] diretamente, todos ingressantes naquele ano na escola, 105 estudantes de 1º ano, 105 estudantes de 5º ano, além dos professores das oficinas culturais, não pertencentes à rede municipal. Em fevereiro de 2005, o Projeto foi expandido para 2º e 6º anos e em julho para 3º e 7º anos, abrangendo toda a escola no ensino regular em 2006.

2.2.A transformação

Foram então, em janeiro de 2004, derrubadas duas paredes, extinguindo três salas de aula e dando origem ao primeiro salão de pesquisas da Emef Limongi Alves. Em 2005, mais uma parede se foi, ampliando ainda mais o salão.

Figura 1: Salão de pesquisas do nível I.

A diretora Paula destaca a importância desse novo espaço, primeiramente, porque concretiza a idéia de mudança, leva todos a se envolverem num esforço de repensar suas posturas e atitudes, inclusive os estudantes. A criação de um espaço novo comprova a todos que a escola quer transformar-se, quer ser uma nova escola, está viva, disposta e com coragem, esse espírito contamina os profissionais e a comunidade. Essa energia trouxe muitos

14. Uma das professoras ocupa, ainda hoje, dois cargos nessa escola, sendo um de Professora Titular do Ensino Fundamental I e outro de Professora Titular do Ensino Fundamental II, na área de História.

intelectuais, estudantes de educação e pessoas de diferentes formações, que mesmo sem terem seus filhos na escola, vieram participar do seu cotidiano movidas pela crença da construção de uma escola pública de qualidade e na certeza da importância dessa escola para a sociedade em geral. Muitas dessas pessoas, que antes não considerariam a possibilidade de ter seus filhos estudando em uma escola pública, chegaram a matriculá-los na Limongi Alves, dois ou três anos após estarem envolvidas com a escola.

Outro aspecto importante da criação dos salões, segundo Paula, é o fato de eles constituírem a "alma do Projeto da Ponte", não seria possível, então, procurar implementar tal projeto sem assumir essa necessidade fundamental.

> Quando a gente começou a estudar o projeto da Ponte a gente foi descobrindo que era imprescindível que todos os educadores tivessem um lugar de convivência coletiva e os estudantes também, não dava pra gente inventar que um professor ficava numa sala, outro na outro, e fazia rodízio. Isso não ia dar conta dessa necessidade absoluta, do princípio da Ponte de que os educadores tem que conviver juntos e as crianças também, porque isso dá uma outra dimensão para o coletivo, uma outra dimensão social. (Paula)

Paula prossegue sua análise afirmando que

> a partir do momento que todos os educadores ficam juntos existe a necessidade absoluta do diálogo, do confronto, das discussões das diferenças, senão, isso não seria possível. O espaço do salão é um espaço fundamental de construção coletiva, de responsabilidade, de solidariedade, de autonomia, porque ele permite que essas coisas sejam discutidas e trabalhadas.

Assim, o salão surgiu como o lugar privilegiado dentro do Projeto por proporcionar condições apropriadas à construção de uma coletividade, à construção da autonomia intelectual dos estudantes e o compromisso com o conhecimento, uma vez que estes realizam seus trabalhos a partir de pesquisas; a construção da autonomia moral e de uma convivência com responsabilidade, possibilitada pelo estímulo do trabalho em grupo sob orientação dos professores; e a garantia dos tempos e ritmos individuais, já que os estudantes escolhem os temas com quais querem trabalhar e o acompanhamento dos educadores se dá a cada um individualmente.

O salão veio a garantir também um dos objetivos mais caros aos pais naquele momento: uma escola com período completo de aulas; visto que as faltas de professores eram um dos problemas mais graves na visão dos pais e da direção, como afirma Odete ao lembrar das preocupações que levaram os pais a pensar em um novo Projeto para a escola:

> de 5ª a 8ª o negócio muda muito, tinha muita falta de professores e, então, a preocupação maior era essa, de resolver essa questão de muita aula vaga e as crianças ficarem circulando pela escola, casos de crianças que saíam, enfim, esse era o objetivo maior, tentar resolver essa questão da falta de professor.

A nova organização, com a existência de salões onde todos os professores atendem a todos os estudantes, minimiza os transtornos trazidos pelos docentes faltosos e elimina as "aulas vagas", quando os estudantes vagam pelos pátios sem nenhuma orientação. Nessa nova estrutura, a falta de um docente ainda traz prejuízos, obviamente, mas os estudantes têm outros professores que podem dedicar-se a eles e seus estudos não são interrompidos.

Nessa nova configuração de aprendizagem não existem professores destinados a turmas específicas, visto que eles trabalham coletivamente no salão de pesquisas e atendem a todos os estudantes. O professor deixa de ter o papel de explicador de conteúdos e passa a assumir uma postura de orientador de estudos, que embora inclua momentos de explicação, avança em diversas outras ações, sempre acompanhando o percurso individual de cada estudante e sugerindo fontes de dados.

Ao relatar a experiência de ensino sem explicações vivida por Joseph Jacotot, no início do século XIX, Jacques Rancière (2007, p. 21) demonstra que o professor explicador tem o poder de controlar o conhecimento, de determinar o começo do ato de aprender, o ritmo de seu desenvolvimento e "é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria explicada." Nessa concepção de aula não se consideram os conhecimentos prévios dos estudantes, nem as possibilidades de aprendizagem que a vida oferece. Ignora-se a posição de sujeito que o estudante poderia assumir e elimina-se qualquer possibilidade de autonomia na construção do conhecimento e da personalidade dos estudantes.

Já na prática que estamos descrevendo, o trabalho de pesquisa que o estudante produz é pessoal, definido por ele mesmo e desenvolvido de acordo com seu próprio ritmo, contudo o estudante pertence a um grupo de quatro ou cinco colegas com o qual pode interagir livremente, podendo escolher temas em parceria ou temas diferentes dos demais.

O grupo é um lugar de convivência solidária entre os estudantes que o compõem, lugar de obter ajuda para suas dificuldades, de obter apoio para alcançar suas metas, de aprender a expressar-se, de aprender a ouvir o outro e de trocar informações e conhecimentos. Os estudantes estão organizados em grupos de cinco em média, respeitando, nesses anos iniciais do Projeto, o ano do Ensino Fundamental em que estão matriculados. A escola reconhece a

falta de justificativa pedagógica para tal limitação do trabalho coletivo, concordando com a existência de ciclos de aprendizagens como aqueles realizados na Escola da Ponte e em algumas escolas brasileiras que buscam se adequar às diretrizes e parâmetros propostos pela nossa legislação educacional. Quando questionados a respeito da organização dos estudantes em séries, todos os entrevistados afirmaram não ser esta a melhor opção para o pleno desenvolvimento do Projeto, e que um próximo passo a ser dado pela Limongi Alves refere-se justamente a superação dessa situação.

Figura 2: Grupos de estudantes em pesquisa e professora auxiliando um estudante no salão de pesquisas.

O grupo de cinco estudantes é organizado pelos professores, sempre é misto quanto ao gênero e diversificado em relação aos níveis de aprendizagem. Os grupos são denominados por letras ou por números e representam a referência de cada estudante dentro da escola.

Esses grupos não permanecem todos no salão ao mesmo tempo; enquanto alguns estão no salão, em atividade de pesquisa, outros estão em oficinas, conforme a rotina semanal estabelecida para cada um deles. Assim, é comum existirem agrupamentos de carteiras vazias dentro do salão.

As oficinas culturais oferecidas aos estudantes apresentam uma grande preocupação

com o resgate da Cultura Brasileira, dando continuidade ao trabalho desenvolvido há vários anos pela escola. Com o novo Projeto, essas atividades deixaram de acontecer fora do horário de aula, de maneira optativas àqueles estudantes que tinham interesse e possibilidade de participar, e vieram a compor o currículo formal da escola, estando previstas dentro do horário de aulas de cada estudante e tendo caráter obrigatório. Júlia, mãe de estudantes, concorda com a inclusão das atividades culturais no currículo: "eu questiono muito isso, quer dizer, criança é criança só até o pré? Depois ela não é mais criança? Tem que ficar fechada num espaço de quatro paredes o tempo todo e ainda tem que gostar da escola?"

Em 2004, os estudantes tinham dois tipos de atividades: ou estavam no salão de pesquisas (três momentos na semana) ou estavam nas oficinas culturais: de artes, de música, de capoeira, de informática, de educação ambiental, de sala de leitura, de jogos cooperativos e de circo (sete momentos da semana). Os professores que corresponderiam às três salas de 1º ano e às três salas de 5º ano, num modelo de polivalência, permaneciam durante todo o horário de aula no salão de pesquisas, atendendo os grupos que lá estavam e auxiliando os estudantes a se deslocarem para os locais devidos em cada momento.

Em 2005, as professoras que atuavam no salão, que a essa altura eram seis para o nível I[15] e seis para o nível II, passaram também a trabalhar em oficinas, de leitura-escrita ou de matemática, e dividiam o seu dia da mesma maneira que os estudantes, alguns momentos no salão de pesquisas, outros momentos em oficinas, e a partir de maio, um dia em atividade de tutoria, conforme será apresentado no item *"autonomia intelectual"*.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h – 14:10	Sala Amarela Arte	Salão Pesquisa	T U	Sala Marrom Matemática	Salão Pesquisa
14:10 – 15:20	Sala Vermelha Jogos pedagógicos	Salão Pesquisa	T O	Páteo interno Capoeira	Salão Pesquisa
15:20 - 15:50	Recreio		R		
15:50 - 17h	Salão Pesquisa	Sala Marrom Leitura	I A	Sala Vermelha Alfabetização	Sala José Pacheco Informática

Quadro 1: Horário de um grupo de 2º ano do Ensino Fundamental em 2005

15.O Ensino Fundamental em São Paulo foi dividido em três ciclos na gestão da Luiza Erundina e na gestão seguinte, de Paulo Maluf, foi dividido em duas partes, sem que nenhuma política de implementação dos ciclos de aprendizagem fosse garantida. Diante dessa situação, preferimos o uso do termo nível I para nos referirmos aos quatro anos iniciais e nível II para os quatro anos seguintes, ao invés de ciclos.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h - 14h	Salão	Artes	Tutoria	Matemática	Salão
14h - 15h	Cultura Corporal	Música	Tutoria	Informática	Salão
15h-15:30	Recreio				
15:30 -16:30	Educação Física	Salão	Tutoria	Matemática	Salão
16:30 -17:30	Salão	Leitura-Escrita	Tutoria	Capoeira	Leitura-Escrita
17:30 - 18h	Roda de	Conversa	e	Plano de	Estudo

Quadro 2: Horário de um grupo de 4ºano do Ensino Fundamental em 2007, com a jornada dos estudantes ampliada de quatro horas para cinco horas diárias.

Nesse ano também, o Projeto passou a atender os 5º e 6º anos pela manhã e os 1º e 2º anos à tarde. Em julho foi estendido para 3º e 7º anos, permanecendo somente os estudantes do 4º ano a serem incluídos na proposta no ano seguinte, visto que os estudantes do 8º ano estavam deixando a Limongi Alves rumo ao Ensino Médio. Essa expansão do Projeto em julho de 2005, veio acompanhada da derrubada de outras paredes e do surgimento do segundo salão de pesquisas.

Os salões têm uma de suas laterais com janelas amplas, o que os tornam muito iluminados e arejados. Sob as janelas existem armários do tipo escaninho, onde os estudantes podem deixar seus pertences. Existem ventiladores e caixas de som instaladas para que músicas instrumentais possam ajudar o ambiente de trabalho a permanecer calmo e tranqüilo, conforme acontece na Escola da Ponte. No entanto, apesar da infra-estrutura ter sido providenciada, esse procedimento ainda não é utilizado nos salões da Limongi Alves.

Os salões contam também com duas lousas, uma em cada extremidade, murais e alguns armários para material coletivo e pedagógico como revistas e material dourado. A lousa é utilizada apenas para registro da data, do plano do dia, de algum princípio de convivência que precise ser lembrado, já que não existem aulas expositivas. Cada salão dispõe de seis computadores para pesquisa, além dos existentes no laboratório de informática.

Em 2006, com a escola toda funcionado sob o novo Projeto, foi criado um salão de dimensões bem menores para abrigar os estudantes do primeiro ano. Este salão é específico para o trabalho de alfabetização e para a adaptação dos estudantes ao ambiente da escola. Nesse salão os professores têm uma postura mais diretiva, tanto na rotina dos estudantes, acompanhando-os nas trocas de atividades, quanto em relação ao trabalho, propondo atividades adequadas ao aprendizado de crianças dessa faixa etária. Os estudantes do 2º ao 4º ano que ainda apresentam dificuldades na alfabetização e, conseqüentemente, na realização

dos roteiros, embora pertençam a grupos de sua faixa etária, também têm alguns momentos de estudo mais dirigidos para que possam superá-las.

Nesse mesmo ano, 2006, a escola passou a oferecer o ensino fundamental completo nos dois períodos de funcionamento, possibilitando aos pais a escolha do melhor horário para seus filhos. Com isso, um salão ficou destinado ao nível I nas turmas da manhã e da tarde e outro salão ao nível II também nos dois períodos. Com a grande quantidade de estudantes que dividem o mesmo salão, não é possível a existência de lugares definidos, cada grupo que chega, procura um espaço disponível para ocupar.

Após a retirada das paredes, o prédio da Limongi Alves ficou assim constituído: uma primeira parte de andar térreo que abriga a sala da diretora, das coordenadoras, de materiais e fotocópias, dos professores, secretaria, dois banheiros, um átrio e um salão atualmente utilizado pelo grupo do 1º ano. A área central, que apresenta três andares: no primeiro estão o laboratório de informática, sala das auxiliares de período[16] e inspetoras e um depósito. Na seqüência existe um grande pátio interno com palco, dois banheiros e bebedouros, além da cozinha e um pequeno corredor usado como refeitório. No pátio existem duas escadas que dão acesso aos pisos superiores onde estão as salas de aulas e os salões de pesquisa, sendo um salão, três salas de aula e um depósito no primeiro piso e um salão maior, duas salas de aula e um depósito no segundo piso. A terceira parte do prédio foi construída em 2005 e abriga uma sala de artes e uma biblioteca[17].

As salas de aula que ainda existem após a retirada das paredes, que extinguiu outras oito, são espaços usados por grupos diversos para oficinas ou aulas pontuais, pois a antiga configuração de salas destinadas a turmas específicas não existe mais.

O fato de todos os educadores da escola serem responsáveis por todos os estudantes já provoca um outro ambiente escolar, promovendo novas relações entre as pessoas e das pessoas com a escola. O estudante que antes precisava se adequar ao jeito de cada professor, e ter uma conduta diferente em relação ao estudo a cada 45 minutos, ou a cada ano, no caso dos

---

16.Auxiliar de período é uma função exercida por um professor efetivo da rede municipal que é eleito pelo Conselho de Escola para trabalhar na organização dos trabalhos, verificando faltas de docentes, merenda e problemas de estudantes, pelo período de um ano, podendo ser reeleito indefinidamente. Essa função está em processo de extinção desde o início de 2008, devido a reestruturação da carreira do magistério na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

17.Antes da construção da atual biblioteca, em 2005, a escola já constava com considerável acervo de livros que compunham a Sala de Leitura.

estudantes do nível I, passa a ter um conhecimento claro do que a escola espera dele. A relação deixa de ser com cada educador em particular e passa a ser uma relação que, ainda baseada nas pessoas individualmente, é perpassada por um discurso e uma cultura únicos, da escola como instituição.

A existência do salão possibilita uma melhor organização do trabalho dos educadores com os estudantes. Aqueles que estão atuando como orientadores no salão podem se responsabilizar por uma quantidade maior de estudantes, uma vez que neste local o trabalho é mais pessoal, mais autônomo, pois se constitui de pesquisas. Os educadores que estão em oficinas podem se dedicar a um grupo com número reduzido de estudantes, o que melhora a relação destes com o conhecimento e com o educador, favorece um atendimento diferenciado àqueles que têm mais dificuldade, facilita ao educador a proposição de situações concretas de aprendizagem e o oferecimento de diferentes materiais de experimentação. Embora existam os professores especialistas que ministram as oficinas culturais e de inglês, os demais professores atuam tanto no salão de pesquisas quanto nas oficinas de leitura-escrita e matemática.

2.3.A formalização

Na metade do ano de 2005, após o término da assessoria contratada, a escola se deparou com a necessidade de se reorganizar administrativamente de forma coerente com seus princípios educativos. Foi o momento de formalizar as transformações através do projeto político-pedagógico da unidade e elaborar um regulamento interno criando diversas instâncias de decisão.

A demanda diária de discussão é bastante alta num processo de transformação do nível do efetuado pela Limongi Alves. Assim, as questões do dia-a-dia muitas vezes se sobrepõem às necessidades mais gerais.

Diante da dificuldade da equipe em trabalhar na elaboração dos documentos necessários, uma das pessoas da comunidade, grande colaborador da escola, e atualmente pai de um estudante, se prontificou a escrever uma proposta de projeto político-pedagógico e de regulamento interno, sugerindo instâncias de participação e as relações entre elas.

A partir desses textos iniciais, a escola viveu um de seus momentos mais ricos de discussão coletiva. Todos os segmentos leram e discutiram entre si os materiais e

apresentavam as propostas de alterações nas reuniões de Conselho de Escola. O autor dos documentos participou de várias reuniões, com os diversos grupos, a fim de incorporar o entendimento de cada segmento às reformulações dos textos.

Assim, o projeto político-pedagógico foi aprovado em reunião extraordinária do Conselho de Escola em agosto de 2005. O regulamento interno, em dezembro de 2005.

O regulamento interno da escola criou o Conselho Pedagógico para o acompanhamento cotidiano do Projeto, visto que as reuniões mensais do Conselho de Escola não conseguiam dar vazão ao ritmo acelerado das ações tomadas para a implementação da proposta. O Conselho Pedagógico se reúne semanalmente por cerca de três horas e é formado pela diretora da Emef, pelas duas coordenadoras pedagógicas regimentais, por três professores escolhidos por seus pares, por dois intelectuais externos convidados, por um representante dos arte-educadores e por dois representantes do segmento dos pais e comunidade.

Este Conselho é subordinado ao Conselho de Escola e passou a funcionar no início de 2006, após a constituição de seus membros ser aprovada. O Conselho de Escola referendou os três professores eleitos pela equipe docente e os dois pais que se interessaram em participar. Para a escolha dos dois convidados externos, foi feito um levantamento de nomes pela equipe docente e pela diretora, os nomes foram apresentados no Conselho de Escola e discutidos um a um sobre a contribuição que poderiam trazer. Por fim, o Conselho de Escola chegou a um consenso e o convite foi feito aos dois nomes selecionados, tendo ambos aceitado vir compor a equipe.

Um desses convidados é o assessor curricular da escola, responsável pela elaboração dos roteiros de pesquisa, conforme será apresentado no item "*autonomia intelectual*", e atualmente também pai de estudantes. A segunda é uma psicóloga que desde o início do Projeto vinha auxiliando a equipe a incluir algumas crianças portadoras de necessidades especiais ao convívio e ao trabalho, e atualmente, também é mãe de estudante.

O Conselho Pedagógico apresentou mudanças em sua composição apenas no segmento de professores, pois aqueles que participaram não conseguiram conciliar satisfatoriamente sua jornada de trabalho com as reuniões noturnas semanais, que se estendem além do horário estipulado. Durante os dois primeiros anos, a participação no Conselho Pedagógico foi algo "voluntário" para os professores representantes, diante do alto índice de

desistência dos professores participantes e da dificuldade em substitui-los, desde 2008, os professores representantes podem utilizar as horas de sua jornada que não correspondem ao horário coletivo para essas reuniões. Embora essa situação já represente um avanço, ela só se aplica aos professores que optaram pela jornada maior, de 30 horas, ainda assim, estes possuem apenas três horas atividades individuais em sua jornada, sendo uma dedicada à tutoria, e as outras duas insuficientes para a duração das reuniões.

Os demais segmentos que compõe o Conselho Pedagógico permaneceram inalterados até o início de 2009, não tendo ocorrido eleições ou nenhum outro processo para substituir ou referendar os intelectuais convidados nem os pais representantes. Duas mães que quiseram fazer parte do Conselho se incorporaram a ele, elevando o número previsto para o segmento de pais e comunidade. O regulamento interno da escola, não apresenta de forma clara qual a duração dos mandatos dos representantes dos pais e comunidade, dos arte-educadores e dos intelectuais convidados no Conselho Pedagógico, apenas para o segmento dos professores a indicação é que o mandato seja anual.

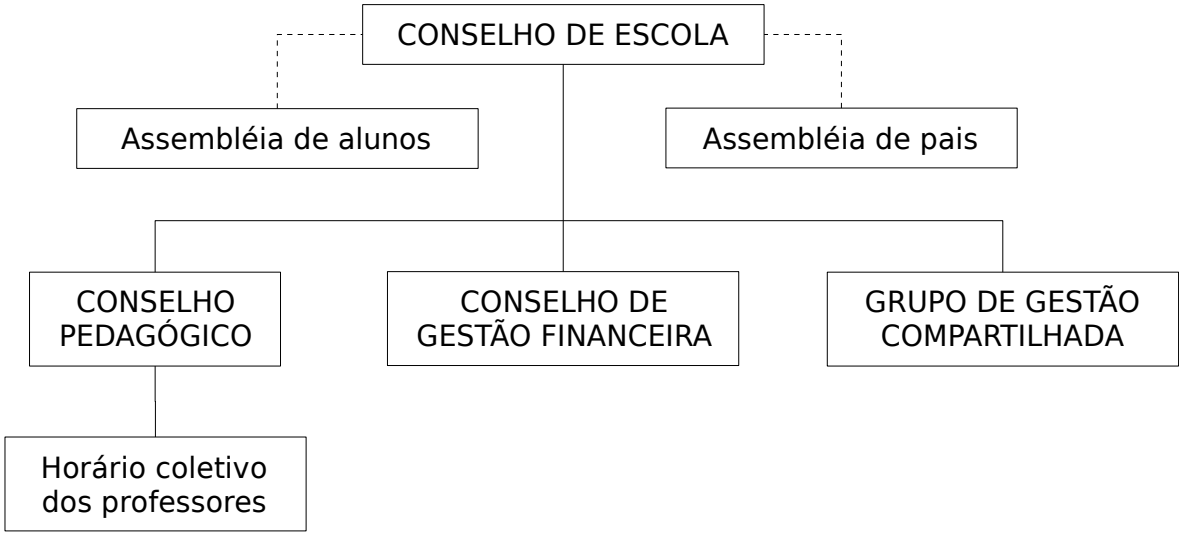
O Conselho de Gestão Financeira foi uma instância planejada para gerir os recursos financeiros da escola em consonância com as necessidades do Projeto. Entretanto, não se consolidou, segundo José, pai de aluno, "por não ter nada a gerir", se referindo a constante insuficiência de recursos financeiros.

O regulamento estabelece também a criação da Assembléia de Alunos, onde os estudantes possam discutir o Projeto tanto do ponto de vista conceitual, como quanto ao seu regulamento ou às questões que se colocam no cotidiano da escola. Também é a instância responsável por definir os direitos e deveres dos estudantes. Tendo caráter consultivo, todas as decisões ou questionamentos levantados pela Assembléia devem ser encaminhadas ao Conselho de Escola através dos estudantes conselheiros. Os passos para a implantação da Assembléia de Alunos, bem como suas realizações e dificuldades serão discutidas no item "*autonomia moral*".

Os Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada são grupos de caráter mais flexível e que permitem a participação de todos os pais ou outros membros da comunidade conforme seus interesses e habilidades. Vários grupos podem coexistir simultaneamente e serem permanentes ou temporários, como por exemplo: o portal da escola, o jornal, a comissão de

festas. Todo grupo de trabalho de gestão compartilhada deve ser referendado pelo Conselho de Escola e a ele deve reportar-se diretamente.

A Assembléia de Pais, que ocorre uma vez por mês, não tem caráter deliberativo; é a instância para que os responsáveis pelos estudantes possam trocar entre si impressões sobre o desenvolvimento do Projeto, levantar questionamentos e propor sugestões. Ela vem se fortalecendo a cada ano e em 2008 foi o espaço mais ativo para as reflexões sobre o Projeto. É na Assembléia de Pais que estes elegem seus representantes para o Conselho de Escola.



Quadro 3: Organograma da Escola Limongi Alves, definido em 2005.

Pode-se notar que o regulamento interno que compõe o projeto político-pedagógico da Limongi Alves vem a fortalecer ainda mais o Conselho de Escola, reafirmando-o como instância máxima de decisão da escola, ao qual todas as demais devem se reportar.

Um Conselho de Escola que vai se fortalecendo cada vez mais, através das experiências vividas coletivamente, como um espaço de efetivas decisões compartilhadas em busca do aprimoramento constante do Projeto, representa a concretização das palavras de Paro quando sugere que:

> pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorece a educação escolar e, ipso facto, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos. (PARO, 2000, p. 25)

É importante salientar que a existência dessas instâncias não é a garantia de que a

participação se dê de forma efetiva nem mesmo democrática, podendo mesmo representar focos de poder dentro da equipe. Contudo, somente a partir dessas instâncias, é possível que as relações entre as pessoas se realizem, e que os problemas e as contradições tragam a necessidade do diálogo e do rever-se constantemente afim de se ir construindo a participação desejada.

3.Princípios norteadores e seus dispositivos

3.1.Autonomia

A proposta de construção de uma escola democrática se traduz com um projeto que considera os estudantes como sujeitos, ou seja, autores de seu próprio percurso e conscientes da sua condição de construtores da história.

A autonomia se colocou, assim, como um princípio fundamental do Projeto Limongi Alves em relação à construção da aprendizagem e à apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade. A autonomia, bem como a solidariedade, o respeito aos demais, a capacidade de diálogo e o apreço pela democracia não são características intrínsecas às pessoas nem podem ser ensinadas apenas através do discurso dos mais velhos sejam familiares ou professores. Estes valores precisam ser construídos paulatinamente, num exercício diário que requer um ambiente propício a experiências de tomada de decisão, de tomada de consciência, de busca de informações, de diálogo e de convivência e também a presença de adultos atentos a orientar esse percurso de cada estudante e o percurso coletivo do grupo rumo à convivência democrática. Assim, muitos dispositivos foram criados na Limongi Alves para permitir que os estudantes pudessem vivenciar essas experiências em seu cotidiano.

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2001, p. 121)

É importante salientar esta concepção de autonomia visto que este termo está muito difundido nas propostas pedagógicas atuais embora tome significados bem distintos em cada uma delas. Paro (2008, p. 68) previne que "a fronteira entre a democracia e o mero espontaneísmo pode ser muito incerta e mal-percebida". Assim, a visão de autonomia presente no Projeto Limongi Alves se apóia, conforme citado em seu projeto político-pedagógico, nas contribuições de Jean Piaget, e, portanto, considera que as crianças em idade do Ensino Fundamental, (especialmente de seis a dez anos), estão num estágio de heteronomia e através de suas experiências e interações caminham rumo a autonomia.

Piaget (1994) baseou suas pesquisas na observação e no diálogo com crianças de diferentes idades a respeito das regras de jogos tradicionais e identificou a existência de três fases distintas sobre a compreensão do que são as regras. Num primeiro estágio, as crianças não têm noção da existência das regras e agem de acordo com suas necessidades de desenvolvimento motor. Em seguida, percebem as regras como fixas e imutáveis, de origem divina ou impostas pelos pais ou mais velhos, situação que deriva da real coação que os adultos impõe às crianças em seus primeiros anos de vida, sobretudo a respeito dos cuidados com a higiene e a segurança. Esse período, Piaget chamou de heteronomia.

Com o avanço da idade e as experiências de cooperação que podem vivenciar, especialmente com seus pares, as crianças passam a compreender que as regras não estão dadas e podem ser acordadas com cada grupo para cada momento. A partir dessa consciência sobre a elaboração das regras, as crianças se tornam mais capazes de regularem suas ações. Para Piaget, ainda, "a coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto. (PIAGET, 1994, p. 93)

Ao refletir sobre tal questão, Yves de La Taille (1994, p. 18) questiona sobre o "desenvolvimento de estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das 'verdades' emitidas pelos adultos" e conclui que, para Piaget, tais estruturas surgem através das relações de cooperação.

> Esse novo tipo de interação [a cooperação], promovido em grande parte pelas relações das crianças entre si, vai exigir um trabalho de acomodação, portanto, de modificação das estruturas anteriores. Se essa acomodação não for exigida, a criança permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais, e na sua legitimidade proveniente da autoridade de quem as impôs. (LA TAILLE, 1994, p. 18)

Portanto, a autonomia não é atingida naturalmente como um estágio do desenvolvimento natural dos indivíduos, ao contrário, ela necessita de condições apropriadas para se desenvolver. La Taille (1994, p. 19) destaca que "as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em 'verdades reveladas' por deuses variados ou por doutores."

Embora concordando com Piaget sobre a importâncias das situações que promovem a cooperação, La Taille alerta para o limite da ação educativa:

> os conceitos de coação e cooperação são, para Piaget, conceitos que permitem a leitura de uma sociedade dada. Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará a autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado. (LA TAILLE, 1994, p. 19)

Autonomia, palavra formada pelos vocábulos gregos: auto, que significa próprio, e, nomos, que significa regra, pode ser compreendida como a capacidade do sujeito de definir suas próprias regras e limites, de se auto-regular. (Mogilka, 2003, p. 81)

O sujeito autônomo, é aquele que "em vez de 'fazer como' os outros, 'faz com' os outros, ou seja, situa-se em relação a eles e à sociedade como indivíduo livre e singular que, através de relações de reciprocidade, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa." (PUIG, 1998, p. 12). Essa definição é importante para não nos confundirmos, conforme alerta Paulo Freire (2001), com a perspectiva neoliberal de autonomia que estimula o individualismo e a competitividade, colocando em evidência apenas as necessidades individuais de cada pessoa, sem preocupação com as necessidades do coletivo, ou da sociedade.

Para que a autonomia verdadeira se efetive, ela deve estar vinculada a "ética universal do ser humano", que segundo Freire (2001, p. 19), é aquela que marca a "natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana."

Para Freire (2001, p. 19), "não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos."

Essa preocupação com uma formação para autonomia e para ética permanece presente dentro do Projeto Limongi Alves, conforme explicitado por um pai na Assembléia de Pais realizada em novembro de 2008 para avaliação do ano letivo: "como podemos efetivar nosso projeto político-pedagógico que tem por base a solidariedade se vivemos numa sociedade individualista e consumista? O que realmente podemos esperar alcançar com nossos filhos?"

Apesar do referencial teórico sobre autonomia estar explicitado no projeto político-pedagógico da escola, os professores declararam não dominar tais conteúdos e pouco

discutirem a respeito deles nos seus horários coletivos.

A professora Vera concorda que falta um entendimento comum sobre os princípios que norteiam o trabalho, o que provoca contradições nas atuações e entraves nas discussões, pois utilizam-se os mesmos termos para se referirem a situações distintas. A própria professora Vera tenta conceituar a autonomia que o Projeto propõe, segundo seu entendimento:

> Primeiramente é o estudante conseguir ler, escrever. Eu acho que pra isso, pra ter autonomia no conhecimento isso é essencial. Não dá pra falar em autonomia sem ter esse princípio.
>
> Em segundo lugar, é o estudante saber escolher um roteiro que ele quer estudar, ler um objetivo, conseguir responder, poder chamar um educador só quando precisa, é... quando tem alguma dúvida, isso é autonomia.
>
> É buscar ajuda; se não conseguiu assim, tenta de outro jeito. Então, isso é autonomia pra realizar o trabalho, o que eu estou falando.
>
> Que é a autonomia, na verdade, para o conhecimento. Que é pra ele saber como aprender. Eu acho que é o papel nosso aqui, no ensino fundamental, é essencialmente esse: a gente vai dar ferramentas pra que eles possam aprender. Agora eles vão aprender a aprender. Isso é autonomia.

A consciência de seu processo de aprendizagem parece ser realmente um dos pilares da proposta do Projeto Limongi Alves, no seu aspecto relacionado com o conhecimento. O outro pilar, que equilibra e sustenta o Projeto é o aprender a conviver, dando forma à construção da cidadania do estudante e de toda a comunidade envolvida. “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 Pedagógico.” (Projeto político-pedagógico da Limongi Alves, 2005)

Diante desses objetivos, o Projeto se estrutura com os seguintes dispositivos para trabalhar com o conhecimento: roteiros de pesquisas, plano de estudos, fichas de finalização e auto-avaliações. Para propiciar o desenvolvimento da convivência democrática, além do espaço coletivo de trabalho, que é o salão de pesquisas, o Projeto conta com a Carta de Princípios, as rodas de conversas, a Assembléia de Alunos e os grupos de responsabilidade. Para que todos esses dispositivos estejam integrados e o percurso de cada estudante acompanhado em todos os aspectos de seu desenvolvimento, existe a tutoria, o dispositivo maior de organização, de acompanhamento e de avaliação do Projeto.

Contudo, antes de detalharmos cada um desses instrumentos pedagógicos da Emef Limongi Alves, é importante uma análise sobre o papel que os professores assumem diante do princípio fundamental da autonomia.

3.2.O papel do professor na construção da autonomia

Conforme dito anteriormente, o Projeto se baseia numa visão de autonomia como processo de construção gradual e coletiva. Portanto, o trabalho não parte do pressuposto de que os estudantes sejam autônomos, mas, ao contrário, que estão num estágio de heteronomia e requerem um ambiente apropriado e uma supervisão de seus educadores para se desenvolverem rumo à autonomia.

Nessa perspectiva de trabalho, o professor assume um papel fundamental no coletivo dos estudantes e sua autoridade deve ser assumida integralmente, sem medo de obstruir o caminho dos estudantes.

> Autoridade é um tipo especial de poder estabilizado, denominado "poder legítimo", ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa segunda acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. (PARO, 2008, p. 39)

Machado (2008, p. 31) alerta para o fato de que "todo exercício de uma autoridade está inevitavelmente associado à assunção de responsabilidades no sentido de responder pelos atos de outras pessoas", e o professor não pode se isentar desse papel. É responsabilidade docente ter clareza dos objetivos a serem alcançados, conhecer as estratégias e as metodologias adequadas para tais fins e avaliar permanentemente a trajetória percorrida por cada estudante e pelo grupo como um todo. Certamente, numa educação democrática e voltada para a construção do sujeito autônomo, todo o trabalho do professor não é uma caixa secreta a que somente ele tem acesso, cabendo aos estudantes estarem passivamente preparados para as ações que serão realizadas, mas os objetivos, estratégias e avaliações estão postos para a compreensão de todos e o diálogo é a essência da relação pedagógica. Através do diálogo, o professor vai compartilhando suas metas com os estudantes e simultaneamente vai revendo-as a partir das necessidades e das vontades de seu grupo.

Entretanto, esse diálogo constante com o estudante, que parte da consideração deste

como sujeito ativo em seu percurso de construção pessoal, não pode significar a omissão do professor, "tudo permitindo ao aluno e o deixando sem a devida orientação cultural e construção educativa." (Paro, 2008, p. 68)

A experiência do educador ucraniano Makarenko (2005), na colônia Gorki, na década de 20, embora estivesse totalmente apoiada na idéia de coletividade, demonstra claramente o papel fundamental da autoridade do professor. Essa firmeza de postura de Makarenko que, por um lado, permitiu que algumas dezenas de jovens infratores se constituíssem numa coletividade auto-organizada, por outro despertou a indignação do então Departamento de Educação Pública, que manteve a extinção compulsória da colônia como ameaça constante.

Em uma de suas defesas aos seus superiores, Makarenko declara:

> Eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na organização e na auto-disciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. (MAKARENKO, 2005, p. 132)

É certo que a autoridade que o professor deve exercer não é baseada na hierarquia, nem se utiliza da intimidação, da anulação do outro enquanto sujeito. É uma autoridade de quem se reconhece responsável pelos outros. Essa atitude é uma demonstração de total interesse e respeito por aqueles sujeitos em processo de formação e confere àquele que possui a autoridade uma legitimidade de quem reconhece sua importância para o próprio crescimento e emancipação.

Era esse tipo de autoridade que Makarenko (2005) exercia dentro da colônia e é imprescindível para o trabalho educativo. Para exemplificar a força dessa autoridade, podemos citar os episódios de violência dentro dos dormitórios quando os estudantes se lançavam uns contra os outros, até mesmo com facas. Bastava Makarenko surgir à porta, sem pronunciar nenhuma palavra, para que os estudantes fossem se acalmando e lhe entregassem as armas. Essa manifestação espontânea dos jovens não se devia ao medo ou coação de nenhum tipo, mas somente ao respeito dirigido àquele que coordena as ações rumo aos objetivos comuns.

É importante ressaltar que o desejo de estabelecer uma relação respeitosa e

democrática com seus estudantes não pode permitir ao professor que se considere igual a eles, afinal o professor já possui a cultura produzida por sua sociedade e tem a responsabilidade perante esta sociedade de formar as novas gerações. Dessa autoridade, o professor não pode abrir mão, é uma autoridade que pode ser exercida dentro de princípios democráticos, considerando o outro sujeito do processo, dialogando com ele e com ele aprendendo, se transformando.

Paulo Freire corrobora a importância do papel do professor ao afirmar que

> como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda do educador. (Freire, 1996, p. 78)

Nesta afirmação, Paulo Freira indica outro aspecto fundamental do papel do professor além da assunção de sua autoridade profissional. A atuação do professor deve se dar no sentido de que passe a ser cada vez menos necessária, pois vai possibilitando ao aluno que se aproprie dos mecanismos para desenvolver seu próprio conhecimento e suas habilidades. Para tanto, o trabalho do professor não pode estar voltado de forma nenhuma, apenas para os conteúdos formais de cada área do conhecimento, embora sejam eles também importantes. O professor deve propiciar atividades sistemáticas para que a aluno vá tomando consciência de seu desenvolvimento, de sua forma de aprender, de suas facilidades e dificuldades, dos instrumentos que pode utilizar para aprimorar-se. Todo esse trabalho do professor vai conduzindo o aluno rumo a sua autonomia e conseqüentemente libertando-o da necessidade do professor. Paro também atentou para essa especificidade do trabalho docente, observando que

> a função do educador é um fenômeno que intriga por seu caráter de extrema contradição: sua importância e imprescindibilidade se revela no preciso instante em que sua ação educativa já não é sequer necessária. Quando o aluno decide aprender, levado pela persuasão do professor, é ele quem exerce seu poder-fazer, ficando, de certa forma, posta entre parênteses a ação pedagógica do professor. Mas foi a ação deste (que para lograr êxito lançou mão de sua competência adquirida em sua formação pedagógica) que, a rigor, lhe possibilitou esse estado. (PARO, 2008, p. 56)

Feitas estas considerações sobre o papel do professor, passaremos a apresentar os mecanismos desenvolvidos pela Emef Limongi Alves com vistas a garantir a construção da autonomia intelectual e moral de seus estudantes.

3.3.Autonomia intelectual

Ao longo do processo de implementação do Projeto Limongi Alves, a escola foi encontrando diversos dispositivos e estratégias para superação dos problemas que iam surgindo no cotidiano do trabalho com os estudantes, sempre tendo no horizonte a construção da autonomia de toda a equipe.

Apresentaremos a seguir as situações geradoras das discussões coletivas e as decisões tomadas pela equipe que foram dando forma e construindo efetivamente o Projeto Limongi Alves, num percurso que tem avanços e retrocessos, acertos e erros, certezas e incertezas, conquistas e obstáculos.

O Projeto, em seu permanente processo de construção, vem-se formatando com a existência de vários momentos e situações bem diferentes daqueles da escola tradicional. Embora esses dispositivos sejam de extrema importância para que o Projeto possa realizar os objetivos que se propõe, eles não seriam suficientes se não fosse transformada a relação pedagógica que possibilita a apropriação da cultura humana pelos estudantes.

É fundamental que se transforme a forma com a qual os estudantes se apropriam das informações e dos conteúdos específicos de cada disciplina, não bastando incorporar outros aspectos da cultura humana desprezados pela escola tradicional. Afinal, a educação é um processo global e único, não sendo possível, que alguns de seus aspectos (a apropriação de conteúdos) estejam norteados por certos princípios e outros aspectos (a apropriação de valores, de atitudes) por princípios diversos. Certamente, a introdução das artes, do teatro, das novas tecnologias, da música, dos movimentos do corpo; do desenvolvimento dos valores, como a solidariedade, a democracia, o convívio respeitoso, o diálogo, o repúdio às injustiças, já trazem em si uma mudança no processo educativo das crianças e adolescentes, mas cabe aos educadores um olhar atento para as metodologias de que se servem para intermediar a aprendizagem dos estudantes.

O Projeto Limongi Alves, ciente dessa necessidade para a construção de uma educação de qualidade, procurou uma maneira de reestruturar todo o currículo escolar. Assim, em 2004, o Projeto iniciou-se com uma proposta de nova estrutura e nova forma de aprender, proporcionada pelos salões que colocaram estudantes de idades diferentes e professores compartilhando o cotidiano. As oficinas culturais vieram integrar o horário semanal dos estudantes trazendo as questões das artes, do corpo, do movimento e da Cultura

Brasileira para todos. O que ainda não estava claro, exatamente, era a maneira pela qual os estudantes aprenderiam os conteúdos das diversas disciplinas e qual seria a atuação dos professores na orientação dessa aprendizagem.

3.3.1.Roteiros de pesquisa

Em 2004, ano que a escola estava toda voltada para sua organização nessa nova estrutura, experimentando novas rotinas, novos usos para os espaços, vivenciando deslocamentos constantes de muitas pessoas simultaneamente, não foi possível construir um currículo que correspondesse à nova forma de trabalho. Naquele ano, os estudantes do 1º ano, quando estavam no salão de pesquisas, o que acontecia em três momentos da semana, realizavam atividades de alfabetização e matemática, ou em folhas avulsas preparadas pelas professoras e que ficavam dispostas sobre os escaninhos de modo que os estudantes pudessem escolhê-las livremente, ou com letras móveis e material dourado buscando resolver desafios propostos pela professora que sentava naquele grupo. Já os estudantes do 5º ano tinham fichas com listas de objetivos a cumprir que correspondiam ao conteúdo especificado para aquele ano do Ensino Fundamental.

Esse modelo de trabalho por objetivos estava baseado na organização curricular da Escola da Ponte onde os estudantes também trabalham com objetivos que compõem a “Listas das competências/conteúdos”. Conforme descrito no mapa dos dispositivos apresentado no sítio oficial da Escola da Ponte, “esse dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o 'Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais'. Encontra-se afixada na parede de cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.”

Em maio de 2004, a escola recebeu Celso, um doutor em lingüística que procurava um objeto de pesquisa para seu pós doutorado e identificou o Projeto da Limongi Alves como um ambiente favorável de busca. Celso fez um movimento de imersão no cotidiano, trabalhando diretamente com as três professoras do nível II, dando oficinas de leitura, participando da definição dos objetivos a serem apresentados aos estudantes e da elaboração do material que seria utilizado para atingir tais objetivos.

Celso destaca sua preocupação com a concretização das políticas públicas educacionais no interior das escolas:

> Na escola pública de ensino fundamental, quais são as políticas públicas que já têm e aí quando você começa a pesquisar, você descobre que já tem um monte de coisa. E o uso? O uso não é compatível com a quantidade de material que tem disponível. Tem vídeos, livros, tem atlas, tem dicionários, tal. Tem um monte de material, mas o que é feito com esse material do ponto de vista de chegar na criança?

Um dos problemas identificados logo no primeiro ano de funcionamento da nova estrutura foi a respeito da produção de material de estudo para os estudantes, visto que a escola partia do zero. Os professores não conseguiam produzir material suficiente que acompanhasse a velocidade de trabalho de todos os estudantes e não sabiam muito bem como se daria a efetivação do currículo nessa nova organização da escola. Celso identificou que "tinha uma grande vontade de construir novas bases, mas ninguém sabia como, ainda."

Como as demais escolas públicas do país, a Limongi Alves participa do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que provê cada aluno do ensino fundamental com um livro das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Além desses livros, os estudantes do primeiro ano recebem uma cartilha de alfabetização que é consumível, ou seja, os estudantes podem realizar as atividades no próprio livro que é reposto anualmente.

A quantidade de exemplares a ser adquirido para cada escola é definida no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que serve de parâmetro para todas as ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[18].

Assim, Celso partiu do princípio de aproveitar esse material disponível para pensar a organização curricular que a escola precisava, primeiramente por ser um alto investimento de recursos públicos empregado no PNLD, para que os livros recebidos sejam desprezados. Soma-se a essa questão, o fato do tempo dos professores ser insuficiente para tal tarefa nesses anos iniciais de implementação do novo Projeto, que exigiu muito trabalho em várias dimensões, indo além da construção curricular. Outro fator importante para a adoção do livro didático é o fato de que para um grande número de crianças, ele representa a única possibilidade de leitura individual tanto em casa quanto na escola.

18.O FNDE executa diretamente os três programas voltados ao livro didático, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), não havendo repasse de recursos para as aquisições de livros, que são realizadas de forma centralizada, com exceção ao Estado de São Paulo. Esses três programas são mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União, sendo a maior parte da arrecadação do salário-educação. Em 2006, o investimento do PNLD foi de R$ 563,7 milhões. Em 2007, foram gastos R$ 661 milhões.

Celso destaca o fato de conhecer algumas cidades, onde caixas repletas de livros estão amontoadas em depósitos enquanto as crianças não têm material adequado de estudo.

> Esse discurso que os livros didáticos não prestam... Isso é uma questão absurda. Uma fantasia, também, afinal o que os professores usam para o acontecimento cotidiano? Preparam atividade que tiram de onde? Dos livros didáticos, de outros livros...

Embora ciente das críticas existentes quanto à adoção do livro didático, Celso atribui tal resistência à forma mecanizada e acrítica de sua utilização e não ao seus conteúdos propriamente. Assim, Celso procurou indicar uma nova forma de uso dos livros que supere a visão do aluno médio e a condução do ritmo conduzida pelo professor.

Celso lembra ainda que os livros didáticos atendem aos parâmetros curriculares nacionais, "eles são feitos para atender os parâmetros, eles são avaliados do ponto de vista dos parâmetros". José, pai de estudante, concorda com Celso sobre a qualidade dos atuais livros didáticos, afirmando: "Eu vejo ele [o filho] fazendo os roteiros, eu acho essa coisa dos roteiros muito bacana. Eu fico lembrando dos livros nos quais eu estudava... os livros didáticos dele eu acho muito bem bolados, muito bacanas."

É importante destacar que cada escola tem total autonomia para escolher os livros que melhor se adéquam ao perfil de sua comunidade e ao seu projeto pedagógico dentre aqueles que compõem o guia de livros didáticos fornecido pelo MEC, e tem a responsabilidade de zelar por eles, visto que devem ser utilizados por três anos. A Limongi Alves tem tornado a discussão dessa escolha coletiva, superando a situação corriqueira, em muitas escolas, da escolha do livro ser feita somente pelo professor daquela área, que muitas vezes, não permanece na escola no próximo ano. O professor novo que chega, não quer trabalhar com aquela coleção e não oferece os livros aos estudantes, deixando-os guardados conforme denúncia feita por Celso.

Tanto a escolha individual dos livros, como a decisão do professor de utilizá-los ou não, são situações que prejudicam a construção do currículo da escola numa perspectiva democrática, pois exclui a comunidade e a equipe escolar de discussões a respeito do que consideram importante.

Celso aponta para o fato das políticas públicas curriculares existentes no país se darem no âmbito dos princípios e das diretrizes, definindo objetivos comuns bem amplos a serem trabalhados da forma que cada escola decidir organizar.

O que observamos na realidade das escolas públicas, é que muitas vezes essa organização curricular não existe, ou não está clara. A efetivação do trabalho, no que diz respeito a quais conteúdos serão apresentados e de que forma, está muito centrada na atuação de cada professor isoladamente, principalmente no nível II, com os professores especialistas das disciplinas.

Embora oficialmente as redes municipal e estadual de São Paulo estejam organizadas por ciclos, o trabalho ainda está estruturado de forma seriada, e cada professor decide qual a maneira com que distribuirá entre os quatro anos do ciclo, os conteúdos que julga apropriados em sua disciplina de formação. Com a rotatividade de professores existente dentro das redes públicas, o currículo apresentado aos alunos é bastante fragmentado e desorganizado.

O fato de cada professor selecionar seu material isoladamente, impossibilita uma organização do conteúdo de cada disciplina ao longo do Ensino Fundamental e sobretudo uma articulação entre as diferentes disciplinas. Além disso, mantém a grade curricular em uma caixa preta, que somente cada professor, de cada área e de cada série tem acesso.

> Há uma questão do currículo da escola, que não é uma questão só desse Projeto, mas o Projeto colocou essa questão na superfície, porque é o que acontece em toda escola pública. Você tem parâmetros, mas você não tem um currículo visível, do ponto de vista do acontecimento. Então, as escolas têm os parâmetros, as escolas têm os projetos pedagógicos, mas currículo mesmo... A escola tem o que deve ser feito, isso está disponível nos documentos, mas o que efetivamente você vai fazer, o que você vai conseguir colocar no acontecimento, isso não tem continuidade. (Celso)

Portanto, a necessidade urgente que o Projeto Limongi Alves colocava era a construção de um currículo visível e claro para todos, a fim de permitir o início de um real trabalho de autonomia. Esse era o grande desafio para iniciar o ano de 2005.

Além das questões aqui apresentadas, a formação de Celso foi determinante para sua opção em adotar os livros didáticos, procurando ajustá-los aos princípios e à nova forma de funcionamento da Emef Limongi Alves.

> No meu doutorado eu trabalhei com a obra do Bakthin, que trabalha com a teoria dialógica da linguagem que permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais, então eu estava um pouco envolvido, também, com esse processo do programa nacional do livro didático, das avaliações, e estudando e em grupo de pesquisa que trabalhava com essas coisas.

Celso realizou, então, um trabalho de se debruçar profundamente sobre os livros didáticos, esmiuçando os conteúdos presentes e procurando reagrupá-los por temas,

proporcionando uma nova maneira de estudo e superando o uso tradicional que estipula qual o caminho a ser percorrido por todos os estudantes e determina o ritmo da aprendizagem coletiva.

As três professoras de nível II escolheram um dos temas organizados como modelos, e iniciaram uma experiência de aplicação com os estudantes do 5º e 6º anos. Logo o mesmo processo se deu para o grupo de 2º ano.

Mesmo com as dificuldades e com as dúvidas existentes, foi aceita a proposta de organizar todo a grade curricular da escola por roteiros temáticos, para que os estudantes pudessem estudar autonomamente, construindo uma atitude de pesquisador. Assim, Celso passou a compor a equipe através de um contrato estabelecido com uma ONG parceira da escola.

Foram criados cerca de 18 roteiros de pesquisa para cada série do Ensino Fundamental. Cada roteiro apresenta entre 12 e 30 objetivos que correspondem a cada um dos conteúdos relacionados ao tema, indicando o livro de referência e a página em que se encontra. Existe ainda um espaço destinado à avaliação da cada objetivo que será realizada pelo tutor[19] ou qualquer um dos professores do salão de estudos. (Anexo A – p. 169)

Os professores não determinam qual roteiro deve ser feito pelo estudante nem a seqüência a ser seguida dentro de um roteiro. Cada um dos componentes do grupo pode estar desenvolvendo um tema diferente de estudo, ou podem todos estar no mesmo tema, conforme suas vontades, já que a escolha dos roteiros é livre.

Ao contrário da escola tradicional, o estudante que tem um ritmo acelerado de estudo não precisa ficar esperando os demais para prosseguir, assim como aqueles que apresentam algumas dificuldades, não precisam interromper a realização de uma atividade por término do tempo disponível. Os roteiros permitem aos estudantes seguirem seus raciocínios próprios e seus ritmos no trabalho, já que cada pessoa é única e tem seu caminho de aprendizagem único. A voluntária Maria Lúcia identifica ser esse o grande diferencial do trabalho com os roteiros: “o grande valor que eu vejo nos roteiros é que permitem desenvolvimentos variados, paralelos.”

Além disso, os roteiros permitem uma autonomia de ação do estudante, que não precisa esperar o professor dizer qual será o trabalho do dia. Ele segue seu roteiro, podendo

19.Tutor é o professor responsável pelo percurso escolar de um grupo de até 20 estudantes.

inclusive determinar o que fará em casa e na escola, definindo sua própria tarefa de casa. Essa autonomia de ação mantém os estudantes com maior ritmo de trabalho sempre ocupados e proporciona maior tempo para os professores presentes no salão se dedicarem àqueles que, em determinado momento, estão necessitando de um acompanhamento mais próximo.

O que é determinado para os estudantes é que todos eles devem desenvolver todos os roteiros existentes para cada ano do Ensino Fundamental, mesmo que não seja possível no decorrer de um único ano letivo. Estudantes matriculados em um ano posterior, não podem começar seus trabalhos nos roteiros do ano correspondente sem terem concluído todos os roteiros dos anos anteriores.

O que está em pauta é que cada estudante possa estar em contato com todos os conteúdos previstos para o Ensino Fundamental, independentemente do tempo que ele precise para isso.

Essa postura ampara-se no princípio da igualdade dos estudantes, ou seja, de que todos podem construir todo o tipo de conhecimento apoiando-se nos livros, nas outras fontes de informação e na colaboração de seus colegas e professores. Evidentemente, cada um precisa de um tempo e de um esforço próprios para isso, e percorrem caminhos também próprios.

Rancière (2007) afirma que nossas escolas atuais baseiam-se em dois modelos de educação. Um deles prevê a instrução de todos os indivíduos com a maior quantidade possível de conteúdos em determinado tempo de trabalho, ignorando suas especificidades e sua origem social, a fim de não realizar discriminação de qualquer tipo. Essa concepção impõe total separação entre a escola e a vida social sob o pretexto da neutralidade, mas bem se sabe que essa educação não atinge os objetivos de igualdade visto que as condições apresentadas por grupos sociais diferenciados são bem distintas levando-os a resultados também diferentes. Esse modelo se traduz na figura do professor explicador que corre contra o tempo tentando cumprir todas as páginas do livro antes do ano terminar e vai deixando muitos alunos para trás no caminho. Ao final do ano espera-se que os alunos consigam apresentar um resultado de 50% nos testes para serem considerados aptos a dar continuidade nos estudos do ano seguinte. Há ainda um importante conteúdo implícito nesse modelo de que como foi dado o mesmo conteúdo, da mesma forma a todos, os que não conseguiram bons resultados são realmente inferiores ou mais preguiçosos. São os próprios estudantes, portanto, os únicos responsáveis

por seus fracassos, concepção que, certamente, não propicia uma educação emancipadora.

Um segundo modelo de educação, segundo o autor, geralmente realizado em escolas que atendem a grupos sociais de menor posição hierárquica, coloca as desigualdades sociais existentes para dentro do trabalho escolar. Assim, os conteúdos incluem as questões culturais de determinada comunidade, condenando aqueles indivíduos a dominarem somente o mundo do qual fazem parte, reforçando ainda mais as diferenças.

> A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantém-se de um mesmo lado, em relação a alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida. (RANCIÈRE, 2007, p. 14)

Quando cada estudante é co-autor de seu processo de aprendizagem, a igualdade não pode ser tomada como objetivo final, pois cada um traçará um caminho próprio. A igualdade, dentro do Projeto Limongi, é encarada como a capacidade de todo ser humano para o aprendizado, mas as diferenças individuais são respeitadas ao longo do processo, numa atitude de eqüidade por parte dos educadores.

Quando os estudantes chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental, que corresponde ao término do primeiro ciclo, há uma avaliação em relação às condições de cada um deles prosseguirem seus estudos no 5º ano de maneira satisfatória, ou seja, com nível de leitura e escrita que os possibilite uma compreensão adequada dos textos que compõem os roteiros subseqüentes. É do conhecimento de todos que esses estudantes só poderão iniciar os roteiros de 5º ano quando terminarem todos os destinados ao 4º ano, conforme ocorre em todas as séries. Mas nesse momento de passagem de ciclo, verifica-se a pertinência de cada estudante prosseguir seu trabalho com o agrupamento do nível I ou do nível II.

Há uma expectativa de se exigir que os estudantes só mudem para o nível II quando todos os roteiros do nível I estiverem realizados, evitando levar acúmulo de trabalho e dificuldades de aprendizagem para diante. Contudo, embora em 2008 esse discurso tenha sido feito para os estudantes e as famílias, ele não se cumpriu devido ao elevado número de estudantes que ficariam retidos. O mesmo princípio se aplica ao término do nível II, o 8º ano, quando espera-se que todos os roteiros tenham sido realizados para o estudante ser considerado aprovado. A escola, especialmente os tutores e as famílias, se desdobraram para que esses adolescentes conseguissem atingir tal objetivo, traçando metas com eles e ajudando-

os a realizar os objetivos.

É importante destacar que em nenhum momento foi feita uma reflexão sobre a relevância de cada conteúdo contido nos roteiros e nem sobre a relação entre a quantidade de objetivos e o tempo disponível para sua realização. O número de roteiros de cada ano do ensino fundamental surgiu de acordo com a divisão de temas proposta pelo assessor Celso ao organizar o currículo e representam todo o conteúdo existente nos livros das cinco áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.

Em 2008, iniciou-se uma discussão sobre a relação entre a quantidade de roteiros e a qualidade do aprendizado das crianças, tanto entre os educadores quanto entre os pais, principalmente através da Assembléia de Pais.

Daniel, pai de estudante, questionou qual o espaço da autonomia quando se tem uma carga de trabalho tão grande a realizar:

> estamos conteudistas, qual é a autonomia do estudante? É escolher qual [roteiro] vai fazer primeiro e qual vai fazer depois? Que possibilidade ele tem de se interessar por um tema, poder aprofundar? Poderíamos pensar em alguns temas básicos, estes sim obrigatórios, e outros mais abertos...

O pai Cláudio também apresenta sua angústia em relação à quantidade de tarefas, revelando a necessidade do acompanhamento da família para que os estudantes possam dar conta dos roteiros.

> Eu não me importo de ajudar meus filhos em casa, eu tenho prazer de estudar com eles. Mas eu gostaria que fosse uma coisa tranqüila. Hoje é uma loucura, a gente não passeia, não vê televisão, não brinca juntos... só fazemos roteiros. Os roteiros invadiram a minha casa!

Esse desabafo de Cláudio representa um importante contraponto para o argumento de que se alguns estudantes conseguem atingir a meta, então é uma meta possível. Conseguem em que circunstâncias? Sob que condições? Essas condições existem para todos os estudantes?

Verificamos no relato da professora Ester e de alguns pais que a preocupação com o término dos roteiros traz dúvidas aos próprios adultos sobre o papel da ajuda entre os colegas que compõem um grupo de trabalho, identificando a ajuda solidária como uma "perda de tempo", representando um impedimento para o término dos roteiros. Para um Projeto que tem a solidariedade como um dos princípios norteadores, essa posição apresenta-se bastante

contraditória, revelando como o foco nos roteiros está desviando a atenção de outros objetivos propostos pelo Projeto.

A professora Silvana identifica esse momento de discussão como fundamental para o aperfeiçoamento do Projeto, segundo ela "um grande passo é essa avaliação do que são os roteiros e enxugar. Porque a gente vai poder discutir melhor esses roteiros com os estudantes e eles vão aprender o que é essencial."

A argumentação de alguns pais, favoráveis à exigência de que se cumpram todos os roteiros, é a de que eles representam o conteúdo esperado para o Ensino Fundamental. Alguns temas apresentados pelos roteiros são realmente essenciais, mas outros são bem específicos como: mistérios, risos e lágrimas, bruxos e bruxas. Esses temas correspondem aos livros didáticos escolhidos pela escola, se a opção fosse por outros livros, os temas seriam diferentes. De qualquer forma, os pais estão preocupados em que seus filhos aprendam a maior quantidade de conhecimentos possível, mas muitas vezes consideram apenas os conteúdos disciplinares como conhecimento, o que os faz focar nos roteiros, desconsiderando os valores, as posturas, a forma de convivência e os conteúdos referentes às artes, à tecnologia, ao movimento corporal.

Como em educação, a forma de trabalho também é um conteúdo que se apresenta aos estudantes, a preocupação em relação à quantidade de roteiros realizados não proporciona uma aproximação dos estudantes com o objetivo primeiro dos roteiros que é a pesquisa. A professora Débora concorda com Silvana sobre a importância desse momento de discussão, acreditando que os roteiros possam assumir sua função de ser apenas um disparador de processos de pesquisa e não um fim em si mesmos. A diretora Paula também considerada que "o roteiro é o ponta pé inicial de uma idéia", revelando que o processo está em construção.

Outro ponto do debate refere-se ao esforço e à dedicação dos estudantes, que não serão garantidos, segundo alguns pais, se a escola não exigir metas a serem alcançadas. Nos momentos em que observamos o salão de pesquisas, verificamos diversos professores interferindo nos grupos de trabalho que estavam dispersos com o seguinte discurso: "vamos parar de conversar, vocês estão atrasados. Carlos, se não fizer três objetivos por dia não vai dar, vai ficar de novo no 8º ano."

Essa crença, de que os estudantes só estudam se forem obrigados, foi verificada por

Paro (2000) em pesquisa sobre a implantação da progressão continuada em São Paulo.

Em tal pesquisa, uma professora entrevistada afirmou:

> A avaliação não deixa de ser uma arma na mão do professor pra fazer com que esse aluno produza alguma coisa, senão ele acaba relaxando, sabe que ele passa, não tem outra maneira de lidar com isso. (PARO, 2000, p.88)

Paro (2001, p.146) conclui, então, que "no fim, parece que tudo se resume na adoção da reprovação como um recurso pedagógico."

Embora alguns estudantes fiquem retidos tanto ao término do nível I quanto do nível II, a escola não utiliza o termo "reprovação", procurando explicar aos pais e aos estudantes que não há reprovação na Limongi Alves, porque os estudantes não vão realizar novamente um trabalho já feito. Eles ficarão mais um ano naquele nível de ensino para realizar trabalhos que ainda não fizeram, roteiros que ficaram pendentes, porque precisam de um pouco mais de tempo para cumprir todo o trabalho.

Esse discurso, embora revele uma preocupação da escola com a auto-estima dos estudantes, não consegue prevalecer sobre o peso que a cultura da reprovação exerce em nossa sociedade. Conforme nos alerta Paro (2000, p. 89), "um dos aspectos mais perversos do processo reprovador que sempre assolou nosso ensino talvez seja a transferência da culpa da má qualidade da escola para o educando".

E continua: "A 'avaliação' se concentra muito mais nas deficiências do aluno, na culpa sua e de sua família por uma possível reprovação, no que nas medidas que a escola deve tomar para melhorar o ensino." (PARO, 2001, p.146)

O Projeto Limongi Alves já foi bastante ousado em romper com a organização convencional da escola e em estruturar um novo modelo curricular, mas certas visões tradicionais de avaliação têm sido uma barreira mais dura a ser vencida. O processo de diálogo está em pleno andamento, as contradições e as dificuldades certamente fazem parte da construção de um nova escola.

As dificuldades não se dão somente nas esferas mais conceituais. Um problema sério que se apresentou ao trabalho com os roteiros foi em relação ao uso dos livros didáticos.

De 2005 a 2007, os livros didáticos recebidos através do PNLD não eram entregues aos estudantes, mas ficavam organizados em prateleiras nos salões de estudo conforme a

disciplina e a série. Todos os estudantes tinham então acesso a todos os livros para uso na escola e com a possibilidade de empréstimos para casa. Após três anos, a escola concluiu que essa forma de uso dos livros não estava adequada por diversas razões. Primeiramente era difícil identificar o responsável pelo estrago de algum exemplar, o que tornava o manuseio dos estudantes um tanto descuidado. Em segundo lugar, o controle de empréstimos era feito apenas por cartazes afixados nas paredes onde os próprios estudantes anotavam as retiradas, mas não havia controle das devoluções nem dos próprios registros, o que ocasionou perda de número elevado de exemplares. Outro problema identificado foi que os estudantes deixavam os livros emprestados em casa. Assim, não havia livros suficientes para uso no salão. Os estudantes mais velhos utilizaram-se desse artifício para justificar suas conversas e brincadeiras no horário de estudos: o que poderiam afinal fazer se não havia livros para trabalhar? Os livros estavam em suas casas, onde realizavam o trabalho. Apresentavam o dever concluído a seus tutores, mas podiam ficar livres para conversar com os colegas no horário da escola.

Buscando uma nova organização dos livros em 2008, foram elaborados kits individuais para cada estudante de acordo com o ano em que está matriculado. Esses kits foram entregues para os responsáveis, que assinaram um termo de compromisso sobre a devolução dos mesmos.

Como grande parte dos estudantes da Limongi Alves não trabalha nos roteiros correspondentes a sua série, visto que devem realizar primeiramente todos os roteiros previstos para a série anterior, existem livros adicionais na biblioteca da escola que podem ser retirados pelo período de uma semana com direito a uma renovação. Os estudantes não podem retirar livros correspondentes a sua série, pois eles têm os seus próprios e devem cuidar para levar à escola aqueles que serão necessários para o trabalho do dia.

3.3.2.Eixo temático

O ano de 2008 foi marcado pela apropriação dos roteiros de uma forma mais consolidada. Os educadores se aproximaram mais profundamente do estudo dos roteiros para elaborarem as Fichas de Finalização[20] e em seguida para corrigi-las. Foi o segundo ano em

20.Ficha de finalização é um instrumento desenvolvido pelos professores para a avaliação dos estudantes ao término de cada roteiro realizado.

que a escola exigiu a realização de todos os roteiros correspondentes a cada série do Ensino Fundamental, o que envolveu bastante os pais no acompanhamento das tarefas de seus filhos com vistas a alcançarem tal objetivo. Os estudantes são os primeiros a se adaptarem a essa nova forma de trabalho, e, a cada ano, realizam os roteiros com mais facilidade e fluidez. Até mesmo os estudantes novos e aqueles que chegam ao primeiro ano se adaptam cada vez mais rápido ao trabalho, pois os roteiros vão se constituindo como a cultura de trabalho da escola, tornando os professores, os colegas e até os pais mais eficazes no auxílio aos novatos.

Essa transparência curricular é um aspecto fundamental para uma escola realmente democrática, pois permite que todos tenham conhecimento do caminho que está sendo traçado para a formação do estudante.

Com toda a comunidade escolar mais tranqüila e segura em relação aos roteiros, iniciou-se um movimento de discussão e reflexão sobre o conhecimento e a forma de aprendizagem dos estudantes.

A organização curricular da Limongi Alves foi estruturada sobre o princípio da pesquisa. A idéia era fornecer aos estudantes uma variedade de temas, organizados por roteiros e tornar disponível todo o tipo de material possível para consulta. Esse tipo de trabalho estaria integrado com as oficinas culturais onde as vivências, o convívio e o uso de outras linguagens poderiam dar um corpo ao conhecimento.

> A criança sente uma intensa necessidade de conhecimentos. Quer conhecer tudo à sua volta e ao longe (...) É como um domínio imenso que se abre aos novos programas escolares. Bastará atender a este desejo, a esta necessidade de conhecer e pôr à disposição das classes os meios mais práticos de investigação e de conhecimentos: fichas, com muitos desenhos, fotografias e textos explicativos; livros, dicionários; as maravilhas da lupa, do microscópio, da fotografia e do cinema. (FREINET, 1998, p. 383)

Contudo, o cotidiano do trabalho educativo vinha suscitando questionamentos sobre a real possibilidade dos estudantes, de sete a 14 anos, aprenderem somente através da pesquisa e da orientação do professor sobre sua produção. Não seria necessária uma discussão mais detalhada sobre certos conceitos, conduzida por um educador? A organização em grupos estaria possibilitando uma real socialização do conhecimento? A socialização só é possível quando todos estão estudando o mesmo tema ou a diversidade pode ser positiva?

A Assembléia de Pais foi palco de questionamentos semelhantes sob olhares de outros

agentes educativos: os responsáveis pelos estudantes, que acompanham o desenvolvimento dos roteiros em casa, quando o trabalho não conta com o amparo do grupo de colegas[21].

Muitos pais destacam o fato de seus filhos produzirem maior quantidade de objetivos em casa, questionando o funcionamento e a organização do salão. O pai Cláudio, que concorda com tal situação, avalia que o trabalho individual possa deslanchar facilmente, mas que a troca, a discussão, representam um tempo empregado com muita possibilidade de solidificar o conhecimento. O alerta deste pai toca numa contradição posta no discurso e na prática do trabalho entre a quantidade de roteiros realizados e a real apropriação dos conhecimentos viabilizada por eles.

A totalidade dos pais presentes na última Assembléia de Pais de 2008 afirmou realizar os roteiros junto com seus filhos em casa, executando as experiências propostas nos livros de ciências e debatendo os temas apresentados. Parece haver um consenso de que os estudantes não são capazes de se apropriar de todo o conteúdo proposto sem uma intervenção adulta, que se não acontece na escola, é suprida em casa. Esses mesmos pais concordam também, que é uma dificuldade grande ser pai em uma escola diferente daquela vivenciada, pois não têm referência do que esperar de seus filhos e da melhor maneira de orientá-los, convivendo com uma grande ansiedade em perceber o seu desenvolvimento.

Estes pais envolvidos nas discussões do Projeto reconhecem que sua posição sócio-cultural adequada lhes permite acompanhar as tarefas dos filhos de perto, o que não reflete a realidade da grande parte das famílias dos estudantes da Limongi Alves. Um pai desabafou: "se para nossos filhos já é difícil, mesmo com nosso apoio, como estão aprendendo os outros 90% da escola?"

Essa discussão vem atrelada a outra que se refere à possibilidade individual que cada estudante apresenta em cada momento de exercer sua autonomia intelectual. Francisco, pai de estudantes, desafiou a Assembléia de Pais a refletir, questionando: "o trabalho autônomo é bom para todos? Certamente tem aqueles que deslancham, mas outros não caminhariam melhor se tivessem um professor mais próximo?"

O grupo concordou amplamente com Francisco, avaliando que caberia ao tutor ter essa

21.Há alguns estudantes que se reúnem com regularidade fora do espaço da escola constituindo grupos de estudos, geralmente trabalham com os mesmos roteiros, coletivamente, auxiliados por um pai ou mãe de algum dos membros.

clareza da real possibilidade de cada educando em cada momento. Outro pai, Vitor, questionou o papel do professor no Projeto, criticando a posição central que o roteiro vem ocupando no processo educativo. Essa manifestação positiva à maiores momentos de intervenção do professor, encontra respaldo em Wood (2003, p. 42) que afirma: "Crianças que são incapazes de executar tarefas, resolver problemas, memorizar coisas ou lembrar experiências quando ficam restritas a seus próprios recursos muitas vezes alcançam sucesso ao serem auxiliadas por um adulto."

A professora Ester concorda que por vezes há um equívoco sobre a concepção de autonomia, que impede o auxílio que o professor poderia dar a um estudante para que este prosseguisse em seu percurso. Ela não desconsidera a importância do grupo de trabalho e as trocas que os estudantes realizam, certamente muito produtivas, mas atenta para um tipo de intervenção que só pode ser feita pelo professor que tem o conhecimento de como se dão os processos de aprendizagem das crianças:

> Então você escolhe o roteiro que você vai fazer, você escolhe... tá, é bem legal, mas é o primeiro contato que eles tão tendo com escola, são as séries iniciais, eles têm que ter um mínimo de orientação, e essa é a função do professor. Se o professor vier só para assistir, também não tem nada a ver, nós temos que fazer intervenções, nós temos que descobrir que intervenções. Intervenções boas, com questões e perguntas boas. Por aí que a gente leva eles a buscarem... sei lá... se apropriar mesmo do conhecimento. (Professora Ester)

Wood (2003) ressalta a importância da intervenção do adulto quando analisa a discordância entre Piaget e Vygotsky sobre tal questão. Segundo Wood, Piaget vê negativamente a interferência do adulto no desenvolvimento da criança, pois acredita que este ensine apenas procedimentos a serem executados sem contribuir para o desenvolvimento da compreensão real. Afinal, esse desenvolvimento só pode se dar quando a própria criança estiver em condições propícias para tal. Já Vygotsky considera que "quando os adultos ajudam as crianças a realizar coisas que elas são incapazes de conseguir sozinhas, eles estão estimulando o desenvolvimento do conhecimento e da capacidade"(WOOD, 2003, p.41), o que coloca o ensino como algo importante para o processo de desenvolvimento.

É nesse momento da discussão coletiva e da construção do Projeto Limongi Alves que surgiu a idéia dos eixos temáticos, com a proposta de viabilizar o encontro daqueles estudantes que estão envolvidos em um mesmo tema para que possam trocar informações, idéias e compreensões, e a intervenção de um educador que venha direcionar os debates (para

um grupo maior, com cerca de 20 estudantes) e propor situações e vivências onde os conhecimentos possam adquirir maior significado.

Na rotina de trabalho da escola, o eixo temático acontece uma vez por semana, por um período de duas horas. Nesse momento, os estudantes deixam de se organizar conforme seus grupos de referência e se agrupam de acordo com os roteiros que estão realizando naquela semana, independente da série em que estão matriculados. Existe, por exemplo, o roteiro água para o 2º ano e para o 4º ano, portanto os estudantes desses dois anos que estão realizando esses roteiros trabalharam juntos em um mesmo grupo no dia do eixo.

Os roteiros do nível I e do nível II, excluindo-se os de matemática que são contemplados nas oficinas específicas da disciplina, foram divididos em eixos temáticos como podemos observar logo abaixo, sendo cada um dos eixos de responsabilidade de um educador da equipe.

IDENTIDADE E ALTERIDADE	NOSSO PLANETA	NOSSO MUNDO	VIDA
Brinquedos e brincadeiras (1º)	Reciclagem (1º)	Bairro (1º)	Audição (1º)
Crianças (1º)	Sol (1º)	Casa (2º)	Olfato (1º)
Heróis e vilões (1º)	Água (2º)	Escola (2º)	Paladar (1º)
Letra cursiva (1º)	Ar e fogo (2º)	Espaço (2º)	Tato (1º)
Percepção (1º)	Mãe Terra (2º)	Família (2º)	Vida (1º)
Sons (1º)	Planeta Azul (2º)	Trabalho (2º)	Visão (1º)
Bruxos e bruxas (2º)	Tempo (2º)	Brasil (3º)	Bichos (2º)
Lazer (2º)	Água (4º)	Irmãos (3º)	Cachorro (2º)
Medos (2º)	As quatro estações (4º)	Paisagens Urbanas (3º)	Artrópodos (3º)
Linguagem oral e escrita (2º)	Astros (4º)	Trabalho (3º)	Bichos de estimação (3º)
Identidade (3º)	Planeta Terra (4º)	Capitais do Brasil (4º)	Ecologia (3º)
Linguagem oral e linguagem escrita (3º)	Sistema solar (4º)	Capitanias, Províncias e Estados (4º)	Fungos e bactérias (3º)
Mistérios (3º)		Cidade (4º)	Plantas Verdes (3º)
Percepção (3º)		Constituições (4º)	Vertebrados (3º)
Cartas (4º)		Paisagens Rurais (4º)	Corpo Humano (4º)
Linguagem oral e linguagem escrita (4º)			
Colecionadores (4º)			
Pontos de Vista (4º)			

Quadro 4: Organização dos roteiros de pesquisa de 1º a 4º anos, por eixos temáticos.

IDENTIDADE E ALTERIDADE	NOSSO PLANETA	NOSSO PAÍS	NOSSO MUNDO	SAÚDE
Debatedores (7º)	Água (5º)	Brasil (7º)	África (8º)	Alimento (7º)
Entrevistadores (7º)	Arqueólogo (5º)	Chargistas	América Central (7º)	Átomos (8º)
Família (5º)	Astrônomo (5º)	Cidades (5º)	América do Norte (7º)	Biblioteca (5º)
Genoma (7º)	Big Bang (8º)	Colônia (6º)	América do Sul (7º)	Desigualdades (7º)
Identidade Cultural (6º)	Camada de Ozônio (5º)	Jornais (5º)	Ásia (8º)	Esportistas (8º)
Leitores (7º)	Canções (6º)	Mitos (7º)	Cartografia (5º)	Esqueleto (7º)
Lendas (5º)	Evoluções (7º)	Políticos	Escribas (5º)	Jornalistas (8º)
Memória (5º)	Geólogos e Paleontólogos (5º)	Região Centro-Oeste (6º)	Europa (8º)	Pesquisador (8º)
Percepção (6º)	Notícias (6º)	Região Nordeste (6º)	Globalização (8º)	Reprodução (6º)
Teatro (6º)	Poetas (8º)	Região Norte (6º)	Guerras (8º)	Sistema Imunológico (6º)
Telespectadores (7º)	Terra (5º)	Região Sudeste (6º)	Internet (5º)	Trabalhadores (8º)
		Região Sul (6º)	Navegações (6º)	
		Trabalho (6º)	Oceania e Regiões Polares (7º)	
			Revoluções (8º)	
			Risos e lágrimas (5º)	

Quadro 5: Organização dos roteiros de pesquisa de 5º a 8º anos, por eixos temáticos.

Existe um cartaz na parede do salão, em que cada estudante deve marcar em qual eixo estará trabalhando naquela semana e qual é o roteiro que está realizando, para que o professor responsável possa planejar as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o número de participantes e dos assuntos presentes nos roteiros em questão.

Diante da grande quantidade de roteiros existentes e do fato de todos estarem disponíveis simultaneamente para os estudantes, é impossível que o professor do eixo aborde todos os assuntos que estão em circulação no seu eixo a cada semana. A proposta é, então, que ele possa elaborar atividades que desenvolvam a apropriação de conceitos fundamentais presentes naqueles roteiros que compõem o eixo, para que os estudantes possam ir

solidificando seus conhecimentos e tendo condições mais adequadas para realizar os roteiros. Ou seja, o professor não irá acompanhar os estudantes na realização dos roteiros nesse momento do eixo temático, mas procurará desenvolver habilidades e propiciar a sedimentação de conceitos que permitirão ao estudante que melhor compreenda seu roteiro e o realize com mais qualidade e maior autonomia.

Como os estudantes trocam de roteiros de acordo com seus ritmos individuais, não há continuidade no grupo que freqüenta um eixo. Alguns estudantes podem participar apenas uma semana, logo indo para outro eixo, outros podem ficar várias semanas seguidas realizando o mesmo roteiro ou trocando de roteiros que compõem o mesmo eixo. Dessa forma, o professor não pode estruturar um trabalho de continuidade. Cada dia de eixo deve conter propostas que se iniciem e se encerrem procurando abarcar algum conceito fundamental ou o desenvolvimento de uma habilidade. O mesmo conceito ou habilidade deve ser retomado outras vezes a partir de outras propostas, considerando que alguns estudantes estão participando pela primeira vez, enquanto outros já participaram várias vezes.

José, pai de um estudante, ao comparar a Limongi Alves com a escola em que seu outro filho estuda, afirma: "Esta escola, sem dúvida, é mais desorganizada. É um outro jeito de aprender, eu acho o processo daqui muito interessante."

Freinet já alertava, há décadas, acerca da inutilidade de organizar-se os conhecimentos de forma estruturada, compreendendo que as pessoas não aprendem em passos ou em seqüências pré-determinadas.

> Sem método, então, dirão vocês? Em todo caso, não no sentido em que o entendem, de uma via estrita, de um filão único, como uma espécie de fila monótona para se apropriar de uma porção de conhecimentos medida de antemão, pesada, delimitada antecipadamente, às vezes, aliás, falsificada. O essencial para nós é ir em frente, sempre com a mesma sede de conhecer melhor e de continuar procurando, sem esfalfamentos, sem cansaço anormal e repulsivo. Sabem que isso pode levar longe, muito mais do que o melhor ordenamento de suas lições muito bem preparadas... no papel? (FREINET, 1998, p. 383)

Uma primeira experiência com os eixos temáticos foi iniciada timidamente na metade de 2008, proporcionado uma aproximação e reflexão dos educadores mas tendo resultados bastante modestos. Em 2009, o eixo temático é a grande questão a ser desenvolvida pela equipe que reservou todo o período de planejamento inicial, antes do início das aulas, a estruturar esse novo momento da rotina de trabalho. Assim, esta pesquisa não chegou a

acompanhar a implementação dos eixos temáticos.

Os professores têm também a expectativa de que os eixos temáticos venham a estimular o interesse dos estudantes para com o conhecimento. No trabalho realizado até então, muitos estudantes tinham sua produção restrita às respostas no caderno, desenvolvendo seus estudos de forma tarefeira e mecânica, embora outros estabeleçam relações interessantes entre os roteiros e outras atividades e oficinas.

Também existem alguns estudantes que passam todo o momento destinado ao estudo no salão distraídos ou em conversas dissociadas do trabalho, o que vai provocando um acúmulo de roteiros atrasados, e outros poucos que ainda não conseguem sequer se manter dentro do espaço destinado a ele, o que é uma grande preocupação para uma escola que olha para cada estudante individualmente e acredita na possibilidade de todos aprenderem.

Paro (2008) alerta para a característica especial da educação, em que o estudante, enquanto matéria prima de trabalho do professor, não é mero objeto a ser moldado mas um sujeito que atua e interfere no processo educativo. O autor afirma ainda que essa condição de sujeito, "da parte do educando, significa que sua educação só se dá se ele dela participa como detentor de vontade, como autor. Não basta, portanto, que ele aplique sua atividade no processo; é imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade." (PARO, 2008, p. 29)

Em relação à vontade ou ao interesse dos seus estudantes, o professor tem um papel fundamental, como discutido anteriormente sobre a assunção de sua autoridade pedagógica. Como também sujeito do processo educativo, o professor não somente atenderá àqueles estudantes que possuem tal vontade, mas deve ter como objetivo primeiro o criar desse desejo em todos os estudantes.

É preciso que o professor, bem como a escola, que se lançam numa proposta de educação democrática tenham a clareza que o respeito ao estudantes e à sua vontade de aprender não aceitam a posição de recusa ao aprendizado. Se o estudante não tem interesse em aprender, por não ter tido oportunidades na escola e na vida de desenvolvê-lo, é dever do professor construir com ele esse valor, esse interesse, pois o estudante tem o direito de ter acesso à cultura produzida pela humanidade.

Ora, o "querer aprender" é também um valor cultivado historicamente pelo homem

> e, pois, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Não cabe, pois, a escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe, sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a "querer aprender" é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas. (PARO, 2001, p. 106)

No eixo temático será possível a realização de outras atividades e outras formas de registro, com outras linguagens além da escrita e que podem socializar as produções, tornando o salão um grande mural de registro das discussões e dos trabalhos e fonte permanente de informações atualizadas para todos. A exposição dos trabalhos realizados semanalmente em cada eixo, além de preservar a memória dos participantes, torna a produção disponível para os que não estavam naquele eixo, e esse acesso às informações tanto pode ser usado para realização dos roteiros como pode despertar o interesse de um estudante em escolher o próximo roteiro a ser trabalhado ou o eixo de que deseja participar. É mais um dispositivo pedagógico que o Projeto Limongi Alves introduz para tentar atingir seus objetivos com todos os estudantes da escola.

O Eixo temático vem, portanto, atender às discussões e questionamentos sobre o papel da pesquisa e o papel da intervenção adulta no aprendizado, bem como a oferta de momentos apropriados para a produção e socialização de conhecimentos. Contudo, outro incômodo permanece presente na comunidade da Limongi Alves: a obrigatoriedade da realização de todos os roteiros existentes, conforme discutido anteriormente.

3.3.3.Plano de estudos

O plano de estudos é um instrumento quinzenal que busca auxiliar o estudante a apropriar-se de seu percurso escolar tomando consciência de suas condições de trabalho e desenvolvendo a autonomia.

No plano de estudos há um espaço reservado para o estudante definir suas metas pessoais da semana ou da quinzena tanto quanto aos roteiros de pesquisa, quanto à aprendizagem em geral e à convivência dentro da escola. Existem também metas estipuladas pelo grupo de tutoria para serem alcançadas coletivamente, como por exemplo, preparar algo para uma festa, conviver toda a semana sem nenhuma agressão física ou verbal, lembrar diariamente um colega de determinada tarefa que ele não tem cumprido. Todas as metas são

discutidas e acordadas com o tutor.

Há também, no plano de estudos, um espaço para o estudante registrar, dia-a-dia, o que ele aprendeu ou trabalhou em cada atividade realizada, o que vai ajudando-o a tomar consciência de sua aprendizagem e da relação entre as atividades e as metas definidas para a quinzena. (Anexo B – p. 170)

Ao término de cada quinzena, o estudante realiza uma auto-avaliação, orientado pelo seu tutor, identificando a relação entre as metas definidas e o tempo hábil para a realização, as dificuldades encontradas, os problemas que ocorreram ao longo dos dias e propondo soluções para superá-los.

A gestão do tempo é um aprendizado muito importante que não está no currículo da escola tradicional que conhecemos e é um aspecto fundamental para que o sujeito possa assumir autonomamente a organização de seu trabalho. Enquanto existir um professor a dizer para a turma o que deve ser feito a cada momento, as crianças não poderão se apropriar da gestão de suas atividades. Por intermédio do plano de estudos da Emef Limongi Alves, os estudantes vão percebendo se cumprem as metas facilmente porque se propõem poucos desafios, se não conseguem porque se propõem a mais do que é possível naquele tempo dado, de uma quinzena, ou se não conseguem por dificuldades de concentração no trabalho, porque faltaram, ou porque esqueciam os materiais, etc.

Esta auto-avaliação, que fica registrada no próprio plano de estudos, juntamente com a avaliação do tutor, vai dando consciência ao estudante de qual é a sua condição de aprendizagem e em quais aspectos deve dirigir seus esforços para aprimorar seu trabalho. Esse procedimento permite que o estudante realmente se torne sujeito de seu processo de aprendizagem, retirando a condução do trabalho das mãos do professor, e possibilitando uma responsabilidade compartilhada entre tutor e estudante.

A professora Silvana se revela impressionada com o nível de consciência que os estudantes possuem quando chegam ao 8º ano, visto que estão inseridos o Projeto Limongi Alves desde o 5º ano, em 2005: “eu tenho aluno, eu posso falar da minha própria experiência direta, eu tenho alunos que chegaram na 8ª série e que são absolutamente autônomos”. Ela conta um diálogo que teve com uma tutoranda ao entregar-lhe um roteiro realizado que havia ficado guardado com ela:

> foi o primeiro roteiro que ela fez no ano, ela falou assim: "não tá bom isso, né?" E era um monte de folhas, um monte, um monte de coisas. Tudo arrumadinho, objetivo copiado direitinho, a caneta, resposta a lápis, numerado, mapa feito, com legenda, tudo. E eu folheei aquilo e olhei pra ela e pensei assim: "o que que ela considera bom, então?" "Não, tá bem feitinho, mas eu acho que os roteiros que eu estou fazendo agora estão melhores.""Ah, é? Por que?""Ah, eu acho que eu tô entendendo mais.""O que mudou?" Isso numa conversinha assim, de salão, entregando roteirinhos."O que mudou?""Ah, não sei, eu tô lendo melhor."

O plano de estudos segue para casa e permite aos pais acompanharem passo a passo o desenvolvimento de seu filho na escola, e também registrarem, caso queiram, suas impressões sobre o trabalho.

Esse instrumento é utilizado por todos os estudantes da escola a partir do 2º ano. Já no 1º ano, começa um processo de conscientização do próprio percurso, realizando, no início do período, o plano do dia (também feito pelos estudantes de 2º ano) que é uma lista das atividades que vão ser realizadas e conversando, ao término do período, sobre como foi o dia e o que aprenderam em cada atividade realizada, se aproveitaram bem, se houve dispersão, se houve conflitos entre colegas, etc.

3.3.4.Avaliação

A avaliação dos estudantes da Limongi Alves é permanente e se realiza quando os estudantes se julgam prontos para mostrar seu trabalho a um professor. A primeira avaliação consiste na correção de cada um dos objetivos que compõem o roteiro que o estudante está realizando. Se o trabalho do estudante estiver de acordo com o proposto, o professor rubricará aquele objetivo, caso contrário, indicará as correções necessárias e posteriormente efetuará nova avaliação.

Quando todos os objetivos de um roteiro estiverem assinados pelos professores realiza-se a segunda etapa da avaliação que consiste na elaboração de um portfólio no qual o estudante deve produzir um texto final do tema que desenvolveu naquele roteiro, dizendo as coisas que aprendeu e fazendo relações entre elas. Também deve ilustrar o texto com desenhos ou colagens de imagens.

Enquanto a primeira avaliação pode ser realizada por qualquer professor no cotidiano do salão de pesquisas, a avaliação do portfólio é realizada pelo tutor, que de acordo com as possibilidades de cada estudante, vai propor ajustes no texto ou fazer as correções necessárias.

Somente após a conclusão dessas duas fases, o estudante está autorizado a escolher um novo roteiro para estudar, pois não é permitido trocar de roteiro antes de terminá-lo.

Em 2008 iniciou-se uma terceira etapa do processo de avaliação dos roteiros, partindo da insegurança apresentada pelos professores de que realmente os estudantes estivessem se apropriando dos conhecimentos através desse novo modo de trabalhar os conteúdos, o roteiro de pesquisa. Essa insegurança apóia-se no fato de os estudantes realizarem todo o trabalho no grupo contando com a ajuda dos colegas, e por muitas vezes não conseguem colocar nos textos finais (onde também podem ter o apoio dos colegas) conceitos considerados importantes pelos professores. Fica a dúvida se tal conteúdo não foi relevante para o estudante e, portanto, ele não quis colocar em seu texto, ou se ele não compreendeu o conceito em questão.

Diante da concordância da equipe de que alguns conceitos são fundamentais e que é necessário verificar se os estudantes da escola estão conseguindo compreendê-los a partir dos recursos oferecidos, iniciou-se a elaboração das Fichas de Finalização.

Na primeira reunião do ano letivo, todos os roteiros existentes na Limongi Alves foram divididos entre os educadores de modo que cada um deles ficou responsável pela elaboração de três fichas em média. Essa ficha não tem o caráter de uma prova tradicional, em que os estudantes devem reproduzir as informações estudadas, ao contrário, a ficha é um instrumento que propicia um momento de formação também, e analisa as relações que os estudantes são capazes de realizar a partir das propostas apresentadas.

Cerca de um mês e meio depois, em outra reunião geral de planejamento, cada professor apresentou as fichas produzidas para o grupo docente e recebeu críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do material que sempre que possível, deveria contar com imagens, poemas e outros textos para problematizar o tema em questão. Nem todas as fichas foram analisadas, mas a equipe concluiu que após um prazo para as alterações sugeridas, seria interessante apresentá-las aos estudantes para observar-se como eles lidariam com cada uma delas e quais as alterações que se fariam necessárias.

A proposta é que as fichas sejam realizadas individualmente pelo estudante, introduzindo-se o único momento da escola em que não é permitido o auxílio dos colegas. O momento mais adequado para isso é a tutoria, pois o tempo é mais flexível e o tutor pode acompanhar de perto a execução da ficha, certificando-se que o estudante a realizou

individualmente e percebendo quais as dúvidas e as dificuldades que foi encontrando.

A aplicação das fichas iniciou-se em maio de 2008 e a equipe ainda não avaliou o impacto delas sobre os estudantes e o aprendizado.

Esses três momentos do processo de avaliação culminam em um relatório individual elaborado pelo tutor para ser entregue aos pais uma vez por semestre. Nesse relatório, constam ainda, observações sobre o processo de autonomia do estudante, sobre sua organização, seu relacionamento com os colegas e adultos, sua apropriação da Carta de Princípios[22], e sua participação nas oficinas (esse último aspecto ainda precisa ser aprimorado). Juntamente com esse relatório individual, os pais recebem um relatório descrevendo o trabalho realizado com o grupo de tutoria e uma auto-avaliação produzida pelo filho.

3.3.5.Tutoria

Uma grande dificuldade que o Projeto apresentou à equipe, logo no primeiro momento, foi em relação ao acompanhamento daquele número elevado de estudantes que partilhavam um mesmo salão de pesquisas. Em 2004, cada salão contava com 105 estudantes e três professoras que lidavam com os conteúdos formais, sendo os demais educadores ligados às oficinas culturais. Esta proporção de 35 estudantes por professor impossibilitava o acompanhamento adequado de todos os estudantes por, primeiramente, estes não estarem todos fazendo a mesma tarefa simultaneamente, mas envolvidos com temas diferentes; em segundo lugar, por não haver a divisão formal de quais estudantes estavam sob a responsabilidade de cada professor, o que permitia que alguns estudantes pudessem não ser olhados com a devida atenção.

O objetivo do Projeto é que cada estudante possa ser conhecido em sua individualidade para que suas particularidades possam ser atendidas pelas diferentes possibilidades de trabalho existentes na escola. Para atender a tal necessidade imanente, surgiu a tutoria, nos mesmos moldes daquela existente na Escola da Ponte, inspiração do Projeto Limongi Alves.

Assim, embora os estudantes tenham seus trabalhos orientados por vários professores

---

22.Carta de Princípios é um documento elaborado pelos estudantes e aprovado pelo Conselho de Escola que regula as relações dentro da escola.

diferentes dentro do salão de pesquisas, além dos professores que ministram oficinas específicas, existe um tutor que acompanha bem de perto o percurso do estudante, tanto no desenvolvimento das tarefas, no percurso do aprendizado, na tomada de consciência de suas dificuldades e facilidades, como na adaptação à rotina, no relacionamento com os colegas e adultos da escola, na adequação das posturas diante das normas de convivência. Cada tutor é responsável por um grupo que a cada ano variou entre 15 e 21 estudantes e que se reúne uma vez por semana durante as cinco horas do dia.

A formação dos grupos de tutoria é feita pelos próprios professores tutores que se manifestam em relação a suas afinidades pessoais com os estudantes, compondo grupos que sejam mistos, heterogêneos quanto às formas de se apropriar do conhecimento e preferencialmente de idades diferentes. A tutoria acontece para todos os estudantes da escola a partir do 2º ano e o princípio norteador é de que o mesmo tutor acompanhe o estudante do 2º ao 4º ano e um outro tutor do 5º ao 8º ano, o que nem sempre é possível pela rotatividade de professores existente nas escolas públicas ou por alguma questão de organização geral da escola.

A convivência contínua durante três ou quatro anos com aquele grupo de no máximo 21 estudantes permite a construção de um vínculo estreito entre tutor e estudante, entre tutor e os responsáveis das crianças e adolescentes e entre os tutorandos que experimentam nesse espaço situações bem distintas daquelas compartilhadas com os demais colegas, conduzindo-os a laços mais próximos e de confiança.

A escola tem a expectativa de que a tutoria possa ser um instrumento de formação de grupos entre os pais também, afinal eles participarão juntos das reuniões e festas durante vários anos. Essa relação entre os pais de tutoria ainda não se dá da forma esperada pela equipe. Para alcançar tal objetivo, em 2008, cada tutoria elegeu um pai como o representante da tutoria, seu papel é estar bem próximo ao tutor e fazer a mediação com os demais pais, chamando-os para as atividades e informando-os das dificuldades e realizações daquela tutoria, tarefa para a qual, na maior parte das vezes, o professor tutor não encontrava tempo para dedicar-se. É uma experiência ainda em fase inicial, mas que a escola pretende investir bastante.

O espaço da tutoria é um dos lugares privilegiados de construção da autonomia dos estudantes, pois é o lugar em que suas escolhas, suas dificuldades e suas conquistas são

discutidas com um educador que o conhece profundamente e que mantém diálogo constante com sua família. Todas as observações importantes e os fatos marcantes ocorridos com os estudantes nos diversos espaços da escola são relatados aos seus tutores pelos professores que orientavam cada atividade (lembrando que todos os professores da escola são tutores de 20 estudantes e são professores de todos os estudantes do nível, alguns inclusive dos níveis I e II).

Cabe ao tutor orientar individualmente seus tutorandos quanto às metas a que se propõem, acompanhando os passos para alcançá-las e ajudando-os na reflexão das dificuldades, utilizando o "Plano de estudos". É também responsabilidade do tutor acompanhar o desenvolvimento das competências do estudante, bem como dos roteiros, certificando-se de que estão corrigidos por algum professor e ajudando os estudantes a se organizarem dentro do tempo disponível. O tutor ainda realiza as avaliações formais expressas nos portfólios e nas fichas de finalização. Para que o tutor consiga dedicar-se a todas essas questões, geralmente reserva um momento do dia para que os estudantes fiquem trabalhando em seus roteiros de pesquisa enquanto ele pode fazer o acompanhamento individual de cada tutorando.

Além dessas atividades essenciais que o tutor deve realizar, esse é o espaço de maior autonomia docente, onde cada tutor faz as propostas que julga adequadas para seu grupo. Assim, a tutoria também é um dia bastante agradável a todos, onde existem rodas de conversas, rodas de leitura, aventuras culinárias, piqueniques, passeios. Certa tutora, procurando estabelecer um aproximação com as famílias, começava semanalmente sua tutoria com um café da manhã onde todos eram responsáveis pela organização, outras duas uniram seus grupos para conversas semanais sobre as questões da adolescência, um grupo se dedica ao artesanato com panos e agulhas, outro à poesia, outro ao teatro.

Figura 3: Professora-tutora atendendo individualmente estudante em seu grupo de tutoria.

Figura 4: Alguns estudantes realizam atividades propostas enquanto o tutor atende individualmente um estudante.

É o tutor, também, quem faz o contato com as famílias de seus tutorandos não apenas para tratar das questões particulares de cada um, mas também servindo de intermediário entre as famílias e a escola, trazendo para a discussão coletiva as questões apresentadas pelos pais e, por outro lado, tornando os pais cada vez mais conscientes da proposta do Projeto da escola e chamando incessantemente à participação ativa nos órgãos de decisão.

Devido à importância fundamental que o tutor assume dentro do projeto da escola, a preocupação nos primeiros anos era de garantir uma quantidade reduzida de estudantes para cada tutoria. Para tanto, não só os professores assumiram tutorias como também alguns voluntários, educadores contratados, uma professora readaptada[23], um auxiliar de período, uma inspetora de alunos (com formação em magistério) e uma coordenadora pedagógica. Não se pode negar, que o fato de outros profissionais assumirem um dia com os estudantes, deixa outros aspectos da escola descobertos, embora a equipe tenha preferido, naquele momento, privilegiar o atendimento qualificado e individualizado aos estudantes.

Esse preocupação da Limongi Alves com a quantidade adequada de estudantes sob a responsabilidade de cada educador confirma uma reivindicação antiga dos profissionais da educação. Se o objetivo real de qualquer administração pública é com a educação de qualidade para todos os cidadãos, cuidar da relação da quantidade de alunos por educador é imprescindível.

Contudo, essa experiência de organização da tutoria não atingiu resultados satisfatórios e trouxe diferenças marcantes entre alguns grupos. Diante disso, desde 2008, a preocupação central passou a ser de que todos os tutores fossem professores efetivos da escola. Assim, nesse ano, para garantir o máximo de 20 estudantes por tutor, além dos professores, foram tutores apenas as duas coordenadoras pedagógicas e a diretora. A única exceção é uma professora contratada pela ONG, que também é mãe de um estudante da escola e trabalha na Limongi Alves desde 2006.

A tutoria é o eixo organizador de todo o trabalho da Emef Limongi Alves e viabiliza um olhar para o estudante muito diferenciado daquele que comumente acontece nas salas lotadas das nossas escolas públicas. Isso não acontece somente pelo número reduzido de estudantes, embora seja um fator fundamental, mas pela própria estrutura do Projeto. O tutor

---

23.Professor readaptado é aquele que, por problemas de saúde, está impedido de assumir sala de aula e se dedica, então, a outras atividades conforme a necessidade da escola.

não está preso a sua avaliação sobre o estudante, pois recebe as observações de vários outros professores sobre aquele estudante em vários aspectos do seu desenvolvimento. O tutor não é o único responsável em oferecer todas as situações de aprendizagem de que cada estudante precisa, o que consumiria muita energia e tempo, mas deve orientá-lo no seu percurso escolar para que identifique quais possibilidades existentes na escola atendem suas necessidades. Por outro lado, o tutor vai mostrando para a escola quais situações devem ser oferecidas de modo a atender as necessidades de todos os estudantes.

Esse vínculo mais estreito entre tutor e tutorando é mais familiar aos professores de nível I, acostumados a serem a referência de toda uma sala de aula, cuidando da aprendizagem dos diversos conteúdos, das relações de convivência entre o grupo e do contato com os responsáveis. Já para os professores de nível II, que trocam de alunos a cada 50 minutos e têm o olhar apenas de sua disciplina de formação, sem conseguir, muitas vezes, sequer conhecer o nome de todos os adolescentes, é uma experiência muito diferenciada.

A professora Silvana, que atua no nível II, ao falar sobre sua experiência no Projeto, revela: "O que me deixou fascinada foi a tutoria. Eu acho que é o que mais me dá prazer nessa escola... é o contato direto com o grupo de alunos... é você saber que você é responsável por todos eles, mas você é mais responsável por aqueles e com aqueles você vai ter um acesso maior, eu acho isso produtivo e prazeroso."

Silvana demonstra, em sua entrevista, como a tutoria conduz o professor a superar a preocupação com seu conteúdo específico assumindo a responsabilidade pela formação integral do seu grupo de estudantes, o que reflete, certamente, na forma de lidar com todos os outros estudantes da escola.

> Eu acho que a tutoria é um desafio pra você conseguir mudar e ajudar aquela criança que está com um problema, que está com dificuldade de comportamento, de estudo, de qualquer.... A turminha que veio comigo da 5ª vai embora [estava terminando o 8º ano do Ensino Fundamental na época da entrevista]. E aí você olhar e você perceber a mudança, a mudança que eu tive com eles, a mudança que eles tiveram com eles próprios... eu acho isso o melhor. ... Então, pra mim, é... eu acho que a questão chave que facilita muito, é o modo como os tutores lidam com os seus tutorandos.

Esse novo modo de relacionar-se com os estudantes é uma das maiores conquistas que a tutoria traz para a escola, principalmente em relação aos adolescentes que estão no nível II do Ensino Fundamental.

Na organização tradicional deste nível de ensino, a rotina do estudante é composta de aulas de 50 minutos de duração, divididas entre cerca de oito professores. A cada troca de aula, perde-se cerca de 15 minutos para que todos se coloquem em seus lugares e o professor verifique a presença dos alunos para, então, correr contra o relógio tentando passar alguns conteúdos ou propor uma atividade que geralmente é interrompida bruscamente ao som de um sinal. Nessa mudança constante de professores e de turmas, dificilmente estabelecem-se vínculos produtivos entre aluno e professor, os professores têm uma quantidade grande de alunos para darem suas aulas, mas não sentem-se responsáveis por cada um dos adolescentes enquanto sujeitos, estão mais ligados aos conteúdos de suas disciplinas.

A professora Silvana explica esse cotidiano que ainda vive na outra escola em que trabalha, ao relatar que

> por ser professora de português, eu dou muitas aulas em cada sala. Então, eu tenho 50 minutos, 45, mas eu entro 5, 6 vezes por semana na sala e tenho 4 salas, 5 salas pra dar aula. O professor de Inglês tem 14, sabe, essas coisas... Então, o professor de Inglês sabe o número de fulano, eu sei o nome, o sobrenome, que ele é irmão da Fulana, que está na 3ª série da outra escola, e assim por diante. Por que? Porque eu tenho mais acesso.

Essa estrutura deixa os alunos sem orientação, não existe um educador que cuide de seu processo global de desenvolvimento, de suas dificuldades pessoais com o trabalho educativo, de suas questões relativas ao convívio com o grupo e consigo mesmo, justamente numa fase da vida em que ocorrem tantas transformações e inseguranças.

Odete, mãe de estudantes, salienta que essa dificuldade de relacionamento existente no nível II atinge também os pais, “então, tem aquela coisa, até o 4º ano, os pais, a gente tem uma ligação maior com os professores, porque é um professor na sala”.

Diante deste quadro, é fácil compreender a grande indisciplina que se instala na maioria das escolas públicas que atendem adolescentes a partir dos 12 anos. Evidentemente, existem problemas com a indisciplina também na Emef Limongi Alves, mas a professora Vera consegue perceber avanços: “Eu acho que aqui, a gente já deu conta muito dessa relação mais respeitosa. A gente já dá conta de poder falar: 'Bom...isso não é assim....' Dependendo da escola, você... você não consegue falar”.

Embora a professora Vera atribua grande parte dessa conquista de relacionamento baseado no respeito principalmente à docência solidária e à Carta de Princípios, conforme

discutiremos mais adiante, ela concorda com Odete, mãe de estudante, quando esta identifica a tutoria como espaço de construção de tal convivência: “ah, eu acho que o tutor ajuda muito, eu percebo isso. Tem uma ligação boa. Eu acho que a tutoria é uma coisa muito, assim, que funciona. Até na relação do professor com o aluno, ajuda, é uma ligação mais afetiva, tem aquela preocupação mesmo. E os pais confiam, também. Os pais confiam muito no tutor.”

As tutorias são acompanhadas diretamente pela diretora Paula, em reuniões semanais com os professores, onde as especificidades dos estudantes, o trabalho desenvolvido por cada tutor e as observações feitas sobre a realização dos roteiros e das avaliações são compartilhadas.

3.4.Autonomia moral

Embora a preocupação com a formação moral das novas gerações venha desde a antiguidade, ela tem merecido destaque nos discursos dos educadores atuais, devido às transformações aceleradas vividas pela nossa sociedade que ainda não consegue apresentar respostas satisfatórias para todas as situações que vão surgindo. Essa realidade influenciou a inclusão de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais que se referem a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Apesar das críticas dirigidas à escolha desses temas e “ao modelo de transversalidade adotado”, é necessário admitir os pontos positivos, entre os quais se destaca a concepção de que “não basta 'veicular' conceitos e valores democráticos; é preciso que eles sejam 'vivificados' no convívio intra-escolar, entre os pares da ação escolar, especialmente entre professores e alunos”.(AQUINO, 2000)

A educação moral das crianças e jovens vem se desenvolvendo ao longo das décadas, e diferentes posições estiveram em destaque em cada período, passando pela concepção da moralidade inata aos indivíduos, pela concepção de transmissão dos valores sociais às novas gerações, representada por Durkheim, pela clarificação de valores, que consiste em programas e experiência de auto conhecimento, evitando a doutrinação e a inculcação e se baseando em uma concepção relativista de valores; e, finalmente, pela construção da personalidade moral (PUIG, 1998).

Puig (2008) alerta para o cuidado necessário ao se lidar com a pluralidade cultural,

conteúdo presente nos Parâmentros Curriculares Nacionais. Embora seja fundamental educar as novas gerações para o respeito e a compreensão de comportamentos diferentes dos que vivem, a ausência de valores que são mais desejáveis que outros, colocando todos no mesmo patamar, torna muito difícil a reflexão e o diálogo em busca da melhor solução.

Essa posição se refere a educação moral como clarificação de valores, em que cada indivíduo pode escolher livremente seus valores, aceitando-se a existência subjetiva e objetiva de conflitos de valores. "O reconhecimento da pessoa como ser livre e autônomo, com capacidade para decidir o que em cada momento considera melhor, pode resultar em uma defesa do individualismo mais puro, sem levar em conta a perspectiva social." (PUIG, 2008, p. 44)

O Projeto Limongi Alves, segundo consta em seu projeto político-pedagógico, se apóia em Piaget para compreender a construção das autonomias morais e intelectuais de sua comunidade. Piaget afirma que os valores são construídos nas interações cotidianas, o que atribui à escola um papel importante.

Ao apresentar a contribuição de Durkheim à discussão da educação moral, Puig (2008, p. 37) destaca que, apesar de apoiado numa perspectiva heteronômica, na qual as regras e os valores já estão dados na sociedade, cabendo aos indivíduos apenas incorporá-los, o autor já apontava para a importância da vivência coletiva:

> A criação de vínculos intensos e o sentimento de pertencer a uma coletividade são uma tarefa contínua, que não pode ser improvisada em um número reduzido de sessões. É a experiência vivida no cotidiano o que tornará possível estabelecer vínculos de solidariedade com os outros membros e aderir ao grupo. (...) A construção da história do grupo e o cuidado em criar tradições compartilhadas por todos constituem elementos que reforçam de maneira muito intensa o espírito de coletividade. (PUIG, 1998, p. 37)

Piaget confirma a importâncias das experiências coletivas, apontando a cooperação entre os pares como o fator primordial para o desenvolvimento da autonomia das crianças, que através dessas relações se libertam da coação adulta referente à consciência das regras e do juízo moral. Yves de La Taille, explica esse posicionamento:

> Em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia), Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo. (PUIG, 2008, p. 10)

Buscando criar um ambiente favorável ao exercício do diálogo e da assunção das responsabilidades, permitindo que os estudantes vivenciem a experiência democrática numa coletividade baseada na solidariedade, o Projeto Limongi Alves instituiu os seguintes dispositivos: Carta de Princípios, roda de conversa, Assembléia de Alunos e grupos de responsabilidade. Esses dispositivos completam a busca da formação do sujeito autônomo nas questões da convivência, juntamente com a organização dos estudantes em grupo e o incentivo permanente ao diálogo.

3.4.1.Princípios de convivência

Para que a convivência entre pessoas diferentes seja tranqüila num espaço público é necessário que existam princípios norteadores das condutas e algumas regras que derivam desses.

O primeiro documento sobre os princípios de convivência que orientou o início do novo Projeto da Limongi Alves foi elaborado pelos professores em 2004, chamava-se "Para lembrar todo dia" e consistia em 13 itens (Anexo C – p. 174).

Em 2006, com o início das Assembléias de Alunos, a discussão sobre os princípios foi retomada pelos estudantes que estavam bastante incomodados, naquele momento, com problemas de furto de materiais e algumas agressões. Embora a escola tivesse princípios claros a respeito da convivência, o fato desses terem sido determinados pelos educadores fazia com que alguns colegas não os respeitassem. Assim, partiu dos estudantes a elaboração de um novo documento.

O processo foi bem participativo. Primeiramente, cada grupo de tutoria discutiu e elaborou um relatório com os problemas presentes na escola e sugestões para que eles não acontecessem mais. Cada estudante representante de tutoria levou esse relatório à Assembléia que deveria analisá-los e propor um documento que atendesse o interesse de toda a escola. A Assembléia contou com auxílio de dois pais de alunos para lidar com esses relatórios e produzir o documento.

A primeira versão do documento foi lida e discutida em cada grupo de tutoria e entre o grupo de professores para que todos propusessem alterações no texto. Cada representante levou as sugestões para a Assembléia que as incorporou ao texto e uma versão final foi novamente discutida por toda a escola. O documento foi chamado de Carta de Princípios de

Convivência e ao ser concluído foi apresentado pela Assembléia de Alunos ao Conselho de Escola para que fosse aprovado e pudesse entrar em vigor. (Anexo D – p. 175)

A Carta de Princípios foi escrita na parede do pátio interno e apresentada à comunidade externa na Festa de 50 anos da escola numa bonita cerimônia.

> a Carta de Princípios. Acho que essa é fundamental, porque a gente cobra isso deles: "Olha, vocês estão trabalhando com princípios de convivência, existem esses princípios, eles precisam ser respeitados. A gente precisa aprender a conviver dentro disso". Porque é um convívio democrático, é isso. É... eu acho que o grande ganho da Carta de Princípios é o convívio, é a democracia pra... é o convívio. (Professora Vera)

A existência de um documento que é do conhecimento de todos, professores, funcionários, estudantes e pais, permite que as relações se dêem de forma clara. Quando um estudante é repreendido por um adulto, está claro para ele que isso se deve ao fato de ter desrespeitado um item da Carta de Princípios e não porque aquele adulto implica com ele ou protege outros ou está mal-humorado naquele dia. Se um adulto intervir de forma inadequada com um estudante, este tem a consciência que um direito seu foi violado e ele pode se queixar de tal situação.

Estando os princípios claros para todos, muitas vezes são os próprios estudantes que alertam um colega que tal atitude não é adequada para o espaço da escola, ou mesmo um adulto que não está cumprindo algum item. A professora Vera acredita que a existência da Carta de Princípios "democratiza esse espaço, e torna a convivência mais fácil".

Júlia, mãe de estudantes, avalia como positiva a postura que identifica em sua filha, de ter tranqüilidade para repreender seus professores quando estes estão errados.

> A Patrícia se posiciona muito, questiona, ela chega me contando, "Olha, mãe, a Débora [professora] chegou atrasada na tutoria, e não pode, eu chamei a atenção dela.", "Patrícia, o que é isso?", "A Débora não exige da gente, a gente também tem que exigir." E se ela faz isso, é porque ela vê essa possibilidade de fazer. E eu vou só complementando, ó, não xinga, não grita, você tem que respeitar. Se você fizer de um jeito legal, então vão entender e tá tudo certo, você vai continuar com a sua razão.

A Carta de Princípios exige bastante atenção e coerência entre os educadores, pois sendo os princípios claros para todos, os estudantes identificam de forma bastante negativa os professores ou demais funcionários da escola que não chamam a atenção de um estudante quando o vêem agindo de forma inadequada. Mesmo tendo ciência de seus deveres, diante de adultos que não retomam e não exigem o cumprimento dos princípios de convivência, os

estudantes tendem a descumpri-los, o que não acontece quando estão diante dos profissionais que são fiéis aos acordos coletivos.

3.4.2.Roda de conversa

Ainda em 2004, foram iniciadas as rodas de conversa ao término de cada dia letivo para avaliação do trabalho realizado e discussão dos problemas ocorridos. As rodas são formadas por no máximo 25 estudantes e um ou dois educadores que se reúnem com o propósito de dialogar sobre o dia.

Ulisses Araújo (2004) aponta para o fato da tradição de nossa sociedade estar baseada no autoritarismo e conseqüentemente as pessoas costumarem recorrer a mecanismos violentos para a resolução de conflitos. Isso se apresenta cotidianamente na fala dos estudantes, que revela as orientações que recebem em casa, geralmente no sentido de "não traga desaforo para casa", "se alguém lhe bater, devolva na mesma moeda", etc. Nós não temos a cultura do diálogo, da troca de idéias, tão necessárias numa sociedade democrática.

Assim, o autor aponta a extrema importância das rodas de conversa, as quais denomina assembléias, pois elas representam o "momento institucional da palavra e do diálogo" (ARAUJO, 2004, p. 22) e indica o uso dos "conflitos cotidianos como matéria prima do trabalho educativo"(ARAUJO, 2004, p. 7) longe de uma abordagem moralista do certo e do errado, mas numa perspectiva de construção coletiva de uma boa convivência e de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar de todos. "Aprender a dialogar, a construir coletivamente as regras de convívio e a fortalecer o protagonismo das pessoas e dos grupos sociais na construção da democracia e justiça social é um papel que a escola pode, e deve, exercer na luta de transformação da sociedade." (ARAÚJO, 2004, p. 7)

A aprendizagem de respeito, de tolerância, de diálogo, de coletividade e de responsabilidade possibilitada pelas rodas de conversa é um marco importante da formação moral dos estudantes da Limongi Alves. Várias professoras identificaram ser esse momento como aquele em que viveram as situações mais marcantes do trabalho no Projeto. Parece realmente ser um encontro aberto, onde os estudantes e os professores podem conversar sobre sua convivência.

Os conflitos são discutidos de forma franca, citando o nome dos estudantes que

provocaram aborrecimentos aos demais, respeitando o princípio de só apontar o colega se ele estiver presente na mesma roda para poder se defender e dar a sua versão dos fatos. Muitas vezes, diante de conflitos sérios, os professores autorizam um ou dois estudantes a deixarem a roda de conversas da qual deveriam participar, para irem integrar, de forma extraordinária, uma outra onde está o colega com quem a questão deve ser discutida.

Principalmente entre os estudantes menores, quando alguns ainda são bastante desorganizados, pode ocorrer o perigo de muitos colegas apontarem uma única criança na roda, listando uma série de atitudes inadequadas realizadas naquele dia. Nesse momento, o papel do professor é imprescindível para que aquele estudante não se sinta acuado, mas possa tomar consciência de suas atitudes e encontrar estímulo para tentar modificá-las. É comum então, nessas situações, que o professor procure parceiros solidários para o colega que está em dificuldades de se adaptar aos princípios de convivência. Esses parceiros procurarão permanecer ao lado do colega, não deixando-o sozinho, não se irritando com suas atitudes inadequadas, mas sempre lembrando-o do que deve ser feito e ajudando-o a fazer até que seja capaz de fazer sozinho.

A professora Silvana destaca a importância desse cuidado do professor em preservar a auto-imagem do estudante que está sendo alvo de críticas, citando o procedimento que julga apropriado:

> Nesse sentido a Celeste tem um discurso muito bom: "Tá, o problema é ele, só ele? O que o grupo fez pra que essa situação não acontecesse? O que grupo fez para o impedir de fazer isso? Quem perguntou a ele o que estava acontecendo? Se ele precisava de ajuda?". Então, essa fala, eu sempre pego e digo: "nossa, eu não posso esquecer disso."

Além de amparar o estudante que está sendo criticado, esse discurso descrito por Silvana leva o grupo a se responsabilizar por todas as situações ocorridas no espaço, deixando a postura acusatória e partindo para a co-responsabilização.

Como exemplo, podemos citar um fato que presenciamos no salão de pesquisa, onde estava um garoto de cerca de oito anos que não consegue se concentrar em suas tarefas e passa o tempo a batucar na mesa fazendo um forte barulho que atrapalha o trabalho de pesquisa dos demais. Como os outros estudantes de seu grupo têm todos cerca de 7 anos e estão numa fase inicial de seu processo de leitura, uma estudante dois anos mais velha, senta-se com ele para ler as questões de seu roteiro, assim, ele pode conseguir realizar algum

trabalho e permitir o silêncio no espaço. Interessante ressaltar, que enquanto lia para o colega, a menina repousava suas mãos sobre as dele para que ele não se esquecesse do combinado de "não batucar no salão". Essa atitude é contrastante com as que muitas vezes presenciamos na escola convencional em que um aluno com tal nível de dificuldade de concentração seria colocado para fora da sala de aula.

A professora Helena contou que se emocionou em uma roda de conversas quando diante da discussão sobre uma briga entre dois colegas, um terceiro se manifestou livremente pedindo desculpas porque a briga tinha surgido de uma intriga que ele provocara. A professora Débora também citou uma roda de conversa como um fato marcante, quando diante de um problema que estava sendo discutido, um garoto confessou, a um grupo de cerca de 25 colegas, que havia roubado um brinquedo numa loja do bairro. O grupo ajudou-o a pensar a melhor maneira de corrigir seu erro e em nenhum momento posterior esse menino sofreu caçoadas ou esse assunto voltou a ser comentado.

A professora Elaine relembrou dias bem difíceis, quando um estudante novo chegou e se recusava a aceitar as rotinas e as orientações da escola. Em uma roda de conversas, esse estudante corria ao redor dos demais, pulava sobre eles e gritava impedindo o trabalho. Elaine contou que pediu por várias vezes que ele se sentasse, propondo lugares próximos a um colega ou outro, ou próximo a ela, mas ele continuava como se nada ouvisse. Assim, alguns colegas começaram a falar com ele, dizendo que naquela hora não deveria correr ou pular, pois tinham uma conversa a fazer, mas logo em seguida, poderiam correr bastante no pátio. (Observamos que esse tipo de discurso já é bem diferenciado para um grupo de crianças de cerca de oito anos, eles não rotularam e não classificam as atitudes como boas e ruins, mas sim como apropriadas ou não para aquele momento).

Diante da intervenção dos colegas, o estudante novo se irritou e passou a cuspir em todos. Elaine afirma que se apavorou, pois havia outras crianças impulsivas, "eu pensei, agora vai sair pancadaria, vão pegar ele de jeito, e se levantar mais de um, não vou conseguir separar." Contudo, os estudantes permaneceram todos calmos, repetindo que ele não poderia fazer aquilo, que eles queriam ser seus amigos e brincar com ele no recreio. Nesse dia específico não houve como realizar a roda e dado o horário o grupo foi dispensado para o recreio, tendo outros adultos vindo ao auxílio da Elaine para conversar com o garoto, mas em

várias rodas de conversas e momentos de estudo as atitudes dos estudantes se manteve na mesma direção, ajudando o colega a compreender um pouco melhor o que se esperava dele.

Araújo (2004, p. 23), destaca que uma das maiores contribuições das rodas de conversa é a de que "temas como disciplina e indisciplina deixam de ser obrigação somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo", o que fortalece o coletivo e leva a resultados mais satisfatórios.

A professora Vera, que trabalha com os adolescentes, também vê muitos avanços conquistados através da roda de conversa.

> Além da Carta de Princípios, existem as rodas de conversa. Nas rodas de conversa eles conseguem fazer intervenções com muita tranqüilidade, eles podem naquele momento ali, que é um momento menor de conversa, ir dizendo de ações, das dificuldades, ir dizendo do que pode e do que não pode, do que fez e do que precisava fazer, do que precisa ainda ser feito. Eu acho que eles vão, de alguma forma, se tranqüilizando e se sentindo mais seguros pra poder falar dessas questões também com o educador.

Mas Vera alerta para o perigo do professor monopolizar a palavra e começar a se posicionar diante de cada assunto levantado, impedindo os estudantes de procurarem as próprias soluções e exercitarem o diálogo e o confronto de idéias.

> não é raro uma roda de conversa virar sermão do professor e isso também é muito ruim. Principalmente porque esses sermões vêm carregados de valores, de ideologias, de rótulos mesmo. Aí eu volto à Carta de Princípios, a gente precisa conviver é com esses princípios. Isso ajuda a formar, a dar uma autonomia moral mais adequada mesmo. Então, dele poder avaliar, diante de atitudes que são permitidas no espaço, o que que ele pode, o que que ele não pode, e não diante do meu querer... da minha visão... do meu valor moral.

Para evitar os possíveis problemas e favorecer o aprendizado, também dos educadores, sobre as rodas de conversas, a equipe procura garantir que sempre existam dois educadores em cada roda.

3.4.3.Assembléia de Alunos

Diante da vivência da Escola da Ponte que inspira a Emef Limongi Alves, os educadores acreditavam que a constituição de uma Assembléia de Alunos era parte fundamental do novo Projeto educacional.

A Escola da Ponte tem cerca de 220 estudantes e realiza suas Assembléias de Alunos

semanalmente utilizando o espaço do cinema de Vila das Aves[24]. Com um número de estudantes por volta de 800 e sem contar com auditório ou outro espaço apropriado, a escola não sabia como iria iniciar esse trabalho e a demanda do dia-a-dia não deixava tempo disponível para que a equipe começasse a discutir o assunto.

Foi então que, em 2005, uma mãe de estudante e uma pessoa colaboradora da escola (que atualmente também é pai de estudante) fizeram uma proposta para iniciar esse trabalho que foi aprovada pelo Conselho de Escola. A idéia era formar um grupo fora do horário escolar e trabalhar através de dinâmicas de grupo, jogos de integração e discussões a fim de prepará-lo para futuramente vir a presidir a Assembléia da escola.

Todos os estudantes do nível II foram convidados à participar. Foi formado um grupo de 15 estudantes interessados que passou a se reunir semanalmente com os dois adultos responsáveis para desenvolver os seguintes objetivos:

-entender o funcionamento do Conselho de Escola e o papel dos estudantes nas instâncias de deliberação;

-compreender o que é uma Assembléia e como esta se organiza,

-discutir o papel do aluno na vida escolar.

O Conselho de Escola aprovou também a presença de um professor da escola para assistir as reuniões e manter o Conselho informado sobre o desenvolvimento dos encontros. A avaliação dessa iniciativa foi positiva, os estudantes participavam com entusiasmo, os adultos conduziam bem as discussões que partiam de dinâmicas de grupo e de simulações de assembléias.

Após quatro meses de trabalho, o grupo sentiu-se preparado para coordenar a mesa da primeira Assembléia de Alunos e o Conselho de Escola aprovou a decisão. O grupo preparou, então, uma lista com 12 assuntos que avaliou ser de interesse de todos os estudantes e organizou uma eleição para que cada estudante da escola votasse nos itens que julgasse mais urgentes para constituir a pauta dessa reunião.

Segundo consta no sítio oficial da escola, os dois temas mais votados e que vieram a compor a pauta da Assembléia foram o uso dos computadores no salão e os critérios de formação dos grupos de estudantes.

Para organizar aquele elevado número de estudantes, decidiu-se realizar três

24.A Vila das Aves é uma freguesia portuguesa, do concelho de Santo Tirso e do distrito do Porto, com 6,07 km² de área e 8 492 habitantes em 2001. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_das_Aves)

Assembléias em cada período. Cada assembléia foi coordenada por um trio de estudantes do grupo de preparação que contava naquele momento com nove participantes. Havia cerca de 100 estudantes em cada Assembléia, acompanhados de seus professores que foram orientados a não intervir na atividade, deixando a condução sob responsabilidade da mesa dirigente.

O clima nas Assembléias oscilou entre momentos de maior agitação e tumulto e momentos em que se respeitavam as inscrições e a palavra era pedida apropriadamente. Certamente a presença dos professores foi fundamental para garantir o desenvolvimento da Assembléia. Além dos dois temas da pauta surgiram outras demandas dos estudantes como o pedido para escolherem livremente os grupos de estudo no salão, a instalação de armários para guardar os pertences, a realização de campeonatos esportivos na escola, a confecção de carteirinhas para identificação dos estudantes. Essas questões foram apresentadas ao Conselho de Escola, que é o órgão máximo de deliberação da unidade, mas como já era o último dia do mês de novembro, as respostas às reivindicações não foram claramente apresentada aos estudantes.

A avaliação realizada sobre a primeira Assembléia foi bastante controversa. Alguns membros da escola consideraram a experiência muito positiva, apesar das dificuldades, por ser a primeira tentativa. Outros, sobretudo os professores, julgaram o momento ainda prematuro para tal autonomia dos estudantes, visto que alguns não levaram a Assembléia a sério, fazendo brincadeiras e atrapalhando o ambiente.

Os estudantes que se prepararam por quatro meses para aquele momento, ficaram um tanto assustados e decepcionados quanto ao retorno dos seus colegas. Mesmo após conversa com os professores que muito elogiaram a condução dos trabalhos, ressaltando que foi apenas uma primeira tentativa e que os demais estudantes ainda precisam de mais tempo para aprenderem a real importância de uma Assembléia, apenas três, dos nove participantes do grupo de preparação retomaram os trabalhos no ano letivo seguinte.

Ao relembrar essa experiência a diretora Paula avalia: “foi muito difícil pra eles, acho que, talvez, as coisa ainda não tivessem muito amadurecidas. Mas eu acho que foi bom, talvez a gente não tenha sabido segurar. Foi super importante porque mostra que, a partir daquilo, eles foram se organizando.”

José, pai de estudante, desabafa sobre a dificuldade de se instalarem as Assembléias estudantis: “Organizar é muito difícil. Você organizar Assembléia, 350, 400 alunos de manhã

e 350, 400 a tarde, é muito difícil. A gente nem espaço físico tem. Eles estão numa idade que, se você juntar 80, fica praticamente impossível, impossível."

O depoimento do professor Marcos, que estava em seu primeiro ano na escola, mas que tinha muitos anos de experiência nas redes estadual e municipal, vai na direção contrária a de José. Ele afirmou ter acompanhado o trabalho de grêmios estudantis em várias unidades, alguns dos quais tinham alcançado muita participação dos estudantes. Mas ressaltou a importância do acompanhamento docente para o fortalecimento do trabalho: "Eles têm muita vontade de propor muitas coisas, mas ainda não sabem bem os caminhos e se atrapalham, se você deixar solto, os mais envolvidos se decepcionam e os demais não querem participar."

Em pesquisa sobre a participação dos educandos na gestão escolar, Garcia (2008) ressalta a importância da atividade mediadora dos educadores, afirmando que

> não há possibilidade de formação para a democracia por ação espontânea, sendo necessário o processo educativo como possibilidade de produção do "histórico no homem". Os adultos envolvidos têm papel fundamental, pois não se trata de, em nome de uma suposta democratização, entregar às novas gerações uma situação na qual não se encontram parâmetros e intencionalidade.

Em 2006, a proposta de Assembléia foi totalmente reformulada pelos dois pais que assumiram o trabalho. O eixo passou a ser o trabalho com as tutorias que também se constituíram em grupos de responsabilidade. Assim, a participação dos estudantes passou a ser pensada não somente na questão dos direitos, mas também dos deveres, procurando prepará-los de forma mais consciente para futuras Assembléias como a realizada em 2005.

Durante o ano de 2006, as Assembléias foram todas por representatividade. Cada grupo de tutoria, com sua responsabilidade correspondente, elegeu um representante para participar das Assembléias mensais, que aconteceram sempre entre o horário dos estudantes da manhã e os da tarde. Esse horário talvez tenha representado um entrave ao trabalho, visto que nem todos estudantes com interesse em se envolver nas Assembléias têm condições de comparecer fora de seu horário normal de aulas. Além disso, se essa questão é relevante para a escola, ela deve compor a grade normal, com um horário reservado para essa atividade, da mesma maneira que as oficinas de Cultura Brasileira deixaram de ser optativas para comporem o currículo formal da Limongi Alves.

A condução da mesa da Assembléia permaneceu sob responsabilidade de três estudantes remanescentes do grupo de preparação, que ainda estava sob coordenação dos mesmos pais. Os representantes de cada tutoria/grupo de responsabilidade deveriam

apresentar suas realizações aos demais e ouvir as queixas ou sugestões que os outros representantes traziam de seus grupos referentes à sua responsabilidade para apresentar à sua tutoria a fim de que pudessem pensar em novas tarefas.

Esse modo de funcionamento não se realizou exatamente da maneira proposta, visto que os representantes traziam muitas queixas a respeito dos conflitos interpessoais, o que disparou o processo de realização da Carta de Princípios de Convivência, conforme relatado anteriormente.

Em 2007, houve considerável esvaziamento das Assembléias e apenas algumas tutorias continuaram a zelar por suas responsabilidades na escola.

Perguntada sobre a necessidade de auto-organização dos estudantes, visto que a tentativa de instalação da Assembléia a partir dos adultos não atingiu os estudantes, a professora Silvana afirmou que não percebe nenhum movimento ou discussão nesse sentido entre os adolescentes. Ela afirma que nos dois primeiros anos havia muitas reclamações sobre o Projeto, pois os estudantes sentiram muita dificuldade em se adaptar ao novo modo de trabalho, mas nunca procuraram se organizar para manifestar suas aspirações. Atualmente ela não identifica essas insatisfações com o Projeto.

> Esses meninos formam uma geração muito acomodada. Essas crianças, essa geração que tá de 5ª à 8ª série é uma geração de mimados. Por isso que a gente tem muito embate com eles. Quando a gente chega e fala assim: "você tem que dar conta disso porque é você que está aprendendo e é a sua evolução", eles ficam desbaratinados. Então, eles não têm, ainda, uma consciência política de organização. Eles acham que tudo os outros fazem, tudo.

Enquanto a professora Silvana acredita ser o Ensino Médio o melhor momento para os estudantes se organizarem devido à idade mais avançada, a professora Vera afirma que "a participação do estudante é fundamental. Eu acho que só tem autonomia, só pode falar em autonomia, quando eles derem conta de fazer isso."

Contudo, Vera não consegue identificar a melhor maneira de se iniciar tal processo, descrevendo como foram difíceis as tentativas já realizadas pela escola. Vera apontou dificuldades na própria participação dos estudantes e não na organização ou na falta de espaço:

> se é difícil pra nós, adultos, sermos participativos, intervir naquela instância, naquele lugar, naquele local que você atua.... É difícil pro adulto, imagina pra estudantes que são adolescentes, que têm 14, 15 anos. É bastante difícil. Mas eu acho que no momento que a gente conseguir isso, eu acho que as coisas andam melhor. Eu acho

> que é uma questão que o Projeto precisa dar conta. Como é que você fala de uma escola democrática se você não tem a participação do estudante? Como é que pode?

José, pai que conduziu a preparação dos estudantes interessados em conduzir a mesa da Assembléia de Alunos, optou por participar de outra forma na escola no ano de 2008. Outra pessoa se propôs a assumir a responsabilidade de pensar a Assembléia de Alunos junto aos estudantes, que é um colaborador da escola e que já foi pai de estudante. Infelizmente, o trabalho não se desenvolveu por questões de saúde desta pessoa, permanecendo suspenso até o início de 2009.

Apesar dessa situação, a diretora Paula considera que:

> é impossível dizer que essas crianças não participam. No meu ponto de vista, é até bobagem dizer uma coisa dessa. Elas participam o tempo todo, elas falam o tempo todo, elas dizem o que elas acham o tempo todo, elas querem outra coisa, elas brigam por outra coisa e a gente fica coordenando. Então, no fundo, elas têm uma participação muito maior do que se tivesse só um lugarzinho de participação.

O trabalho que José se prontificou a realizar em 2008 foi no oferecimento de cursinho preparatório para a realização dos exames classificatórios para ingresso nas escolas de nível médio.

> esse ano, eu optei por sair do trabalho [das Assembléias] porque a minha vontade era de radicalizar na questão pedagógica. Então, eu acho assim, que tinha que ter... que a gente estava desviando muito... dando muita importância pra outras coisas...A tarefa da escola é aprender, não tem muita mudança, entendeu? Então, se a gente não radicaliza no aprender, tudo afrouxa. Eu acho que a Assembléia de aluno, não é que vai contra isso, não vai contra isso. Mas se eles [os estudantes] não estão tendo necessidade, então, não estão tendo necessidade, pronto!

Essa preocupação de José com as questões da aprendizagem, reflete um movimento que vem ocorrendo na Limongi Alves desde 2006. Nos anos iniciais, o Projeto era encarado de forma mais ampla, procurando materializar todas as questões que estavam postas em seus objetivos e princípios, mas em certo momento a questão da aprendizagem dos estudantes se tornou central, visto que a equipe identificou a apropriação adequada dos conteúdos disciplinares como condição primeira da democracia e da autonomia. Os esforços se voltaram sobretudo às questões da alfabetização e do letramento dos estudantes, reconhecendo o domínio da língua escrita como direito prioritário do estudante que é pré-requisito para que eles desenvolvam sua plena autonomia.

Paula concorda com a avaliação de José sobre a posição dos estudantes nesse momento, mas ressalta a importância de se respeitar o momento dos estudantes e esperar a

que a necessidade de participação surja ao mesmo tempo que se crie condições favoráveis para tal.

> De certa forma, a gente tem que abrir os espaços. Então, o tutor abre, as rodas de conversa abrem, a dinâmica da escola, das oficinas, abrem um jeito de pensar sobre os assuntos mas, quem vai dar esse tom tem que ser a possibilidade deles, não a possibilidade nossa enquanto adulto. Então eu acho que isso tá encaminhado e vai caminhar cada vez mais para uma organização deles.
>
> Se a condição das crianças dessa escola é essa, é nessa condição que nós temos que trabalhar. Como é com a comunidade, como é com os educadores também. A gente tem que ir no ritmo das pessoas. Cada escola tem que ir no ritmo daquele grupo de pessoas, não adianta você querer ir muito na frente, também, que não faz sentido.

Paula considera que a questão do uso de uniforme, que vem sendo apresentada pela escola aos estudantes pode ser uma boa questão para desencadear a organização deles para serem ouvidos, mas ressalta a impossibilidade de se prever o momento ou o assunto que serão os reais disparadores do processo.

Embora os estudantes tenham bastante espaço para se expressarem, como afirma Paula, o lugar institucionalizado da participação é muito importante para o aprendizado da democracia. Hoje, eles apresentam suas questões aos professores, geralmente aos tutores, e dependem do encaminhamento que tais profissionais darão à questão, levando-a para discussão coletiva dos adultos, ou atendendo-a apenas em seu grupo de tutoria, se julgar adequado. Nessa situação que a escola vive atualmente, os estudantes conseguem se organizar somente entre os 20 colegas que compõe uma tutoria, na melhor das hipóteses, geralmente as iniciativas são de grupos pequenos, de três ou quatro estudantes que se dirigem diretamente a um educador.

A importância da Assembléia de Alunos se refere à participação organizada dos estudantes e possibilita que eles se constituam como uma coletividade, princípio fundamental da Escola da Ponte. É a existência dessa coletividade que se auto-regula que permite uma real vivência democrática, como apontam Makarenko (2005) e Pistrak (2005) já no começo do século passado.

3.4.4.Grupos de responsabilidade

A primeira configuração dos grupos de responsabilidade foi por tutoria. Cada tutor escolheu uma questão da escola para assumir, juntamente com seus tutorandos. Dessa

maneira, todos os estudantes da Limongi Alves estão vinculados ao cuidado e organização de alguma parte da escola.

Os temas escolhidos em 2006 para os grupos foram: recreio legal, merenda, banheiros, área externa, pátios internos, murais, livros, organização do salão, apresentação da escola aos visitantes.

É importante destacar que todos os estudantes são responsáveis pelo cuidado da escola toda, logo, todos devem organizar o salão, os livros, cuidar da limpeza dos espaços, intervir de modo a impedir atitudes violentas dos colegas, etc. A tarefa específica de cada grupo de responsabilidade é pensar na forma com que todos os estudantes devem cuidar daquela parte específica da escola, organizando os trabalhos, verificando a realização adequada, colhendo informações sobre o que os colegas pensam sobre aquela questão.

Todos sabem quais grupos são responsáveis por cada parte e assim podem encaminhar as queixas, as sugestões e cobrar as atitudes com as pessoas adequadas. Um bom momento para esse "acerto de contas" seria a Assembléia de alunos, que conta com a participação de um estudante representante de cada grupo de responsabilidade. Esse trabalho funcionou fortemente em 2006, tendo perdido muito do entusiasmo em 2007, sendo que em 2008 apenas o grupo que recebe os visitantes ainda estava ativo. Nesse período a escola recebeu vários funcionários de limpeza, através de uma empresa terceirizada e os cuidados com a escola se restringiram a essas pessoas.

3.5.Autonomia intelectual e moral – duas faces da mesma moeda

É imprescindível que se esclareça que todos os dispositivos acima descritos são inter-relacionados e não é possível uma educação que se oriente somente para a autonomia moral ou intelectual, pois são aspectos totalmente integrados da formação do sujeito. Para o pleno desenvolvimento em ambas as direções, moral e intelectual, a vivência de situações de interação, de participação e de diálogo são importantes.

> O respeito mútuo aparece como condição necessária da autonomia sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imamente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1994)

O salão de pesquisas é o centro desse trabalho de autonomia proposto pelo Projeto Limongi Alves em seus aspectos moral e intelectual. Todos os dispositivos criados pela escola se somam e se integram com a maneira de organizar o trabalho dos estudantes em grupo e com a preocupação em garantir a possibilidade de diálogo em todas as circunstâncias.

A preocupação com a heterogeneidade é uma das mais relevantes aos educadores quando se propõem a formar ou a interferir na composição de um grupo de estudantes. Conforme apresentado no Projeto Educativo da Escola da Ponte, "o trabalho em grupos heterogêneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação."

O grupo de referência de cada estudante é o lugar em que ele pode exercitar a convivência com seus pares, identificando as dificuldades de cada um e as suas próprias, buscando parcerias para superação de tais dificuldades, vivenciando os conflitos do cotidiano, aprendendo a solucioná-los através do diálogo, aprendendo a se sentir responsável pelos outros, aprendendo a aceitar a crítica e a ajuda, a ouvir, a cuidar, a falar com jeito, a respeitar o silêncio do outro. O grupo também é o lugar de trabalhar com o conhecimento, de discutir as hipóteses, de construir idéias, de partilhar as descobertas, de aprender e de ensinar.

A professora Débora lembra-se de muitas vezes em que uma criança veio animada ao seu encontro contar-lhe que acabara de aprender a ler com um colega, ou que acabara de ensinar a leitura, desafiando: "vai lá, pede para ele ler para você alguma coisa." Luis Braga (2006), pai de estudante, escreveu em suas reflexões sobre o percurso do filho na escola:

> O grupo, você já sabe para que serve – a Cleide deve falar bastante disso, eu acho – pois outro dia você me falou que ia pedir para o Caio, que já sabe, te ensinar letra cursiva. Você diz que vai ensinar matemática para ele – em matemática eu sou muito bom, você falou. Então, é bem isso, eu penso que o começo de quase tudo está aí: uma auto-avaliação espantosamente consciente (isso eu sei, isso eu não sei), e uma crença no poder da solidariedade (isso eu sei e posso ensinar; isso eu não sei e preciso encontrar quem me ensine).

Além da vivência em grupo, o cultivo e o exercício do diálogo também representam um fio condutor que perpassa todos os dispositivos do Projeto Limongi Alves. O diálogo tem seu momento formalizado nas rodas de conversas, mas também é o foco do trabalho dentro do salão de pesquisas, quando os estudantes são orientados a pedir ajuda a um professor somente após esgotar as possibilidades com seus colegas de grupo. Os estudantes são estimulados a todo momento a se expressarem, a dizer o que sabem ou pensam, a avaliar a atividade

proposta em cada oficina a seu término, a discutirem seus conflitos com os pares recorrendo aos adultos somente em último caso, e a fazerem intervenções cada vez mais qualificadas nas rodas de conversas.

A professora Vera avalia que essa possibilidade de diálogo aberta aos estudantes da escola, mediada, segundo ela, pela existência da Carta de Princípios, vai estabelecendo uma relação de confiança entre todas as pessoas da escola, inclusive entre crianças e adultos.

> Eu acho que quando ele conversa de igual pra igual, ele vai percebendo que é possível fazer uma... construir uma relação que não existe um autoritarismo, que o que existe é... o que tem que existir é o respeito. Eu acho que nisso também vai tendo um outro ganho, vai permitindo a eles até aprenderem mais, porque eles têm tranqüilidade em perguntar, em buscar informações, e em pedir ajuda. Então você desierarquiza a relação. Eu acho que isso fica mais fácil.

Essa análise de Vera corrobora a afirmação de inter-relação existente entre as autonomias moral e intelectual, que ela consegue identificar no cotidiano da escola. Silvana, que também trabalha em uma escola de nível médio, recebe lá, entre seus alunos, alguns estudantes egressos da Limongi Alves e identifica algumas diferenças em suas atitudes que validam a percepção de Vera:

> eu percebo, assim, que eles se arriscam mais, não têm medo de errar. Os alunos que saíram daqui, mesmo aqueles que não eram muito bons, levantaram a mão e arriscaram respostas. Algumas muito boas por sinal. Outras, capengas, e eu fiz assim "não, nada a ver". E não ficou chocado de ouvir "não, não é isso". Então eu percebo que eles têm mais facilidade de arriscar.

Silvana também percebe que os estudantes da Limongi Alves apresentam maior facilidade nos relacionamentos, cita o caso de um garoto extrovertido que embora não se destaque como um estudante ótimo logo se tornou o representante de sala do 1º ano do Ensino Médio; e de uma menina bastante retraída, que conseguiu rapidamente estabelecer um grupo de convívio e amizade. "Então, o fato de estar nos grupos, eu acho que abre sim,.. esse campo... Eu vejo uma diferença bem grande... bem grande!"

Outra grande possibilidade que o salão oferece aos estudantes é de serem orientados por diversos professores, que exercem a docência solidária. Esse convívio com diferentes adultos que trabalham juntos representa o exemplo cotidiano do que é o trabalho em grupo, o respeito, a troca de idéias, o diálogo para a resolução dos conflitos, as diferentes formas de encarar as situações que desmontam as "grandes verdades".

Em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) expôs a contribuição que representa o exemplo dos professores para a formação dos estudantes:

> não é só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento das soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. (FREIRE, 1996, p.18)

Pode-se observar que o respeito por cada um dos estudantes constitui um princípio e uma realidade na Emef Limongi Alves, que possibilita a construção da autonomia de cada um deles, ao considerá-los sujeitos.

4.As relações na escola e as relações da escola

4.1.Docência solidária

Uma das características fundamentais do Projeto Limongi Alves e que possibilita sua efetiva concretização e construção de uma unidade na escola é o modo de trabalho dos professores que os mesmos denominam de docência solidária ou docência compartilhada.

Esse tipo de docência, também exercida na Escola da Ponte, contrapõe-se à conhecida monodocência da escola tradicional, que na visão de José Pacheco[25] é um dos maiores obstáculos ao "desenvolvimento de projetos educativos", uma vez que isola o professor no espaço e no tempo, impedindo qualquer comunicação produtiva com seus pares. Dessa forma, a monodocência impede, também, a construção de uma escola democrática.

É comum ouvir-se dentro da sala dos professores de muitas escolas, queixas a respeito de alguns alunos e relatos de situações difíceis vividas no dia. Aqueles poucos minutos de convivência se convertem em um "muro de lamentações", onde não se pode afirmar que alguém ouve o outro, pois parecem todos queixarem-se para si mesmos. Não há troca de sugestões, nem discussões sobre as questões. Concordando com José Pacheco "a monodocência redutoramente interpretada" realmente abandona cada professor entregue a si próprio, dentro de *seu* universo, que é *sua* sala de aula.

O projeto pedagógico da Escola da Ponte ilustra essa realidade dizendo que "muitas escolas são arquipélagos de professores separados por um mar de medos e frustrações". E aponta uma alternativa afirmando que "se cada professor abandonar a ilha da sua sala, que uma redutora interpretação da monodocência lhe impôs, descobrirá que todos somos ensinantes e aprendizes de todos, a todo o momento."

Pistrak alertava para a mesma questão ainda no começo do século XX, dizendo:

> é claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrente; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários. (PISTRAK, 2005, p. 26)

25.José Pacheco foi professor e diretor da Escola da Ponte, tendo se aposentado recentemente. É reconhecido como elemento principal para a construção do projeto dessa escola, denominado "Fazer a ponte".

Contudo, para que essa transformação ocorra, são necessárias mais que vontades e esforços individuais, pois, conforme afirma Rosa Maria Torres (2003), ex-ministra da Educação e da Cultura do Equador, "la arquitectura y la cultura escolar convencionales están pensadas para el trabajo individual, para reforzar la falta de contacto y de comunicación vertical y horizontal entre alumnos, educadores y directivos."

Para que a docência compartilhada e solidária seja possível, é necessária, embora não suficiente, a reestruturação do espaço físico, a fim de que não se isole as pessoas e as prive do convívio coletivo, o que é comum quando elas estão separadas em salas de aulas distintas e que representam realidades bastante diferentes dentro da escola que não se constitui como tal, mas é apenas uma soma de pequenos grupos distintos e isolados, quando não rivais.

Por isso, após os estudos realizados por Paula, diretora da Limongi Alves, com a equipe de assessoria, analisando a forma de funcionamento da Escola da Ponte e o melhor caminho para construir o atual Projeto, concluiu-se que a retirada das paredes das salas era imprescindível, ou todas as mudanças seriam apenas superficiais. Assim nasceram os salões de estudos, onde estudantes de várias idades e professores de várias disciplinas e séries convivem diariamente, construindo uma escola baseada no diálogo e na convivência.

O salão de pesquisas coloca os professores lado a lado, dividindo o mesmo espaço, se relacionando com os mesmos estudantes, trabalhando com os mesmos conteúdos. Este tipo de docência supera as relações "privadas" que ocorrem dentro do espaço público, com pessoas tendo "seu" aluno, "sua" sala, "sua" mesa, "sua" disciplina, etc, e coloca todos os integrantes da escola num trabalho coletivo e compartilhado.

> O isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante no ensino primário. Um isolamento que engendra insegurança e fomenta individualismos. E no contacto fortuito com colegas do mesmo ofício, com outras experiências e outros saberes sobrevêm atitudes de reserva, ou de objectiva recusa**.** (Projeto Educativo da Escola da Ponte, 1996, p. 52)

Em um modelo convencional de escola, por mais que a equipe se reúna para discutir os problemas, traçar metas e planejar ações, os debates se dão na esfera da escola e das metodologias, mas o problema de cada estudante dentro de sua sala de aula é do seu professor, e as relações que esse professor estabelece com cada um de seus estudantes está protegida pelas paredes da sala e ninguém pode observar, lá ele é a autoridade máxima e pode até mesmo agir em contradição ao acertado coletivamente. A professora Vera confirma tal situação:

> Sair do lugar que a gente estava, de uma sala de aula confortável, que era sua, você trabalhando com aqueles estudantes que também eram seus... supostamente seus, e que você poderia fazer ali o que quisesse... você fechava a porta e não tinha que dar satisfação pra ninguém. É... hoje eu fico com medo quando eu falo isso, mas acontece ainda. É isso que a gente faz quando está numa sala solitariamente... você faz o trabalho seu e não tem com quem compartilhar. Nem suas angústias, nem suas dúvidas, nem... quer dizer, nem seus êxitos também, nada. Você faz e pronto.

Somente o "fazer juntos" garante que o projeto pedagógico de uma escola realmente se realize. Na docência compartilhada não há espaço para atuações diferentes daquelas definidas pela equipe, não há a segurança e a proteção das paredes de uma sala de aula, mas há, sempre presente, o olhar dos colegas, para lembrar das posturas combinadas e para ajudar em todas as dificuldades.

Para um profissional que foi formado para atuar sozinho e está acostumado a ser a autoridade absoluta dentro de uma sala de aula, a primeira questão que se coloca ao iniciar esse trabalho é a exposição permanente ao olhar do outro, que observa cada atitude em relação ao ensino, em relação ao trato com os estudantes, cada atitude diante dos imprevistos cotidianos, da indisciplina e até do domínio do conteúdo. Essa exposição é tão difícil quanto a constatação de que se perdeu a liberdade de ação característica da sua função do professor. Liberdade essa que mais condiz com um abandono a si mesmo, mas que num modelo de trabalho coletivo se afirma como uma liberdade refletida, negociada e construída com seus pares.

> À medida que você se expõe, é claro que tem um medo, tem uma insegurança. Mas se você tem essa coragem de se expor é porque você tem muita coragem de aprender. E eu acho que o grande ganho é isso, é o quanto você aprende, o quanto o seu trabalho se torna mais produtivo, mais prazeroso... (Professora Vera)

Todos os aspectos da atuação dos professores precisam ser discutidos entre a equipe para que se estabeleçam quais serão os critérios que nortearão as ações cotidianas. Não basta elaborar uma lista de procedimentos, embora possa ser bastante útil, pois os estudantes nos apresentam situações novas diariamente e muitas vezes precisamos tomar uma atitude imediata que não havia sido definida pelo grupo. Mas, quando os critérios e os objetivos estão claros para todos, existe a possibilidade de se agir de acordo com o Projeto. Evidentemente, cada situação nova que se apresenta vai ser discutida pelo grupo, e aquele professor que precisou agir de improviso terá sua ação vista, comentada, avaliada, discutida até que se chegue a um acordo sobre o procedimento adequado àquela nova situação.

Júlia, mãe de dois estudantes, ressalta a importância da coerência de atitudes não se

ater somente entre os professores, mas entre todos os profissionais da escola:

> primeiro tem que estar claro pra todo mundo que trabalha aqui dentro, não só os professores, todo mundo, pra depois estar pros alunos. Porque uma coisa tem a ver com a outra, não tem jeito. E não adianta você falar pro aluno que é assim, assim, assim, se você não tiver esse posicionamento mesmo, porque o que ele está vendo é muito mais forte do que o que ele está ouvindo. Não pode se contradizer.

A professora Ester concorda com Júlia, mas afirma ser muito difícil atingir esse consenso: "Tem que estar muito combinado e, pelas diferenças pessoais, é difícil. A gente também não tem tempo de estar discutindo essas coisas, de dizer 'olha, talvez fosse melhor assim, assado'." Ester desabafa:

> [a atitude do outro professor] acaba tomando perfil diferente e acaba interferindo no teu processo de pensamento que você esperava daquela criança. Porque você traça um plano na sua cabeça: "Bom, isso amanhã, depois, ta, ta, ta.", e na docência solidária, alguém interfere, alguém de fora interfere, e às vezes é bom, às vezes não. Às vezes é positivo, às vezes não.

Parece que o incômodo de Ester se relaciona com a perda da liberdade que discutimos acima, pois num trabalho coletivo não há espaço para se traçar um "plano na sua cabeça", mesmo em relação ao desenvolvimento de um tutorando, pois todos os educadores da escola trabalham com cada estudante e também são responsáveis por eles.

A questão da falta de tempo, que esta professora aponta, é realmente um dos principais empecilhos para a constituição de um coletivo integrado. Acordar posturas, definir estratégias, discutir a situação de cada estudante, trocar impressões sobre o cotidiano, construir uma relação de confiança que permita se expor, reconhecer o que não sabe, ouvir uma crítica ou fazê-la com respeito são atividades que exigem tempo, exigem reflexão e muito diálogo.

As professoras que participaram do Projeto em 2004, tiveram o privilégio de ter esse tempo nos horários coletivos e na disposição pessoal de cada uma em exceder esses horários. Contudo, a cada ano, essa possibilidade foi ficando menor pela quantidade de questões que foram se colocando ao trabalho (talvez essa possibilidade volte conforme as questões forem sendo resolvidas).

Atualmente o horário coletivo mal supre as demandas do trabalho com o conhecimento: duas horas-aula (45 minutos cada) para reuniões de tutores com a diretora, duas horas-aula para atendimento aos pais e quatro para toda discussão dos roteiros, de problemas de estudantes, de organização da rotina, de discussões sobre o trabalho com a

língua e a matemática. Além dos horários coletivos, os professores têm três horas-aula para trabalho individual, que também é extremamente insuficiente para que possam planejar sua tutoria, planejar as oficinas que ministram, corrigir cadernos, portfólios e fichas de finalização, preencher documentos burocráticos da escola, bem como os relatórios individuais de desempenho dos estudantes realizados ao final de cada semestre.

A professora Elaine, embora considere os momentos de discussão coletiva como essenciais para a constituição da equipe e do Projeto, confessou que por muitas vezes, se esquivou deles por estar muito atrasada com a elaboração de suas fichas e seus relatórios. Mas reconhece que essa atitude foi ineficaz, porque a falta de entrosamento da equipe torna o dia-a-dia muito mais desgastante.

A professora Silvana lembrou que nos anos de 2005 e 2006 havia essa preocupação constante em manter os professores em sintonia a fim de garantir um trabalho coerente com os estudantes.

> O que a gente fazia aqui, que era, no final da manhã, se reunir todo mundo pra discutir um pouquinho como foi o dia. Todo mundo se encontrava aqui no salão e ficava 15 minutos conversando. Uma rodinha de conversa. Até a Paula [diretora] subia. Ali, algumas arestas eram aparadas, do tipo: "Olha, não deu certo hoje, eles ficaram muito barulhentos no lugar onde você tava, o que tava acontecendo?" "Ah, eu tava tentando resolver uma questão com o Fulaninho e me desliguei do restante." "Então você devia ter pedido ajuda." A gente resolvia ali, não era desabafo de sofrimento, era apontamento de problemas e ali já se discutia a solução. Eu sinto falta disso.

Quando o coletivo de professores vai constituindo- se uma equipe efetivamente, e cada um passa a se acostumar com esse "olhar do outro" que o vê o tempo todo, pode começar a perceber que essa presença pode ser de compartilhamento, de coleguismo, de solidariedade. Dividindo o espaço, um pode perceber o limite do outro num caso de indisciplina, de domínio de certo conteúdo ou mesmo de disposição física em determinado momento e atuar de forma a completar a ação do colega. A professora Ester identifica a atuação conjunta nos casos de indisciplina como a maior contribuição da docência solidária.

A professora Elaine, ao relatar suas impressões de 2004, quando atuava em uma sala regular da Limongi Alves e observava o início do trabalho no Projeto, destaca que o que lhe chamava muito a atenção era a ajuda entre as professoras nos momentos de alguma indisciplina, enquanto uma delas ficava com a turma, outras duas podiam intervir conjuntamente, o que qualifica bastante a relação com o estudante. "Eram sempre duas,

sempre tinha duas intervindo com um estudante, sempre tinha duas trazendo um estudante para a sala. Eu achava o máximo, falava 'nossa!' Eu olhava para a sala normal e eram 35. De repente um aprontava e a gente tinha que chutar o pau da barraca, fazer escândalo."

A professora Vera também identifica a docência solidária, juntamente com a tutoria e a Carta de Princípios, como um instrumento fundamental da escola para conseguir lidar um pouco mais tranqüilamente com os problemas de indisciplina, ao contrário da maior parte das escolas públicas. Especialmente em relação aos adolescentes, a situação é bem grave, a escola não quer enfrentar os problemas e coloca os professores como os únicos responsáveis pela disciplina dos estudantes, como se solitários e isolados pudessem resolver um problemas relacionado à estrutura da escola. Vera afirma que diante da falta de alternativas muitos professores desistem daqueles estudantes que estão precisando da atuação do educador:

> Você ouve muito professor falar: "Eu? Eu vou enfrentar? Eu tenho família, tenho filhos, eu estou aí fora. Eu não vou enfrentar, deixa fazer o que quiserem." E isso é muito ruim porque o menino vai vendo que ninguém põe limites pra ele e que todo mundo tem medo dele, que basta ele ameaçar e pronto.

Para os professores e demais funcionários da Limongi Alves é mais fácil essa abordagem aos estudantes, primeiramente porque a indisciplina é uma questão da escola como um todo, que procura identificar mecanismos de organização dos tempos e espaços para lidar com ela, e depois, conforme o relato de vários professores, representado pela fala de Vera: "É muito mais fácil, por conta de estar numa docência solidária e não estar ali, sozinho, frente a frente com aquele estudante que poderia ser, naquele momento, difícil."

Outro aspecto positivo é o fato de a equipe atuar sob os mesmos princípios, isso impossibilita o estudante de identificar certo professor como "o exigente", ou "o chato", como geralmente vemos acontecer. Nas escolas convencionais, esse estudante decide, então, que não assistirá mais a aula daquele professor, ou provocará sempre aquele outro. Na Limongi Alves, fica claro, a partir da Carta de Princípios, que as regras não estão sendo impostas por aquele professor, porque ele quer assim, ou porque protege alguns estudantes e implica com outros. A Carta de Princípios torna as relações claras e públicas, todos sabem o que deve ou não ser feito, as regras são iguais para todos, inclusive para os adultos.

Vera explica essa situação cotidiana:

> Então todo mundo trabalha com todo mundo e isso facilita, e vai dando... sabe... vai dando um rumo pra aquele menino. "Olha, cara, tá todo mundo aqui, entendeu? Nós

> somos uma equipe, você vai sozinho enfrentar a Carta de Princípios, que tá sendo garantida aqui por essa equipe? Pelos seus colegas também. Não vai!." Acho que isso vai dando uma acalmada... vai dando, na verdade, limites, que é o que a escola precisa e que ninguém mais tem coragem de dar, limites pra adolescentes...

Para os estudantes também a diversidade de educadores é positiva, pois eles podem pedir orientação de pesquisas ou auxílio nas relações com os colegas àquele educador com o qual têm uma empatia maior. E, sobretudo, eles podem aprender sobre trabalho em grupo, solidariedade e coletividade com o exemplo diário de seus educadores e na prática.

A docência compartilhada favorece ainda a interdisciplinaridade dos conteúdos. Apesar dos roteiros já proporem essa forma de organização curricular, a atuação conjunta dos professores de disciplinas diferentes aprofunda o conhecimento de todos os adultos e dos estudantes também.

O exercício da docência solidária é um aprendizado diário, é preciso estar aberto para ver a necessidade do outro, é preciso estar de posse dos fundamentos do Projeto para poder fazer uma crítica pertinente a um colega, é preciso ter ponderação para apresentar os pontos de vista, respeitando as posições dos demais, mas é preciso também saber receber a ajuda, aceitar a crítica feita, colocar-se numa posição de aprendiz.

> Na Ponte, todos os professores podem interagir, comunicar, conhecer todos os alunos, em qualquer momento. Aceitam o questionamento das suas práticas porque se apoiam mutuamente. E não se trata apenas da consideração de uma intensa relação inter-individual, trata-se da recriação de uma memória colectiva que se estrutura, reformula e afirma. A descoberta de valores comuns permite percorrer um itinerário comum, que reforça vínculos afectivos e é gerador de **um intenso sentimento de pertença.** (Projeto Educativo da Escola da Ponte, 1996, p. 9, grifos do autor)

Os professores e demais funcionários da Limongi Alves ainda estão buscando construir esse costume de falar francamente sobre o trabalho, embora em seus relatos concordem com a importância de tal atitude, afirmam ser muito difícil essa comunicação. Silvana aponta o fato das características pessoais estarem em muita evidência nesse momento: "porque existem pessoas que são mais melindradas em ouvir uma crítica. Outras não. Então acaba se tornando mais pessoal. Com as pessoas que você tem mais acesso, mais liberdade, você fala. Com outras você fica assim, meio que indo pelas beiradas."

Ressalta ainda que, quando esse diálogo aberto é possível, "você vai conseguindo formar parcerias mais produtivas e eu acho que isso vale no sentido da pessoa estar aberta pra

falar e pra ouvir". Silvana identifica essas parcerias de trabalho como a causa principal da conquista de resultados no trabalho. Quando explica o envolvimento dos estudantes no salão de pesquisas durante o primeiro horário do dia, por exemplo, justifica:

> Isso funciona por quê? Funciona das 7 às 8 por quê? Porque nós duas que estamos aqui nos conhecemos pelo olhar. Em nenhum momento tivemos esse melindre, dizíamos mesmo: "Ô, Fulana, hello..." E a outra percebia: "ai, tá, desculpa... errei mesmo, vou corrigir" ou "Olha, não dá...", "Aí, tá, tá, tem razão", ou ainda: "Olha, não tá dando, o que nós vamos fazer?"

Para que esta questão do diálogo possa avançar no sentido da equipe se constituir e se fortalecer, parece ser indispensável um empenho consciente nessa intenção durante os horários coletivos. Várias professoras sugeriram a volta dos momentos de roda de conversa entre cada pequena equipe que compartilha o espaço para ajustar os combinados, embora problemas ocorridos tenham sido lembrados. O primeiro se refere ao horário, ao fazer a roda de 15 minutos após as aulas, muitas vezes ela se estendia comprometendo o horário coletivo maior, além de depender da disposição daqueles que não possuem esse momento em sua jornada permanecerem; quando feita durante o recreio, impedia que os professores circulassem entre os estudantes o que abria possibilidade de conflitos entre eles. Outra dificuldade, segundo a professora Silvana, era a falta de objetividade de alguns colegas para acertar os combinados e sugerir alguma atuação diante das dificuldades encontradas, pois muitos professores vinham com desabafo de "ah, meu sofrimento", "ai, eu não agüento", "ai, porque o aluno Fulano é uma droga" e isso, conclui, Silvana, " cai no emocional e não vai no prático. Eu acho que o excesso de emoção dificulta essa conversa."

Outra questão encontrada no discurso de várias professoras foi sobre a necessidade preeminente de formação contínua dentro dos horários coletivos. A docência compartilhada e solidária favorece a efetiva formação continuada dos educadores dentro da unidade escolar, uma vez que requer a reflexão para determinar cada ação e esta ação é analisada e avaliada periodicamente. É muito difícil para o professor que trabalha de forma solitária na sala de aula, poder refletir sobre suas próprias ações, pois muitas vezes nem chega a ter consciência de algumas delas, mas quando um colega questiona ou comenta a postura do outro, ambos podem refletir sobre a melhor maneira de agir.

A sintonia entre os educadores vai desenvolvendo-se a cada dia a ponto de poderem se comunicar com um simples gesto no decorrer das atividades e isso é fundamental quando todos são responsáveis por todos os estudantes, afinal eles experimentam cada educador,

verificando a coerência das atitudes e dos discursos e apontam prontamente qualquer lacuna encontrada.

> tem alguma coisa acontecendo, é um espaço imenso, diversos grupos trabalhando, tem alguma coisa acontecendo, você olha pro colega e basta olhar pra ele, ele percebe naquele momento que tem alguma coisa acontecendo... Então, essa linguagem, você perceber que essa linguagem é possível, é porque é possível muita coisa... (Professora Vera)

> tem um pedaço do salão que está mais barulhento, o restante não está. O professor que está responsável por aquele pedacinho não está dando conta, os outros quatro levantam e vêm. Não é necessário pedir ajuda, as pessoas percebem isso. Mas isso é do dia-a-dia. Mas nem todo mundo se dispõe a fazer isso. Esse ano está sendo muito produtivo porque todo mundo está se dispondo. (Professora Silvana)

A professora Vera destaca que esse trabalho coletivo integrado, essa equipe necessária ao Projeto, ainda precisa se constituir incorporando todos os profissionais da escola, "eu acho que falta formar o coletivo da escola. Isso é essencial. Sem ele a escola não funciona e a gente ainda não conseguiu formar, essa é a verdade. A gente tem um nucleozinho do coletivo, mas falta muito ainda... e aí sim as coisas vão andar."

O que tem dificultado que essa formação se dê a contento parece ser, além do fato de alguns professores não exercerem a jornada integral (30h), a forma como os horários coletivos estão organizados.

Esses horários foram estruturados da seguinte maneira ao longo do Projeto:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
2005	Elaboração de atividades	Cultura do Projeto	Estudos de alfabetização	Questões individuais de estudantes
2006	Cultura do Projeto	Formação	Estudos de alfabetização	Questões individuais de estudantes
2007	Tutoria /Roteiros de pesquisa	Tutoria / Estudos de alfabetização	Tutoria / Capacitação em informática educativa	Tutoria / Questões individuais de estudantes
2008	Tutoria	Alfabetização	Horário para atendimento aos pais	Questões individuais de estudantes
2009	Tutoria	Horário para atendimento aos pais	Estudo de roteiros	Alfabetização

Quadro 6: Assuntos definidos para os horários coletivos dos professores entre 2005 e 2009.

Podemos observar que após 2004, ano que o Projeto foi pauta de todos os horários coletivos, somente nos anos de 2005 e 2006 havia um dia destinado a reflexão e discussões

de seus princípios e do que a equipe costuma chamar de "cultura do Projeto", que corresponde a concretização dos seus princípios nas falas e nas atitudes dos profissionais envolvidos.

Em 2006, houve uma tentativa de realização de estudos teóricos, propostos pelas próprias professoras, mas que não teve grande resultados por ser substituído muitas vezes por problemas urgentes surgidos no cotidiano.

Nos anos subseqüentes, os horários coletivos refletiram a preocupação da escola em se qualificar nos processos de ensino e na apropriação dos roteiros. As discussões sobre atitudes e formação da equipe não tiveram espaço reservado e a crença da escola, era a de que essa formação, necessária a todos, mas sobretudo aos novos professores que chegam a cada ano, se daria na convivência dentro do salão, uns aprendendo com os outros e dialogando a partir das vivências.

> Eu gosto da palavra contaminação. Contaminação se dá na prática, a práxis é uma coisa ... Eu sou muito ruim de falar, eu sou boa de fazer. Eu sempre fui assim. Eu sou uma pessoa que faço, e eu vou fazendo, e eu vou aprendendo com o fazer. E essa questão do aprender fazendo é essencial. (Maria Lúcia, educadora voluntária)

Vera, professora que já recebeu muitos colegas novos ao longo do Projeto, discorda fortemente dessa postura da escola de deixar que a formação do professor para atuar no Projeto aconteça na convivência diária, embora afirme que esta é uma etapa importante.

> Não se aprende só observando. Os professores novos que chegam não aprendem vendo os professores antigos que estão trabalhando. Isso, eu bato nessa tecla muito. Além da observação, precisa de uma reflexão. É... precisa de formação. Essa formação, ela tem que acontecer em equipe, nas discussões do nosso horário coletivo, mas ela precisa também não só da discussão, eu acho que ela precisa de teoria, ela precisa ser fundamentada, ela não pode ser tão vazia, sabe, só... existe só a prática, e aí a gente discute a prática e essa prática não é discutida em cima de nada. Se você perguntar pra alguém, na equipe, quais são as teorias que nós usamos, quem são os teóricos, quais são os fundamentos teóricos que nós usamos, nós não sabemos. Eu acho que isso também não dá uma segurança. Eu acho que essa formação precisa ser completa.

A importância da relação entre teoria e prática foi ressaltada por Paulo Freire (1996, p. 24) ao afirmar que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo." Essa preocupação de Vera é muito relevante, pois a pura observação não esclarece quais são os princípios e os objetivos do trabalho desenvolvido, deixando os professores que chegam perdidos em uma série de atitudes que não encontram razão de ser. Essa posição desconfortável impossibilita os

professores de se apropriarem realmente do Projeto, o que não é tarefa simples, conforme alerta a educadora voluntária Maria Lúcia:

> porque como nós todos não tivemos isso [esse modelo de organização escolar], a gente tem que mudar muitos conceitos nas nossas práticas... precisa desse tempo dos professores amadurecerem as próprias questões. Quer dizer, um projeto novo, ele tem que ter entranhado, ele tem que estar impregnado no professor. E eu acho que isso é um processo longo, eu não acho fácil. Porque mexe com conteúdos pessoais profundos de todos nós, porque nós não tivemos essa formação, entendeu?

Se os professores não compreendem os fundamentos do Projeto, "cansam da prática e vão embora, ou acabam, sabe, fazendo um trabalho, é... médio... um trabalho que: 'ah, eu posso fazer desse jeito, desse tanto, eu consigo fazer assim'. Porque está faltando alguma coisa que desperte", alerta a professora Vera.

A grande maioria dos professores da Limongi Alves chegaram em 2004 e 2005, e vêm caminhando progressivamente na constituição de uma equipe e na incorporação do Projeto, contudo, são raros os casos daqueles que chegaram após esses anos iniciais e permaneceram na escola. Além dos problemas relativos à forma de atribuição de aulas da rede municipal que deslocou ao término de 2008, duas dessas professoras que muito desejavam permanecer, os demais professores que passaram pareceram não conseguir se adaptar ao trabalho e saíram ao término do ano letivo.

Uma observação importante feita por algumas professoras se refere ao fato de muitos desses professores que não se adaptaram, não terem questionado o trabalho, criticado ou mesmo proposto nenhuma mudança. A prática deles se resumia em agir da forma que pretendiam sem levar em consideração os combinados coletivos. Diante dos conflitos resultantes dessas atitudes, justificavam-nas brevemente e não alteravam suas posturas, permanecendo excluídos da equipe até sua remoção ao término do ano.

> A questão do acolhimento, a gente andou discutindo. Porque a gente teve algumas questões com professores que entraram e que não queriam fazer assim, mas que não diziam isso claramente, só que iam fazendo do jeito que eles queriam fazer. As pessoas que não concordam, em geral, elas não trazem para a discussão. Elas não vêem pro embate. Elas vão, na prática delas, ali, na surdina, realizando do jeito que querem. (Professora Vera)

Parece que esses professores, todos do nível II, não encontraram lugar na equipe para colocarem-se como sujeitos de sua ação-docente. Diante da postura da escola em esperar que os novatos aprendam na convivência com os mais antigos, fica implícita a idéia de que o

Projeto já está pronto e definido, cabendo àqueles que chegam observar como se deve agir, desconsiderando toda a sua formação e experiências anteriores.

A professora Silvana encontrou uma forma bem interessante de ir se integrando ao trabalho com os colegas:

> Eu nunca perguntava: "pessoal como que é pra fazer?" Eu sempre perguntava assim: "No ano passado, como era que vocês faziam?" Porque... pra não ficar com aquela sensação assim, tipo, ah, tem que ser tudo igual sempre foi, mas também não dá para jogar fora tudo que já tinha sido feito, toda a experiência. Então eu sempre perguntava.

A professora Elaine destacou a importância que tiveram para a equipe duas professoras ingressantes em 2008 no nível I (talvez pela própria formação em Educação, as professoras desse nível de ensino tenham maior facilidade em se adaptar que aqueles com formação nas disciplinas específicas que lecionam no nível II).

> A Adri e a Helena quando chegaram, mostraram uma enorme disposição de saber um monte de coisas, elas perguntavam o tempo todo e muitas vezes. Isso esclarece muitas coisas pra mim e pra todos já antigos, porque você retoma coisas que foram se perdendo ... porque você vai lembrar pra explicar o que não tá sendo feito mais e o porquê, e o que se usa e o porquê, e vai formando quem chega.

É com Paulo Freire que concluímos o papel da formação em equipe imprescindível para o Projeto Limongi Alves:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. (FREIRE, 1996, p. 44)

A mudança na ação docente que o Projeto exige dos professores é significativa e provoca mudanças nas concepções e na própria identidade do professor. Provavelmente por isso, identificamos nos professores entrevistados um anseio em possuírem momentos destinados à reflexão coletiva e à formação teórica. Esses momentos são fundamentais para a constituição de uma equipe coesa e para constituição da memória do Projeto.

4.2. Cultura escolar

Após a apresentação da nova forma de organização escolar proposta pelo Projeto Limongi Alves e do seu funcionamento cotidiano através dos dispositivos criados, voltaremos nosso olhar agora sobre algumas práticas e condutas dos educadores e dos estudantes. É importante ressaltarmos que o Projeto excede a organização e os dispositivos que o compõe, tornando-se vivo através das situações vivenciadas pela comunidade e que não estão explícitas nos documentos ou nos relatórios, mas que constituem a identidade da escola.

É certo que o Projeto induz a certos "modos de fazer", mas há alguns valores e práticas que fazem parte da história da escola, e também condicionam a forma como o Projeto vai-se construindo.

Esse "modo de fazer", essa identidade própria da escola, é o que chamamos de cultura escolar, conforme nos aponta Arroyo (2006, p. 206):

> A escola é uma instituição, são práticas, valores, condutas, modos de relacionamento e convívio, são rituais, hábitos e símbolos institucionalizados. A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços, no tempo, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas seqüências e hierarquias, nas grades e disciplinas. Porque a escola é uma instituição, podemos falar da cultura escolar.

A primeira característica que chama a atenção numa visita à Emef Limongi Alves é o fato do seu portão estar sempre aberto, numa demonstração de boas-vindas a quem chega, seja membro da comunidade, seja um dos inúmeros visitantes que vêem conhecer o trabalho.

O recreio é outro ponto diferencial da Limongi Alves em relação a maioria das outras escolas públicas. Com a preocupação em garantir tempo suficiente para os estudantes se alimentarem de forma adequada e tranqüila e depois brincarem com os colegas, a duração do recreio foi expandida de 15 minutos para 30 minutos há cerca de 12 anos atrás.

Além do espaço ser bastante adequado para a quantidade de estudantes; as árvores, o balanço, a rampa de skate, o gramado, o jardim, a Oca, o forno à lenha servem de mediação para as relações entre as crianças e propiciam a criação de brincadeiras conforme a imaginação de cada uma. Essa possibilidade evita aquele alvoroço típico de recreios e as correrias desvairadas de quem não tem atividade nenhuma a realizar mas precisa aproveitar cada segundo daqueles poucos momentos onde é permitido que se mova. Korszac (1997) já alertava sobre tal situação:

> às vezes o tédio pode tomar a forma de uma psicose coletiva. Incapazes de organizar um jogo por timidez, ou por inferioridade etária ou temperamental, ou ainda porque se encontram em alguma situação excepcional, os meninos parecem que se tornaram loucos furiosos: gritam, se empurram, passam rasteira uns nos outros, caem, giram e rodam até a exaustão total; jogam-se por terra, excitam-se mutuamente, dão gargalhadas forçadas. Estas "brincadeiras" quase sempre acabam em brigas... Aí começa a confusão e as acusações são recíprocas (...). Tenho muito medo que essa forma de tédio coletivo, de tal modo irritante e violenta, embora pouco freqüente, seja considerada por alguns educadores como brincadeiras normais de "crianças em liberdade". (KORSZAC, 1997, p. 107)

Outro aspecto importante é que sempre existem educadores com os estudantes no horário do recreio, orientando a postura adequada no refeitório, se alimentando com eles, conversando, observando as brincadeiras, ajudando na solução dos conflitos. Cada educador tem 15 minutos de descanso, conforme determinado por sua jornada, e 15 minutos para se dedicar ao recreio dos estudantes, havendo uma escala para definir aqueles que acompanharão o horário da alimentação e aqueles que acompanharão o horário das brincadeiras, sendo este último um pouco descuidado por alguma vezes.

Os educadores da escola, diferentemente do que geralmente ocorre, não se alimentam na sala dos professores; eles devem entrar na fila como os estudantes e aguardarem sua vez de serem atendidos. Adultos e crianças escolhem o que querem comer do cardápio do dia e podem repetir livremente. A equipe acredita que são nessas pequenas atitudes que os estudantes podem aprender sobre as relações democráticas.

Como não existe a figura de um professor relacionada a uma turma de alunos, os estudantes da Limongi Alves deslocam-se livremente pelos espaços da escola sem a condução dos adultos, orientados apenas pelo horário geral que estipula a rotina de cada grupo de cinco estudantes.

Além disso, não existe sinal para marcar o início e o término das atividades. Quando chega a hora de troca de espaços, os professores avisam os estudantes que partem em direção aos seus novos destinos, chegando na nova atividade aos poucos e não todos ao mesmo tempo seguindo uma fila. Como o trabalho realizado, especialmente no salão, é pessoal, não há necessidade de que todos estejam organizados para o professor começar a falar. Cada um que vai chegando ao salão, começa a organizar seu material de estudos e a dar continuidade ao trabalho realizado independente dos demais colegas. Economiza-se bastante tempo em relação aos rituais da escola tradicional que guia todos sob o mesmo tempo.

Nem mesmo o recreio conta com o recurso do sinal. Dado o horário de retorno às

atividades, os professores se dirigem aos espaços determinados de cada um e os estudantes vão-se encaminhando conforme vão percebendo a movimentação uns dos outros Essa conduta está instalada na escola há cerca de dez anos.

É muito interessante observar o movimento na escola. Os estudantes se deslocam individualmente, e sempre é possível vê-los indo buscar um roteiro, dirigindo-se à biblioteca ou entrevistando um adulto sobre um tema de pesquisa. Nos horários de troca de atividades, são muitos estudantes e educadores circulando por vários espaços simultaneamente. A um olhar desavisado, pode parecer muita confusão e desordem, mas em poucos minutos, todos estão envolvidos em suas atividades.

Diante dessa nova organização, uma das tarefas essenciais dos educadores é orientarem os estudantes para que possam ir assumindo a responsabilidade por seu cotidiano na escola. Nas oficinas que iniciam o dia, é comum que os educadores façam o "plano do dia" com os estudantes das séries iniciais, ensinando-os a consultar seu horário e se orientar por ele. Os estudantes também são estimulados a verificar a presença dos colegas do grupo em cada atividade, e caso falte um dos cinco companheiros ao início de uma nova atividade, eles pedem licença ao educador presente para ir encontrar o colega. Assim cada estudante, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, já se desloca pelos espaços da escola sem a condução dos adultos, contando com o horário que tem em mãos, com aqueles afixados nos murais do páteo e do salão e com a ajuda dos colegas.

Por todo lugar da escola é comum ouvir a pergunta: "qual é a sua atividade agora?" dirigida por um educador a um estudante que se desloca fora do horário de troca de atividade a fim de verificar se o estudante está de acordo com o esperado. Alguns, especialmente os menores, ainda se atrapalham para encontrar a atividade de seu grupo, outros, aproveitam o horário de troca para prolongar um pouco o descanso e demoram muito para se acomodar no espaço devido, outros simplesmente experimentam a possibilidade de não comparecer à determinada oficina que não seja de sua vontade naquele momento.

Para proporcionar o pleno funcionamento das atividades, todos os educadores da escola devem estar atentos aos deslocamentos dos estudantes, sempre os interpelando sobre seu destino e conferindo com o horário.

Os estudantes demonstram uma compreensão bastante clara dos princípios e das regras da escola. Para o trabalho no salão, podem se levantar, por exemplo, para irem até o

computador, para buscar livros e mapas nas estantes, para irem ao cesto de lixo ou aos murais verificarem o horário do dia e os cartazes, mas não podem levantar-se para permanecer fora da atividade de estudo, para ir até um professor ou colega de outro grupo. Quando querem falar com um professor devem levantar o braço e aguardar até que o mesmo se dirija até ele; mas, para resolver dúvidas de seu estudo, devem primeiramente consultar os colegas de seu grupo. Podem pedir ajuda e ajudar os colegas de seu grupo (ou de outros grupos com a autorização de um professor), mas precisam manter o tom de voz baixo. Têm liberdade de acesso a todo material disponível na escola, mas precisam cuidar dele e manterem sua mesa em ordem para não atrapalhar os outros integrantes de seu grupo. Só podem deixar o salão quando o espaço que ocuparam está limpo e com as mesas e cadeiras em ordem.

No horário do recreio, devem se alimentar no espaço apropriado, não levando seus lanches pessoais ou os utensílios da cozinha para a área externa. Podem trazer lanches de casa, se preferirem, mas salgadinhos e refrigerantes não podem ser consumidos na escola. Podem repetir o lanche quantas vezes desejarem desde que se sirvam de uma porção a cada vez e retornem à fila. Os pratos e canecas devem ser devolvidos à cozinha após o uso. Há escala semanal para o uso das quadras durante o recreio e não é permitido brincar nos corredores onde há estudo. Os jogos de tabuleiros entregues para uso em dias de chuvas devem ser devolvidos completos e devidamente guardados. É um aprendizado cotidiano de convivência democrática, de direitos e deveres e de construção de seu conhecimento num esforço pessoal e compartilhado com colegas e professores.

Quando os princípios ou as regras são desrespeitados, todos devem intervir de modo a lembrar o estudante ou o adulto que aquela atitude é inadequada. A intervenção sempre é feita com base no diálogo, verificando se o estudante que agiu de forma inadequada tem consciência do que fez e do que deveria ter feito. Os estudantes são sempre encaminhados a corrigirem o dano causado, limpando o que sujaram, recolhendo o que espalharam, cuidando e acalmando um colega que machucaram ou ofenderam, consertando materiais estragados. No caso de conflitos interpessoais, os adultos evitam tomar posição, procuram mediar o diálogo para que os estudantes possam achar um acordo.

As desavenças menores ou os pequenos deslizes cometidos pelos estudantes podem rapidamente ser resolvidos entre os envolvidos com a mediação de um adulto, outros, mais complexos, ou que atinjam o coletivo, são encaminhados para a roda de conversas onde todo

o grupo participará da discussão em busca de uma solução para o problema. O tom das discussões é sempre no sentido de refletir sobre as conseqüências dos atos e a busca de soluções, sempre considerando a responsabilidade coletiva e evitando acusações ou discursos moralistas.

A professora Débora, ao analisar a forma como os estudantes vão se responsabilizando pelos fatos ocorridos na escola, lembra o dia em que foi interpelada por uma criança de sete anos na fila da merenda, que veio lhe contar muito contente: "Sabe, hoje o Rafael conseguiu fazer a atividade que a professora pediu e não bateu em ninguém!" Débora ressaltou que o entusiasmo da estudante era encantador, a conquista de tal colega, era uma conquista também dela e de todo o grupo que convive com ele e assume a responsabilidade, juntamente com os educadores de ajudá-lo a construir uma postura adequada.

Um dos episódios mais graves ocorridos sob vigência do Projeto Limongi Alves foi o incêndio na Oca Guarani, provocado por alguns estudantes que se escondiam atrás dela para fumarem. Além do incêndio ter atingido proporções preocupantes e ter requerido a intervenção dos bombeiros, o impacto causado em todos os estudantes e na comunidade em geral foi bem grande, devido ao grande valor simbólico que tal construção representa para a escola.

Este acontecimento provocou uma intensa discussão entre a equipe escolar para elencar as atitudes que seriam tomadas com os estudantes envolvidos. Duas certezas se apresentavam à equipe diante dos princípios sustentados pelo Projeto, a primeira, que qualquer forma de expulsão ou suspensão dos estudantes estava descartada, a segunda, que qualquer tentativa de encobrir o problema seria inócua, sendo necessário, portanto, discuti-lo com todos os estudantes de forma aberta, evitando as fofocas e os comentários infundados.

A medida adotada pela escola foi de responsabilizar todo o grupo envolvido no acontecimento e não apenas o estudante que efetivamente foi o autor do incêndio. Esse grupo de estudantes, sempre acompanhado de um adulto da escola, percorreu todas as tutorias conversando com os colegas, explicando suas atitudes e ouvindo que sentimentos causaram nos demais. Tiveram também que fazer esta conversa no Conselho de Escola, dessa vez, acompanhados por seus pais. Essa medida foi adotada

> como uma forma de poder refletir intensamente acerca da gravidade do ocorrido e assim poder construir formas de reparação ao dano que produziram e poder aprender com essa experiência a fim de não mais repeti-la. (Ata do Conselho de Escola,

junho/2007)

Os estudantes envolvidos, bem como suas família, ficaram responsáveis por providenciar a reconstrução da Oca nos mesmos moldes anteriores, ou seja, entrando em contato com a aldeia Guarani e assumindo os custos da mão de obra e do material necessários. Diante das dificuldades financeiras das famílias envolvidas, a escola cedeu seu espaço para que elas pudessem organizar uma festa para arrecadar tais recursos.

A busca de uma coerência de atitudes nos diferentes espaços e momentos revela a compreensão de que um projeto educacional para ser eficaz deve atingir a escola como um todo, atribuindo a ela uma identidade que possa ser reconhecida por todos os membros da comunidade. Paro (2008) aponta essa necessidade proeminente:

> não podemos esquecer que a prática escolar não se reduz à sala de aula. A situação de ensino em que se envolvem professor e alunos é apenas um dos momentos da educação escolar. À escola não basta oferecer uma boa educação no interior da sala de aula, porque não é apenas aí que a criança e o jovem são educandos. Sua experiência é com a escola em sua totalidade. (PARO, 2008, p. 63)

Outro princípio de convivência na Limongi Alves é a inclusão. Os estudantes convivem com colegas das séries diferentes, de nível sócio-econômico diferentes, de possibilidades diferentes. A inclusão é um direito de cada um dos estudantes e não somente daqueles que são portadores de necessidades especiais, conforme alerta Aquino:

> Uma prática abominável, mas muito em voga, nas escolas brasileiras, é o "retirar" o aluno da sala de aula ou encaminhá-lo para outras instâncias sempre que uma atitude dissonante ou confrontativa se faz presente. Ora, expulsá-lo da sala é mais que um prenúncio da exclusão que tanto nos desabona; é ela em ato! .... porque o encontro de sala de aula é sempre movimento e diversidade, ou, em essência, confrontação. (AQUINO, 2000, p. 30)

Assim, não há na Limongi Alves a prática de tirar o estudante do espaço, por mais que ele esteja perturbando o grupo, o princípio é de que ele permaneça, mesmo que para isso, seja preciso interromper a atividade e organizar uma roda de conversas emergencial para resolver a questão. Em casos extremos, o professor pede que os estudantes chamem um outro adulto da escola, para ajudá-lo na conversa; excepcionalmente, em casos muito reincidentes, o estudante é encaminhado para casa.

Essa concepção de se considerar cada estudante na sua singularidade encontra correspondência nos princípios da Escola da Ponte:

> As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e

> cognitivas diversas. Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível. (Projeto Educativo da Escola da Ponte, 1996)

A Emef Limongi Alves tem vários estudantes portadores de deficiências. O trabalho com esses estudantes busca ser o mesmo que é feito com os demais, respeitando as possibilidades de cada um. A professora Vera destacou o trabalho com esses estudantes como uma situações que mais lhe agradam no exercício de sua docência na Limongi Alves:

> eles são acolhidos de um jeito muito diferente pelos colegas. Eles são aceitos, eles são incluídos de fato, eles estão nos grupos, eles estão nas atividades, então, tem um olhar diferenciado. E pelos educadores também, eles são acolhidos de uma forma diferente. Não fica mais naquele lugar do coitadinho, de que não aprende, de que deixa ele ali, ele não tá atrapalhando. Ele vai pra um lugar de que: "Olha, você precisa aprender".

Maria do Carmo, mãe de uma criança especial, relatou a saga que viveu para encontrar uma vaga para sua filha estudar, tendo percorrido muitas escolas públicas e privadas:

> As escolas sempre tinham algum empecilho, algumas exigiam que eu permanecesse com ela dentro da sala. Aqui eu me senti acolhida desde o primeiro momento, não ficaram me perguntando sobre os diagnósticos dela e sobre o que ela sabia ou não fazer, me receberam como uma mãe comum e aceitaram minha filha.

Maria do Carmo já conhecia duas outras mães de crianças especiais que estudam na escola, elas participavam com seus filhos das mesmas instituições de tratamento terapêutico e uma indicou a escola a outra pela característica de acolhimento vivenciada. Parece ser essa a situação que leva a Limongi Alves a atender mais estudantes portadores de deficiências que a maioria das demais escolas.

A possibilidade que a Limongi Alves tem de atender melhor a esses estudantes, como a todos os demais, se deve a existência do salão de pesquisas, onde alguns professores ficam orientando os estudos de uma quantidade maior de estudantes enquanto outros podem se dedicar àqueles que necessitam de um acompanhamento mais próximo.

A escola procura ser um espaço de convivência para as famílias e a comunidade externa em geral, estimulando a interação entre as crianças e os adultos. Na festa junina, os estudantes não fazem apresentações para os adultos, eles ensaiam danças que realizam junto com seus convidados e com os professores e todos dançam juntos a tradicional ciranda. Na roda de capoeira, os estudantes jogam e sambam ao lado dos mestres e dos professores. No auto de Natal, são os adultos (pais, colaboradores da escola) que encenam a história, enquanto as crianças dançam e os professores cantam.

As festas da Limongi Alves são grandes eventos que envolvem toda a comunidade,

são criados "Grupos de trabalhos temporários" que organizam as festas sob orientação do Conselho de Escola que busca integrar cada uma delas às atividades desenvolvidas no cotidiano dos estudantes. O objetivo maior é a integração de todos, por isso, não há a preocupação de obter lucros com as festas e sim garantir que cada estudante possa participar com sua família. Assim, geralmente há um tipo de alimento e de bebida fornecidos gratuitamente, e outros que são cobrados num valor bem acessível. Na última festa junina, por exemplo, cada um dos 800 estudantes recebeu uma cartela com dez fichas para brincarem nas barracas, uma ficha para pipoca e uma para suco; na última festa da cultura, havia barracas com alimentos a serem comprados, mas a escola ofereceu feijoada gratuitamente.

Grupos culturais pertencentes ao bairro são freqüentemente chamados para se apresentar nas festas e há sempre atividades que envolvam todos os presentes, como a procissão das lanternas, na festa junina, ou as cirandas na festa da cultura.

A educadora voluntária Maria Lúcia destaca a importância desses momentos para o fortalecimento da sensação de pertencimento das pessoas à escola e da integração entre pais, professores, funcionários e estudantes: "essa coisa da contaminação das alegrias. Eu acredito muito nas coisas dos eventos, que dá esse 'oh!', dá um 'uh!'. Precisa! A gente vive disso, nossa vida pessoal é marcada por esses momentos. Eu acho que isso é mais humano."

O quadro abaixo apresenta a programação da Festa da Cultura Brasileira realizada em 2008, cada atividade descrita representa o trabalho desenvolvido por uma tutoria[26].

Festa da Cultura Brasileira 2008

Atividades das tutorias:	**Atividades especiais:**
térreo:	**quadra coberta:**
Exposição de Brinquedos Sala de Artes	Dança "Sapo Jururu" e "Linda Rosa Juvenil" 1º ano - 13h às 13h30
Histórias de Monteiro Lobato Sala de Artes	Cantoria: Pavão Misterioso e Chega de Saudade 4º, 5º, 6º e 8º ano 13h30 às 14h
Influência Portuguesa na América Biblioteca	
Cordel Pátio interno	Cordel e Repente artistas convidados 15h às 16h

26. No original, as tutorias estão identificadas pelos nomes dos tutores, informação que retiramos para preservar os professores e os estudantes.

Varal de Palavras
Átrio

área externa:
Circuito de Brinquedos e Brincadeiras
Quadra descoberta

Brincadeiras Cantadas
Tenda
Histórias Indígenas
Oca

1º andar:
Machado de Assis - Prazer em Conhecer
Salão 1

Histórias da Cultura Familiar
Sala 1

Cecília Meirelles
Sala 1

Gigantes da Literatura e Bossa Nova
Sala 2

Imigração Japonesa e Toy Art
Sala 6

2º andar:
Exposição de Máscaras
Salão 2

Exposição: Lendas e Pipas
Salão 2

Jornal
Salão 2

Exposição: A Capoeira e Festas Populares
Salão 2

Oficina de Artesanato - Miçanga e Macramê
Sala 11

O Dia em que as Águas Foram Mudadas
Sala 12 - apresentações às 13h30 e 16h30

Dança dos Mestres - Capoeira
16h às 17h

Doces Flautas: Asa Branca
4º ano
17h00 às 17h15

Lançamento do jornal "Assunto África"
8º ano
17h15 às 17h30

Encerramento
17h30

pátio interno:
Exposição de Cordel
12h às 18h

Banda Traquitana
4º ano
14h

átrio:
Conversa sobre Literatura de Cordel
16h

Barracas:
Feijoada
R$ 2,00 (aluno + 1 acompanhante grátis)
Pátio interno - das 14h às 15h

Sucos e Refrigerantes
R$ 1,00 o copo
Pátio interno

Doces e tapioca
Comissão de formatura do 8ºano
Pátio externo

Livros - sebo
A partir de R$ 1,00
Pátio externo

A vida escolar dos estudantes também passa por diversas atividades opcionais oferecidas à noite ou aos sábados. Já é tradição na escola a oficina de capoeira que acontece duas vezes por semana e a de educação ambiental, uma vez, ambas após o horário das aulas da tarde. Outras atividades não são constantes, duram alguns meses, conforme a

disponibilidade dos voluntários que as oferecem, como a oficina de jornal ou a de cinema.

Existem também atividades aos finais de semana, de esportes, de artes e aulas de espanhol, todas integrantes do Programa Escola da Família, da prefeitura de São Paulo, que busca abrir a escola para uso da comunidade de seu entorno.

O cotidiano dos estudantes também é formado por inúmeras saídas da escola, para visitações e vivências que venham complementar as pesquisas que realizam através de seus roteiros. Embora isso seja extremamente enriquecedor para a formação do estudante, notamos nos registros de horário coletivo, que a organização de tais saídas ocupa um tempo considerável da discussão dos professores. Para apresentar uma idéia da quantidade de situações que permeiam o dia-a-dia da Limongi Alves, apresentaremos a relação de atividades realizadas em 2008 e apresentadas na reunião de avaliação da unidade no Conselho de Escola.

1- Saídas da escola:

Participação de alguns estudantes em projeto de um Instituto de Arte semanalmente
Visita à Aldeia indígena Krucutu, em Parelheiros, 1º ao 8º anos
Projeto Navegando no Tietê, 4º ano
Estudo sobre alimentação saudável do supermercado do bairro, 1º e 2º anos
Várias idas às praças próximas à escola para leituras, piqueniques, estudo das plantas
Exposição sobre Albert Einstein, 8º ano
Orquestra no Teatro Municipal, 1º ao 4º anos
Itaú Cultural, 5º ao 8º anos
Centro Histórico de São Paulo, 4º e 5º anos
Teatro Sesi: "O médico e o monstro", 5º ao 8º anos
Projeto Aplaudir: peça sobre a inclusão, 3º e 4º anos
Planetário, 4º e 5º anos
Exposição sobre Genoma, 5º ao 8º anos
Parque Luiz Carlos Preste, 5º ao 8º anos
Matemática na USP, 6º ao 8º anos
Exposição "Revelando São Paulo" - Parque da Água Branca, 1º ao 8º anos
Museu de Anatomia, 5º ano

Museu de Veterinária, 1º ano
Vale do Anhangabaú, 3º ano
Instituto Butantã, 1º ano
Parque da Previdência, 5º ao 8º anos
Parque Vila São Francisco, 5º ao 8º anos
Casa dos Bandeirantes, 4º e 5º anos
Exposição Mis, 5º ao 8º anos
Museu da Língua Portuguesa, 4º ao 8º anos

2 - Viagens

Picinguaba e Parati (4 dias), 8º ano
Santos (3 dias), 6º ano
Itu (2 dias), 4º ano

3 - Acantonamentos

Além do tradicional acantonamento do 1º ano, em 2008 foram realizados dois acantonamentos astronômicos, uma para o 4º ano e outro para o 5º ano, onde estudantes e professores receberam visitantes da área de Física que trouxeram equipamentos de observação do céu.

4- Apresentações da Limongi Alves

Apresentação de dança no Parque da Água da Branca
Apresentação de dança na Aldeia Krucutu
Apresentação do 1º número do Jornal das Áfricas na Faculdade de Geografia da USP

5 – Encontros e Eventos

Festa Junina
Futepizza – é um jogo de futebol para pais e comunidade que acontece uma sexta-feira por mês, e termina com pizzas feitas pelas mães no forno à lenha da escola.
Sarau do Saci – é um evento tradicional de poesias no bairro, que em 2008, aconteceu no espaço da escola.

Festival de música – para os estudantes que gostam de tocar, cantar ou compor.
Café da manhã na biblioteca – para integração entre os pais que participam voluntariamente da catalogação do acervo da escola.
Roda de conversa sobre inclusão – encontro promovido pelos próprios pais de crianças portadoras de necessidades especiais para compartilharem suas preocupações e conquistas.
Palestra com psiquiatra sobre adolescência
Palestra com juiz sobre "Justiça restaurativa" para basear as discussões sobre a indisciplina na escola.
Palestra sobre "Prova São Paulo"
Palestra sobre a infância com educadora convidada
Palestra com José Pacheco, ex-diretor da Escola da Ponte
Orquestra Sinfônica na escola
Palestra sobre inclusão com pesquisadora da Universidade de São Paulo
Batizado da Capoeira
Olimpíadas de 1º ao 4º anos
Festa da Cultura Brasileira
Auto de natal
Formatura do 8º ano
Pais participando das discussões do Plano decenal de Educação
Debate sobre cota racial com comunidade de favela próxima

Cada uma das situações acima mereceria ser descrita detalhadamente, contudo vamos nos ater a duas delas que já revelam o clima diário da escola. A primeira é uma experiência feita pelos estudantes do 1º ano que criaram uma lagarta dentro de salão de pesquisas, fazendo registros diários de observação sobre seu desenvolvimento num trabalho de levantamento de hipóteses e checagem dos fatos. Os estudantes preparam com as professoras textos e poesias sobre as borboletas e quando chegou o momento esperado, todos foram para um gostoso piquenique na praça próxima à escola, onde soltaram a borboleta e declamaram os textos selecionados.

A segunda atividade refere-se ao roteiro Astros, destinado aos 4º anos e que contou com apoio de uma faculdade que enviou estagiários para desenvolverem quatro encontros,

bem como uma professora responsável e equipamentos de observação dos astros. Primeiramente, os estudantes receberam a visita dos estagiários em Física que construíram com eles todos os planetas do nosso sistema solar em argila, respeitando as proporções de tamanho. Uma bexiga enorme e amarela representou o Sol para que os estudantes comparassem as dimensões entre os astros. Em outro encontro, foram todos para a praça a fim de distribuir os planetas conforme a escala definida, o que surpreendeu muito os estudantes. Num terceiro momento, os estudantes foram ao Planetário acompanhados de suas tutoras e finalmente, passaram uma noite na escola, onde puderam visualizar o céu nos equipamentos emprestados. O acantonamento contou também com sessão de cinema, oficina de máscaras e pizzas.

4.3.O Conselho de Escola e a convivência democrática

Em 2004, a equipe docente que participou da implantação do projeto era formada pelas três professoras de 1º ano e três professoras polivalentes para o 5º ano, todas elas ingressando naquele ano na Limongi Alves[27]. Em 2005, com a ampliação do Projeto para 2º ano e 6º ano, mais sete professoras incorporaram-se a equipe, sendo cinco ingressantes naquele momento e duas em seu segundo ano de trabalho na escola, portanto ingressante em 2004.

Este dado chamou bastante a atenção e nos fez buscar nas falas dos entrevistados as razões pelas quais os professores que estavam na escola em 2003, ano da discussão do novo Projeto político-pedagógico, não o assumiram em 2004.

A professora Vera considerou que toda proposta de mudança, especialmente uma tão ousada quanto o Projeto Limongi Alves, que rompe com o modelo tradicional, ao qual as pessoas estão habituadas, gera mesmo grande resistência, é difícil para as pessoas assumirem um passo tão grande. Além disso, ela afirma que o fato de ter havido grande articulação do Conselho de Escola para conseguir a aprovação do novo Projeto, não significa que os professores tenham tido grande participação, “o que eu senti claramente, e eu vejo que isso ainda acontece um pouco hoje, é que existe uma divisão entre o Conselho de Escola e a equipe de docentes.” Mas ressalta a responsabilidade dos professores nessa situação, afinal, o

27. Uma das professoras não se adaptou ao trabalho e se transferiu para outra escola ao término do ano.

assento no Conselho de Escola está garantido por lei, e se os professores não conseguem ter seus sete representantes, nem em um momento tão privilegiado como a discussão do novo Projeto, a questão da participação precisa ser discutida. “Eu acho que se abriu mão dessa discussão. Talvez, já aí, é o prenúncio de que 'ah, eu não acredito nisso', nessa possibilidade nova de educação”, conclui Vera.

A percepção da conselheira do segmento de pais, Odete, reforça a existência dessa divisão quando relata que ao ingressar no Conselho de Escola, em 1999, havia muitos professores atuantes e apenas cinco ou seis pais. Com o passar do tempo, os pais foram participando cada vez mais e os professores cada vez menos, sendo que várias vezes não conseguiram preencher as sete vagas desse segmento. Odete arrisca uma hipótese para tal situação: “É difícil falar, né, não sei se é porque... não sei se é por conta dos pais estarem mais atuantes, talvez os professores tivessem se sentido invadidos, não sei, não sei mesmo.”

A professora Ester, membro do Conselho em 2003, afirma não ter conhecimento de discussões realizadas nesta instância sobre reformular a organização da escola para 2004. Ela afirma lembrar-se de uma reunião de professores onde a psicóloga Sandra apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte e abriu um debate sobre aquele trabalho, mas diz que em nenhum momento foi dito que se pensava em algo daquele tipo para a Limongi Alves, menos ainda para um prazo tão próximo.

Na avaliação final do PEA 2003 (Plano de Ações e Estratégias para efetivação do projeto político-pedagógico), os professores apontaram como sugestão para o ano letivo subseqüente, que as propostas de grande impacto fossem discutidas com os professores nos seus horários coletivos antes de serem apresentadas ao Conselho de Escola, o que sugere que eles se referiam ao Projeto ou ao menos às discussões sobre ele. Através deste documento tem-se a impressão que os professores tivessem conhecimento sobre alguma mudança que estava em planejamento, embora não tivessem participado dela por não ter se efetuado nos espaços de discussão de professores, nem levada pelos coordenadores, nem pelos colegas representantes da categoria dentro do Conselho de Escola. Conforme a professora Vera avalia, talvez, por abrirem mão dessa discussão.

Do ano 2003 para 2004, cerca de um terço dos professores da escola conseguiram se remover para outras unidades, é um percentual elevado que sugere algum tipo de desconforto

da equipe docente. Entretanto, considerando que a inscrição no Concurso de Remoção da rede municipal de São Paulo acontece entre final de setembro e começo de outubro, talvez realmente esse alto índice de saída de professores não esteja vinculado ao Projeto, ou ao menos não ao Projeto enquanto uma proposta efetiva de trabalho, visto que este não estava definido ainda, mas apenas em fase de discussão.

A professora Ester esclarece ainda que a ausência total de professores antigos no Projeto em 2004 se justifica pelo fato de ele estar sendo executado somente nas turmas de 1º ano. Essas professoras com mais tempo de casa na Limongi Alves, eram professoras que normalmente não escolhiam salas de 1º ano nas atribuições por não terem perfil de alfabetizadoras e preferirem estudantes mais velhos. Ester ressalta que a escolha de turmas se baseou totalmente nesta preferência pela faixa-etária dos estudantes, não significando nenhuma recusa ao Projeto Limongi Alves, mesmo porque, segundo ela, "nem sabíamos o que era". Ressaltamos que essa avaliação se refere à atribuição das professoras do nível I, todavia no nível II, da mesma forma, nenhum professor que era da escola, assumiu as turmas de 5º ano.

Realmente, em dezembro de 2003, quando sete professoras novas chegaram à escola para escolher as turmas com as quais trabalhariam em 2004, foram informadas, segundo Débora, que os 1º e 5º anos participariam de um projeto diferenciado, que haveria assessoria durante o ano todo e total apoio da direção. Apenas essa era a informação, tendo a diretora afirmado que nem ela estava certa ainda de como efetivamente as atividades iriam acontecer.

Odete conta que a própria psicóloga Sandra, contratada para assessorar a implementação do Projeto não tinha clareza da materialização das atividades. "Ela dizia assim: 'Nós não sabemos também, nós temos algumas direções, mas a gente não sabe também, a gente vai aprender junto'."

Mas a experiência de Odete contrasta com a dos professores que afirmam que naquele momento não sabiam o que era o Projeto. Odete lembra que os pais se organizaram para a implantação do Projeto, chegaram a participar de reuniões até mesmo no escritório da assessora Sandra, e montaram um revezamento para entrar em contato com todos os pais que teriam seus filhos atendidos pelo Projeto para explicar a eles a proposta.

Aí, eu lembro assim, que até nós fizemos reuniões, os pais, é... vários pais se

> propuseram a vir aqui e fomos chamando os pais de 1º ano em janeiro[28]. E os pais aí decidiram que o 5º ano também entraria no projeto. Aí chamamos todos os pais de 4º, que os filho iriam para o 5º, pra explicar essa mudança. Isso fomos os pais, eu até participei bastante. Eu vim em várias reuniões aqui que era pra falar, contar como que seria. Eu lembro que eu participei de uma reunião até no escritório dela (Sandra), foram vários pais...

Questionada se havia ou não professores nessas reuniões, Odete diz não se lembrar e sugere que talvez tivessem havido reuniões somente com professores, o que eles negam.

Numa das atas do Conselho de Escola de 2005, quando o Conselho discutia questões relativas à assessoria contratada para implementação do Projeto, consta o questionamento de um pai sobre a relevância de se ouvir a opinião do coletivo de professores, visto que, segundo ele: "a busca de uma transformação institucional e pedagógica partiu do grupo de pais apoiados pela direção da escola, e esta assessoria foi contratada independentemente do grupo de professores que na época encontravam-se na escola."

Embora logo em seguida tenha sido lembrado por outro pai que naquele momento os professores que lá trabalhavam estavam por escolha própria e portanto pelo Projeto, pode-se perceber certa desunião entre os segmentos dentro do Conselho de Escola.

Júlia, mãe que fez parte do Conselho, também revela essa percepção de desunião, já com o Projeto em andamento, quando simula um diálogo ocorrido entre ela e os demais membros do Conselho em uma reunião com uma decisão importante a ser tomada mas que não constava previamente na pauta de forma clara:

> "Os professores sabem disso?" "Não, não sabem." "Como assim, eles não sabem disso? Que absurdo!""Não, porque foi decidido agora.""Não pode, não pode acontecer uma coisa dessa. Gente, os professores são os agentes de tudo isso."Essa era uma coisa que me pegava muito, a coisa dos professores. E eu achava que os pais e que a própria escola, não tinha muito esse olhar para os professores, e era uma coisa que me incomodava.

Pode-se verificar que contrariamente ao depoimento do pai anterior, para o qual, assim como para a maior parte da comunidade, a idéia da autoria do Projeto ser dos pais soava como uma conquista importante, Júlia se preocupava com o processo de inclusão dos professores no diálogo, revelando uma percepção das contradições daquele momento sob o ponto de vista das relações democráticas e a impossibilidade da efetivação do Projeto sem o envolvimento dos professores, os verdadeiros agentes do processo. A preocupação de Júlia encontra

28.Janeiro é o mês de férias dos professores municipais, o que pode justificar a ausência deles nesse momento importante da formulação do Projeto.

fundamento quando Mogilka (1997) afirma que:

> o professor é um elemento chave nesta possibilidade de mudança; seu papel no processo pedagógico é estruturante, e não apenas conseqüente, e é bem mais importante do que a literatura crítica têm admitido, no Brasil. (MOGILKA, 1997, p.99)

Essa situação descrita por Júlia mostra ambos os lados da participação dos professores no Projeto, primeiramente o fato da opinião dos docentes não ser relevante para o Conselho de Escola, visto que ela estava sozinha com sua preocupação, nem mesmo o representante do segmento docente, se posicionou no debate citado e votou mesmo sem ter consultado a opinião dos seus representados. Por outro lado, a ausência de outros professores é intrigante, a própria Júlia, reconhece:

> eu acho que tinha uma pouca participação dos professores. Eu acho que o movimento dos professores mesmo, em geral, no Brasil, é muito pouco. Acho que essa classe se coloca de um jeito que não é forte, porque se soubesse o valor que tem, se soubesse a força que tem, não estaria na condição que está. E acontece em todas as escolas.

Mesmo tendo já passado alguns anos do fato que relata, Júlia fica novamente indignada e justifica que foi a partir dessa reunião que deixou de participar não só do Conselho de Escola mas de qualquer atividade da Limongi Alves e não foi a única que passou por essa decepção em relação a uma real participação democrática, afirma que outros pais também deixaram a escola:

> as pessoas que eu tinha contato, que vieram junto comigo pra cá, que acreditaram nesse Projeto também, ou não estão mais aqui, né, muita gente saiu, tirou o filho daqui, e outros se afastaram mesmo do Conselho, de todo envolvimento, só tem o filho e, assim como eu, não participam de mais nada.

Embora o Conselho de Escola tenha sido uma conquista importante alcançada no período da redemocratização do nosso país, não resultou de uma luta igualmente defendida pelos diversos segmentos ligados à educação. De uma maneira geral, os diretores eram bem resistentes e temerosos de perderem seu poder, os pais e alunos pouco participaram do processo e os professores levaram esta bandeira muito mais no sentido de limitar a atuação do diretor do que realmente propiciar aos pais e alunos a possibilidade real de participação nas decisões, conforme analisa Ângela Ciseski (1997).

A cidade de São Paulo viveu um percurso de avanços e retrocessos na legislação que regulamenta o funcionamento dos Conselhos de Escola. Criados em 1985, no final da gestão

Mário Covas, eles foram totalmente suspensos no governo do prefeito Jânio Quadros. Ao assumir o governo da cidade em 1989, uma das primeiras medidas tomadas pela então prefeita Luiza Erundina foi a reinstituição dos Conselhos como parte das ações dirigidas à democratização da gestão das escolas. Mas o que se pôde constatar, como demonstra a pesquisa de Ciseski (1997), é que leis e decretos não são capazes de instituir relações democráticas entre os sujeitos da escola, embora sem dúvida sejam importantes para garantir um espaço onde possam vir a se constituir.

Em pesquisa realizada por José Marcelino de Rezende Pinto (1996), percebeu-se que as decisões tomadas pelos Conselhos de Escola são em grande parte referentes a casos de indisciplina de alunos ou a arrecadação de fundos para solucionar algum problema material da unidade. Até mesmo a elaboração do calendário anual de atividades escolares tem uma margem muito pequena de possibilidades dentro das diretrizes definidas pelas secretarias. Pinto (1996) constatou que o segmento de pais e alunos ainda tem uma visão muito limitada das atribuições e possibilidades do Conselho de Escola garantidas por lei, demonstrando que ainda existe um grande caminho a se percorrer no sentido da real gestão democrática da escola.

O Conselho de Escola da Emef Limogi Alves realmente contrasta com a maioria dos demais existentes nas escolas públicas onde a participação dos pais ainda é muito superficial, se limitando na maior parte das vezes a legitimar decisões já previamente tomadas, seja pelas secretarias de educação ou pelas direções das escolas. O Conselho de Escola da Limongi Alves foi palco de uma discussão pedagógica de grande profundidade, em que a comunidade escolar elencou valores desejáveis para a formação de seus estudantes visando uma sociedade realmente democrática e indo mais além, conseguiu traçar caminhos e mecanismos para a efetivação desses objetivos.

Apesar desse diferencial marcante e altamente admirável, a relação entre os segmentos e de cada segmento para definição de seus representantes ainda tem que se aprimorar para realmente atingir uma atuação democrática.

Conforme Pinto (1996) constatou, a formação dos Conselhos de Escola sempre é um momento difícil nas unidades escolares sendo bastante difícil encontrar pais e alunos com interesse em tal participação e o mesmo acontece com os professores,

> geralmente o segmento mais difícil de escolher é o de professores. Eles se omitem, não gostam de participar, porque dá trabalho, tem reunião, tem responsabilidades. Então, entre eles, tem sempre uma pessoa sacrificada, que vai fazer parte sempre do Conselho e de tudo mais. Só que, quando alguma discussão do Conselho envolve o interesse particular, daí... (Pinto, 1996, p. 129, diretora entrevistada)

Esse movimento dos professores se confirma no cotidiano da Limongi Alves, contudo, a participação dos pais ocorre de maneira interessada, sempre preenchendo as sete vagas de conselheiros titulares e as quatro vagas de suplentes, além de vários outros pais que participam regularmente das reuniões mesmo sem serem conselheiros.

Desde a gestão da atual diretora, todos os presidentes eleitos para o Conselho de Escola foram membros do segmentos dos pais, e a maioria dos vice-presidentes também, com exceção dos anos de 2003 e 2004 (anos da discussão e da implantação do Projeto, respectivamente), quando um estudante de 13 anos ocupava o cargo de vice-presidente e tinha uma posição bem atuante.

As atitudes desse estudante contrastam com a da maioria dos adolescentes de sua idade. Ele apresentava bastante interesse na implantação do Projeto embora lamentando que não pudesse ter a oportunidade de estudar sob tais princípios, visto que já estava concluindo seu percurso no Ensino Fundamental. A maior parte dos adolescentes não gosta de participar das reuniões, afirmando que os assuntos são desinteressantes e muitas vezes fora do nível de compreensão deles. Nos últimos anos, o Conselho da Limongi Alves não teve nenhum estudante adolescente como membro, apenas alguns estudantes do noturno mas que não preenchem as vagas destinadas ao segmento dos alunos.

A intenção da Limongi Alves é conseguir organizar a Assembléia de Alunos para os estudantes poderem discutir entre eles as questões que lhes são pertinentes e então garantir que seus representantes tenham prioridade na pauta do Conselho de Escola, sendo ouvidos e tendo suas questões discutidas em primeiro lugar, como forma de tornar a participação mais interessante. Mas esse procedimento não está em andamento efetivo, embora algumas tentativas já tenham sido feitas conforme descrito no item "*autonomia moral*".

O segmento dos pais da Limongi Alves é realmente muito articulado, cada vez mais se apropria dos fundamentos do Projeto e tem muita capacidade de argumentação. As decisões do Conselho de Escola têm sido cada vez mais tomadas pela via da discussão e convencimento até que consiga um consenso do que pela votação.

A análise das atas revelam que as falas nas reuniões também são majoritariamente dos pais, eles apresentam sugestões e refletem bastante sobre a concretização do Projeto. Os professores se manifestam mais no sentido de responder a alguma questão levantada sobre o cotidiano ou dar alguma opinião sobre proposta em discussão, as falas dos professores só são em volume maior quando se referem a questões de interesse próprio, confirmando o depoimento da diretora citado acima. Esses momentos aconteceram em ocasião da discussão da greve municipal e da definição do calendário para 2008.

Odete, que tem oito anos de história no Conselho de Escola da Limongi Alves, faz uma análise muito importante da transformação ocorrida na composição do segmento de pais. Ela revela que quando iniciou sua participação a grande presença era de mães donas-de-casa, que por possuírem maior flexibilidade de horários podiam participar mais da escola. Ela lembra ainda que era comum ser abordada por outras mães não só no portão da escola, mas no mercado, na padaria, nas ruas do bairro. Eram mães que não podiam participar das reuniões mas a reconheciam como membro do Conselho e faziam questionamentos ou queixas para serem encaminhadas. Embora na época não houvesse grande participação e processo formalizado para a escolha de quais pais seriam os representantes, de certa forma, eles estavam legitimados pela comunidade.

Com a implantação do Projeto, a escola passou a atrair um outro público, situação percebida por Odete:

> foram outros pais que foram procurando a escola e hoje, eu vejo até, assim, até onde eu tenho conhecimento, muito intelectual também. Hoje é um grupo, um outro grupo de pais que, nossa... O meu grupo, nós éramos mais aquela coisa da mãe mesmo. Eram mulheres que não trabalhavam, a maioria, e que podiam ir se adaptando e dispondo de um tempo pra ajudar a escola. Esse grupo que tá hoje aqui, muito mais ativo intelectualmente, até na hora da decisão mesmo.

A professora Vera concorda com essa percepção de Odete sobre o perfil dos pais atuantes no Conselho de Escola após a implantação do Projeto Limongi Alves:

> esses pais que participam são pais, é... que tiveram outras oportunidades na vida, que são pais formados, são pais que, enfim, têm um perfil que não é o perfil da grande maioria de pais da escola pública. Que também não é o perfil da maioria dos pais dessa escola, que são trabalhadores braçais, são trabalhadores, enfim, que estão na lida o dia todo e que não conseguem, de fato, participar, por n questões sociais, do seu dia a dia, das dificuldades que têm. Esses pais que participam são pais bastante atuantes, são pais militantes mesmo da educação, mas que têm um perfil de formação que não é o perfil dos demais.

Um tema bastante polêmico e que é fonte de grande desconforto entre os pais e os professores é sobre a legislação do funcionalismo público e sua abertura à possibilidade de excesso de faltas. Desde 2002 o Conselho de Escola vem atuando no sentido de minimizar o excesso de faltas de alguns docentes. Mas o que parece é que o discurso sobre as faltas incomoda a todos os professores mesmo aqueles que não são faltosos, talvez por considerarem realmente a legislação como direitos conquistados ou por se sentirem atingidos pelas críticas enquanto categoria profissional. O colaborador da escola responsável pela primeira versão do projeto político-pedagógico, lembra que a discussão mais acalorada no Conselho de Escola sobre a redação do documento não se deu sobre princípios ou objetivos do Projeto, mas sobre a questão das faltas dos professores:

> a grande dificuldade dessa época, uma das coisas que não passou no Conselho, que eu tinha escrito, não passou no projeto pedagógico era a questão, a palavra absenteísmo. Absenteísmo não passou. E eu tava falando da história, de 2002, e não passou! E aí não passa é com quem falta pouco, então, aí entra essa coisa do certo corporativismo imaginário, que é assim, tu não pode cobrar do outro.

A legislação do funcionalismo municipal prevê dez faltas abonadas sendo no máximo de duas mensais, quando não há desconto de vencimentos e o dia é considerado como de trabalho efetivo para todos os fins legais. O funcionário ainda tem a possibilidade de seis faltas justificadas com o desconto dos vencimento e da contagem dos dias trabalhados.

Após o uso dessas faltas, as demais passam a ser consideradas injustificadas (excetuando-se as dispensas de ponto legalmente previstas para doação de sangue, congressos ou licenças médicas). Somente quando as faltas injustificadas atingem uma total de 15 consecutivas ou 30 interpoladas, a chefia pode notificar o funcionário sobre as conseqüências que podem advir. E a abertura de processo disciplinar só pode se dar quando as faltas injustificadas somam 30 dias consecutivos ou 60 interpolados.

Diante da impotência legal da escola perante alguns professores que faltam excessivamente ao trabalho prejudicando as atividades, o Conselho Pedagógico da Limongi Alves tem procurado convocar tais pessoas para uma conversa a fim de tomar conhecimento dos motivos das faltas e estabelecer um prazo para que a situação possa se normalizar, contudo, na maioria dos casos, esses professores permanecem na mesma conduta.

É importante lembrar que das questões que estavam em pauta na discussão da elaboração de um novo projeto para a escola era justamente a falta dos professores, como nos

confirmou Odete:

> a preocupação maior era essa, de resolver essa questão de muita aula vaga e as crianças ficarem circulando pela escola, casos de crianças que saiam, enfim, esse era o objetivo maior, tentar resolver essa questão da falta de professor.

Os entrevistados de todos os segmentos concordam que a situação melhorou bastante após a implantação do novo Projeto, contudo esta afirmação parece ser mais o resultado de uma percepção do que análise dos dados concretos, pois as atas do Conselho de Escola de 2006, 2007 e 2008 trazem discussões sobre a questão das faltas. Odete explica essa percepção da comunidade, quando ressalta que: "tem ainda a questão da falta, mas isso não aparece tanto, porque está no salão."

O salão realmente eliminou da Limongi Alves as aulas vagas, mantendo todos os estudantes em atividades e com acompanhamento de seus professores do dia-a-dia, portanto, a falta de um ou dois professores não é tão visível. No modelo anterior, quando um professor faltava, essa situação afligia os pais, os alunos diretamente atingidos e a direção, enquanto os demais professores davam tranqüilamente suas aulas previstas. Na nova estrutura, as faltas docentes atingem principalmente os colegas que estão no trabalho e ficam responsáveis por uma quantidade elevada de estudantes, prejudicando o atendimento de todos eles. A expectativa da comunidade era que quando a falta do colega passasse a incomodar o professor que é presente, o que acontece claramente no salão de pesquisas, o discurso do corporativismo se rompesse e o coletivo de professores conseguisse pressionar os faltosos para o cumprimento de suas atribuições. Essa expectativa se manifesta em diferentes momentos do depoimento de José, pai de um estudante:

> quando a gente tinha professores com muita falta, não há professor que vem dizer, "olha, você está faltando muito e tal", até pra não se expor, pra não criar constrangimento. E quando teve que criar uma situação... aí não é professor, tem que ser alguém do Conselho Pedagógico. E os professores tendem a aliviar, a proteger...
>
> Você está faltando, você está perturbando. Não estou aqui pra ser teu amigo, eu estou aqui pra ensinar e pra educar. Então isso, amadurecer isso, imagino que é custoso, é lógico que é, porque as relações pessoais tão aí, sem dúvida. Agora, se isso não avança, fica muito frouxo, fica frouxo pra todo mundo.

Embora essa expectativa não tenha se cumprido integralmente parece haver esforço dos professores nesse sentido, mesmo porque o exercício da docência compartilhada exige esse compromisso da cobrança mútua. A professora Silvana fala da importância dessa prática:

> Pra ter uma docência solidária legal, você não pode ter medo de falar pro seu colega que ele errou. E seu colega também não pode ter medo de falar pra você que você errou. E ambos não podem levar isso pro lado pessoal.

Mas ela assume a dificuldade dessa postura, visto que não fomos educados para as relações democráticas e sim para a polidez. Os professores sentem, muitas vezes, constrangimento em dizer aos colegas que sua atitude está atrapalhando o bom desenvolvimento do trabalho, e a questão da falta parece ser ainda mais difícil de ser discutida do que as atitudes e posturas. Afinal o colega que falta está dentro da permissão da lei, enquanto o outro descumpriu os acordos da equipe, além disso, existem as características pessoais que dificultam a comunicação, conforme discutido anteriormente.

Após termos apresentado, brevemente, a posição dos pais e dos professores no Conselho de Escola, e tendo em vista que não há representatividade dos estudantes nesse momento, passaremos a nos ater ao segmento dos funcionários, com destaque à figura do diretor, membro nato dessa instância.

Esse segmento é o que apresenta menor rotatividade de membros, sendo composto pela diretora, uma coordenadora pedagógica, uma assistente de direção, uma auxiliar de período, o secretário, a inspetora (em alguns anos) e uma agente operacional, contudo os três últimos raramente estão presentes nas reuniões.

É interessante observar que, conforme já citado anteriormente, os depoimentos de pessoas de diversos segmentos atribuem ao Conselho de Escola o papel fundamental sobre a construção da proposta do Projeto Limongi Alves, com destaque à participação dos pais. Alguns entrevistados chegam mesmo a atribuir a autoria do processo totalmente aos pais.

Contudo, é evidente que o papel da diretora da escola não pode ser subestimado, pois constitui uma importante liderança no Projeto e em todo processo de sua formulação. Os membros mais antigos sempre se referem ao momento da sua chegada como um marco importante que inicia o percurso rumo ao Projeto Limongi Alves.

Em pesquisa realizada na Escola da Ponte, Santa Rosa (2008) faz uma longa análise sobre o papel do diretor da unidade, que por 30 anos conduziu o projeto e atualmente, mesmo aposentado, exerce forte influência nas decisões tomadas por aquela equipe. Conforme ele mesmo afirma:

> se torna necessário em qualquer projeto um líder e eu vou acrescentar um termo: carismático. Os projetos humanos ainda precisam, contrariamente ao que eu gostaria

> que fosse, ainda precisam de um líder. (SANTA ROSA, 2008, p. 291)

Santa Rosa (2008) revela, através dos discursos de vários membros da Escola da Ponte, principalmente professores, o quanto a liderança do diretor, inegavelmente forte, deixa marcas no Projeto e nas pessoas.

Grande parte daquela comunidade sente-se desamparada com a aposentadoria de seu líder, julgam-na precipitada e avaliam que a equipe ainda não está preparada para andar com os próprios pés. Já outros desejam a ruptura total dos laços entre a escola e seu líder histórico (SANTA ROSA, 2008), percebendo que sob sua tutela a equipe jamais se responsabilizará por seu projeto.

Os entrevistados indicam a força da personalidade de seu líder, que conseguia criar mecanismos que respondessem adequadamente às necessidades apresentadas e manter o esforço coletivo para que as ações acontecessem de forma coerente. Essa postura determinante do diretor, foi um impedimento, ainda que inconsciente, para a equipe poder refletir e discutir os procedimentos adotados, conforme denuncia um professor: "eu acho que a maior parte dos orientadores educativos que passaram por aqui não refletiram muito sobre o porquê de suas práticas."(Santa Rosa, 2008, p. 160). Essa parece ser uma conseqüência preocupante da liderança forte ao extremo.

Embora não seja este tipo tão forte de liderança que a diretora da Limongi Alves exerce, o que pode certamente favorecer a apropriação do Projeto pela equipe e por toda a comunidade, sua atuação é marcante desde as primeiras ações para a abertura da escola, a sua participação efetiva dentro do Conselho de Escola interferindo para que o mesmo se constituísse de maneira tão atuante, seu posicionamento em toda a discussão sobre a construção do Projeto e sobretudo na sua coordenação ao longo de todo processo de implementação.

Paula tem uma posição bastante clara sobre o papel do diretor na escola, afirmando:

> Eu acho que quem tem que colocar a política pra ser discutida é o diretor. O diretor que tem que provocar essa discussão. Até porque eu penso que a função do diretor é coordenar a escola. Eu tenho clareza disso, que eu tenho a função e a responsabilidade de imprimir uma política pedagógica. Não acho que é o Coordenador Pedagógico que vai fazer isso.

Para tanto, Paula ressalta, que existem momentos que exigem a atitude imediata e firme do diretor, como a necessidade de retirada das grades da escola, logo que ela chegou à direção em 1996. Ela relembra que naquele momento foi uma decisão muito questionada,

mas que ela como educadora tinha a certeza de ser necessária. Assim, Paula considera que o diretor não pode esperar a conscientização da equipe toda para alguns passos fundamentais, mas são esses momentos de conflito que favorecem a vinda da comunidade para o debate, e aí a formação das pessoas vai acontecendo.

> O diretor tem, lógico, que conversar, perguntar o que que é bom, mas tem medidas que são necessárias que o diretor tome mesmo correndo o risco, mesmo correndo o risco de ser chamado de autoritário. O diretor tem que ter, no meu modo de pensar, o diretor tem que ter uma visão de educação, tem que ter uma crença, e essa crença vai pro debate. Mas tem alguns momentos que é o diretor que tem que decidir. Ele toma atitude, e a gente vai discutir depois. Senão também a gente não faz.

Quando questionada sobre o papel da diretora, Odete, mãe de estudantes, salienta:

> É fundamental! Sem ela não aconteceria nada, porque ela é uma pessoa idealista, bastante idealista, que acredita no que ela acha que é o melhor pra educação. E eu acho assim, que ela tem todo um embasamento, ela conhece educação e, mais que tudo, você sabe, ela é apaixonada pelo que ela faz. Então, mesmo essa questão da participação dos pais começar, assim, mais forte, foi por conta dela. Dela abrir a escola pra comunidade. Eu acho que, sem ela, nunca teria acontecido nada dessas mudanças. Essa é a chave fundamental.

Maria Lúcia, que fez referência ao papel da diretora espontaneamente, delega a ela a condução coerente e apropriada do Projeto, pois acredita que os professores não têm essa formação e essa prática de olhar para o todo,

> a minha prática, quer dizer, ela me consome, porque eu quero ser criativa sempre, então eu estou pensando, planejando, a próxima aula. A gente está imerso na execução. E eu acho que, alguns, assim como a direção, como a Paula, tem alguns que conseguem sair um pouco desse universo e enxergar o todo, e fica dando umas calibradas.

Esse olhar amplo, que consegue observar o todo da escola e o andamento do Projeto não só no seu momento presente, mas também rumo ao seu desenvolvimento, tendo metas e direções a seguir, parece ser o que a equipe realmente espera da liderança da diretora. É importante destacar que esse olhar abrangente não vem de fora, de quem permanece em uma mesa de trabalho a fazer considerações, a diretora está diretamente envolvida no cotidiano da escola, tendo um vínculo garantido com os estudantes através das tutorias que coordena.

Assim, como os demais educadores da escola, a diretora também tem tutorias sob sua responsabilidade, duas ou três, conforme o ano, de ciclos e períodos diferentes, o que possibilita a ela um acompanhamento de todo o ritmo da escola através de seus tutorandos.

A diretora também realiza reuniões semanais de tutoria, em que o desenvolvimento de cada uma delas, com suas dificuldades e especificidades é compartilhado com o grupo e

orientado por ela. Essas duas atividades ligadas à tutoria permitem à diretora da Limongi Alves ter um conhecimento da escola, que em muito se diferencia dos demais diretores que não podem conhecer o que se dá por trás das portas fechadas das salas de aula.

Essas reuniões de tutoria também são um momento importante de fortalecimento da equipe de educadores, que vai se constituindo enquanto grupo também através do tipo de liderança exercida. Ximenes (2003) afirma que

> a coordenação do trabalho coletivo, que significa divisão do poder, divisão do trabalho e das tarefas é competência da equipe escolar como um todo. Aí entra a necessidade de atuação do diretor, enquanto agente coordenador do processo de democratização das relações da escola. (Ximenes, 2003, p. 84)

Essa maneira de Paula exercer a direção, totalmente integrada com a discussão pedagógica e próxima aos estudantes e à comunidade, difere de outros diretores que consomem todo seu tempo com as questões burocráticas impostas pelos órgãos superiores. Paula explica que pode estar presente constantemente na escola e com disponibilidade de atender a todos, pois leva todas as questões burocráticas como tarefa de casa.

> Lógico, é uma opção. É uma questão, que eu decidi isso pra minha vida, porque eu podia só cuidar dessa parte burocrática, que me toma tanto tempo, e aí não fazer mais nada. Mas eu optei por outro jeito de fazer uma gestão. Até porque eu penso que a função do diretor é coordenar a escola. (Paula)

Embora o foco deste trabalho não seja sobre as relações entre os agentes da escola, pareceu-nos fundamental abordarmos, ainda que superficialmente, tais questões. Primeiramente porque elas estão muito presentes nos discursos dos entrevistados, manifestando a estreita ligação entre a dimensão pedagógica e a política do Projeto. Quando questionados sobre um dispositivo de ordem pedagógica, os entrevistados responderam muitas vezes com os impedimentos postos pelas dificuldades nas relações entre os segmentos ou entre as instância de decisão.

Em segundo lugar, tais questões são de extrema importância ao demonstrarem os obstáculos e barreiras encontrados pelas comunidades que se lançam ao desafio de construir um Projeto coletivo e, principalmente, baseado em princípios democráticos.

Certamente, o Conselho de Escola, apesar de suas imperfeições e contradições, representa o lugar privilegiado para os sujeitos se constituírem como tal e estabelecerem relações que se desenvolvam rumo à democracia. É um percurso longo e que precisa ser vivido coletivamente, não há aprendizado democrático de cada um isoladamente, somente a

convivência refletida e reconstruída pode desenvolver as relações.

Figura 5: Reunião ordinária do Conselho de Escola. (foto disponível no sítio oficial da EMEF Limongi Alves)

Braga (2006), pai de estudante e presidente do Conselho de Escola em 2007 e 2008, atribui a esta instância a responsabilidade

> de uma tarefa hercúlea, importantíssima, sem a qual malogrará qualquer política que vise melhorar o ensino público: construir pontes sobre o imenso desvão que se formou entre os pais e os agentes de educação.

E prossegue definindo o Conselho de Escola como "palco preferencial da construção democrática", pois, segundo ele,

> ensina-nos a todos – professores, pais, funcionários e alunos – a vivência democrática: a necessidade de defender lógica e coerentemente nossos pontos de vista; a necessidade de construir consensos que permitam avançar em meio às divergências. Principalmente: obriga a nos defrontarmos. Cabe, pois, ao Conselho de Escola, ser o palco da requalificação do diálogo, da construção de um discurso forte de cobrança mútua, constante e implacável – cobrança da ação encarnada, da prática comprometida

4.4.Condições materiais

Sendo uma escola pertencente à rede municipal de São Paulo, a Emef Limongi Alves conta com todos os recursos fornecidos pela prefeitura em proporção idêntica às demais

unidades escolares e está sujeita à todas as determinações burocráticas existentes. Procurando ser coerente com seu Projeto, a Limongi Alves não realiza nenhum tipo de pedido de contribuição aos estudantes, nem mesmo para a tradicional APM (Associação de Pais e Mestres). Assim, o único investimento diferenciado recebido em todo o processo de implantação do Projeto foi a contratação da assessoria que aconteceu no ano de 2004 e nos quatro primeiros meses de 2005.

Paula é bem enfática ao explicitar essa condição:

> Tudo que essa escola tem, todas as escola têm. Não tem nenhum dinheiro a mais. Não é isso, é como a gente gerencia isso, como a gente administra, qual é o olhar. Eu acho que tem muito a ver com o olhar que a direção tem. O que ela acha fundamental, que tipo de escola ela quer ter.

Uma caraterística presente nas escolas públicas brasileiras é a alta rotatividade de professores que acontece de um ano para outro impedindo que uma equipe de trabalho se constitua no interior das unidades escolares. A Emef Limongi Alves sofre esta mesma realidade que atrasa consideravelmente a consolidação e o aperfeiçoamento do Projeto.

Diante dessa realidade que se configura com as remoções, as licenças médicas e os professores que trabalham nos órgãos superiores da administração municipal, a Limongi Alves recebe professores novos em seu quadro todos os anos. Atualmente, os professores que escolhem aulas na Limongi Alves sabem, mesmo que superficialmente, que se depararão com um trabalho muito diferenciado daquele existente nas demais escolas, mas aqueles professores que chegaram em 2004 e alguns que chegaram em 2005 não imaginavam o que iriam encontrar.

As entrevistas realizadas com estes professores procuraram identificar os fatores que os levaram a assumir o Projeto Limongi Alves de uma forma plena e engajada, enquanto outros colegas preferiram deixar a escola para evitar a experiência dessa transformação, situação que discutimos anteriormente.

A professora Vera justifica sua adesão ao Projeto afirmando que "a escola [pública] estava, de alguma forma, muito difícil, sem solução, muito problemática, eu acho que a possibilidade de um novo projeto de educação faz a gente acreditar."

Vera identifica os problemas da escola pública brasileira tanto em relação ao aprendizado dos estudantes, que fica cada vez mais comprometido, quanto em relação à convivência que vai se tornando insustentável. Contudo, Vera não faz nenhuma relação entre

essa situação caótica e as condições materiais proporcionadas pelo poder público, sua visão parece se ater às práticas desenvolvidas na escola, que colocam o professor num mar de angústias e desmotivação pois não vê seus esforços surtirem efeitos.

> E aí a gente busca daqui, busca dali. E vê fracassos. E aí de novo fracassa. E você vai ficando angustiada, começa a se achar culpada, começa a achar que você não dá conta daquilo. Porque o que acontece de fato é isso... a gente acaba trabalhando com uma meia dúzia de estudantes que tão preparados pra essa escola e os outros vão ficando marginalizados, não estão no processo.

Este desabafo que a professora Vera faz, baseada em sua experiência profissional corrobora a afirmação de Paro (2000, p. 13) ao analisar o fracasso da escola pública brasileira: "Este [o professor] reclama do salário, mas, no íntimo, massacrado pela evidência dos fracos resultados de seus serviços, considera-se mesmo um profissional pouco qualificado, responsável pela má qualidade do ensino."

A proposta de uma forma nova de trabalho pode trazer esperanças, como relatou Vera, mas também muita insegurança, como ela ressalta que sentiu: "Nossa, mas eu estou saindo de um lugar que está tudo errado, e se eu errar de novo?"

A mesma insegurança foi sentida por Celeste, que no momento da atribuição se sentiu motivada pela proposta e escolheu participar do Projeto, mas após a primeira reunião pedagógica do ano, onde se deparou com tantas questões novas para enfrentar, foi para casa e chorou bastante com medo do desafio que vinha pela frente.

Arroyo (2004) explica a dificuldade encontrada pelos professores diante das inovações e mudanças na prática educativa, justificando que

> apegar-se a essas situações, tempos, processos e rotinas é apegar-se à identidade formada pelo trabalho. Quando as condutas dos alunos ou quando um projeto de escola ou uma proposta pedagógica mexem nessas situações de trabalho amedrontam porque ameaçam essa identidade. Os professores(as) perceberam que alterando-se os processos e situações de trabalho se alteram os processos de sua formação e identificação como docentes, como humanos. É legítima sua reação e sua sensação de ameaça. (ARROYO, 2004, p. 175)

A professora Silvana não viveu esse processo de angústia, revelou que estava tão contente por ter conseguido ir para uma escola perto de sua residência, que estava disposta a qualquer trabalho. Como grande parte dos professores, Silvana acumula seu cargo na rede municipal com outro na rede estadual, e o tempo existente para o deslocamento entre as duas escolas é a questão fundamental para que possa trabalhar com tranqüilidade e empenho. Ela identificou, no entanto, a necessidade de se dedicar muito a estudar os conteúdos de outras

disciplinas do conhecimento para exercer a docência polivalente proposta pelo Projeto. Ao falar desse estudo e ao referir-se à diversidade de assuntos que circulam no salão simultaneamente, ela chama a atenção para a exigência que o Projeto impõe ao professor e que não pode ser acolhida por todos os profissionais devido às suas condições profissionais e pessoais:

> Então, numa mesa, senta o Fulano que está fazendo o roteiro Brasil do lado de lá e do lado de cá o que está fazendo Ásia. Eu só queria fazer uma observação: isso não é uma disposição pra qualquer professor.
>
> O João [professor] entra às 8h. Como ele vem trazer o filho, normalmente ele está aqui das 7h às 8h, ele não fica atendendo aluno das 7 às 8, ele pega livro e vai estudar no canto da sala. Você tem que se dispor a isso.

Arroyo (2004) destaca o impacto que as transformações trazem à vida profissional e pessoal dos professores:

> Por trás de uma simples mudança da organização da escola para uma organização tendo como centro a realidade dos educandos, acontece um conjunto de alterações no funcionamento cotidiano da vida dos professores(as). Há mudanças dos tempos docentes, das habilidades e competências, do ambiente e das relações de trabalho. Será necessário maior esforço para uma atenção e avaliação mais mais individualizada dos alunos? Para a atualização e adequação de conhecimentos e conteúdos da docência...? Alterações nas situações de trabalho que afetam até os projetos de vida dos docentes. (ARROYO, 2004, p. 175)

A diretora Paula concorda com Arroyo quando assegura que "o projeto não muda a gente como educador só, ele muda a vida da gente. A gente começa a pensar de outro jeito."

Para dar conta da organização e das ansiedades existentes no primeiro ano do Projeto, a equipe envolvida na implantação trabalhou muitas vezes além de seu horário previsto, incluindo professores, educadores de oficinas culturais, inspetora e diretora. Situações semelhantes a esta foram analisadas por Arroyo (2004, p. 177) que constatou que os professores envolvidos em novas formas de trabalho "sentem como necessário elaborar novas estratégias de estudo, de planejamento, de agrupamento de alunos, de troca de informações, de tempos coletivos..."

Todas as cinco professoras que iniciaram a implantação do Projeto em 2004 exerciam a maior jornada, a JEI (Jornada Especial Integral), de 30 horas-aula, incluindo oito horas-aula de trabalho coletivo e três de trabalho individual. Todos esses momentos eram ocupados em reuniões com a equipe de assessoria procurando estabelecer o funcionamento cotidiano dos princípios propostos. Muitas vezes essas reuniões avançavam no horário previsto e ainda havia reuniões gerais mensais que aconteciam à noite e contavam com os educadores de oficinas culturais que também não recebiam por tais horas. Toda a elaboração de atividades, correções, organização de horário e de material eram realizadas fora do horário de trabalho dos professores. A diretora Paula, atendendo sempre aos dois

períodos de funcionamento do Projeto, e participando de todas as reuniões, também excedia em grande número de horas sua jornada.

É importante olhar para as vidas pessoais dos educadores, conforme nos alerta Arroyo (2004), e verificar que tal envolvimento foi possível naquele momento pelas características daquelas cinco professoras: a única delas que possuía dois cargos de professora, exercia os dois na própria Limongi Alves e a única que tinha filho pequeno, naquela época, morava em frente à escola, o que permitia que permanecesse horas a mais, ainda que precisasse trazer a criança consigo.

Celso, assessor curricular da escola, ressalta a importância da dedicação de toda a equipe naquele momento inicial que permitiu a implementação do Projeto e permite que agora todos tenham suas noites e fins de semana preservados. Atualmente, devido a mudança da legislação da rede municipal de São Paulo, é possível remunerar horas-extras realizadas pelos professores, o que não acontecia nos anos iniciais do Projeto, quando aqueles que exerciam a jornada completa (30 hs) não podiam receber nada a mais.

As professoras dos anos iniciais usaram várias expressões em seus relatos que revelam como sua identidade profissional ficou abalada e o grande desafio que encararam para se reencontrar: "abrir mão de tudo que sabia, aprender tudo de novo, descobrir as razões que estavam por trás das ações, estar exposta, reconhecer que não sabe, reconhecer que errou, aprender a ouvir a crítica do colega, estabelecer acordos e manter-se vigilante na atuação, abandonar hábitos de trabalhos, adquirir novas posturas". Estas professoras afirmam que assessoria teve importância fundamental para elas, enquanto apoio e segurança do novo caminho que se abria. A professora Vera, por exemplo, relata:

> a gente tinha um trabalho com a Sandra [psicóloga responsável pela assessoria] que era importante naquele momento. Ela ia nos dizendo... ia de alguma forma mostrando pra gente que era possível realizar aquele trabalho. E até mesmo nos acalentando e dizendo: olha, calma, é assim mesmo. Nos momentos de stress: 'ah, porque isso não vai acontecer, porque dessa forma... ' Porque a gente se via a todo momento no conflito...

A professora Elaine também ressaltou a importância da assessoria, embora destaque que viveu momentos difíceis e conflituosos no processo dessa formação para o novo modo de trabalho.

> Conheci a Sandra [psicóloga] e foi uma parte difícil, porque ela te tira do lugar, as discussões que a gente tinha acompanhadas por ela tirava a gente daquele movimento de se entregar à queixa, ao "não tem jeito", ao "não vou sair do lugar" e te botava numa outra situação, com outro espírito.

Conforme esses relatos, parece que o papel da assessoria no ano inicial do Projeto foi

mais relevante como um apoio para a redefinição da identidade profissional das professoras do que realmente como direção dos rumos do trabalho. A equipe da assessoria atuou de forma a mediar a discussão sobre a construção das estratégias e dos dispositivos iniciais, mas pudemos verificar a existência de debates fundamentais entre os professores registrados nas atas dos horários coletivos.

O horário coletivo da Limongi Alves certamente não é suficiente para a quantidade de questões que se apresenta à equipe, conforme discutimos anteriormente, contudo sua organização é uma das mais privilegiadas dentro do sistema público de ensino. Os docentes da rede municipal de São Paulo, tanto das Emeis (Escolas Municipais de Ensino Infantil) como das Emefs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) podem optar pela jornada "básica docente", que contém três horas-aula de atividade sem alunos, com possibilidade de expansão de até oito horas-aulas incorporadas à jornada para participação do projeto da escola ou "jornada especial integral" que contém oito horas-aulas de trabalho coletivo e outras três horas-aula de trabalho individual, ambas com possibilidade de horas-aula extras para situações específicas. Até 2008, existia a Jornada Básica, que se restringia às horas-aula destinadas aos estudantes. Para ter direito à escolha de jornada, os professores precisam estar vinculados a uma sala de aula, aqueles que estão na função de módulo, ou seja, que estão na escola mas não possuem uma sala, estão limitados ao exercício da jornada básica docente, sem direito à extensão de horas para participação no projeto, o que é uma perda considerável para a constituição do coletivo.

A existência do horário coletivo remunerado incorporado à jornada do professor, é uma das condições imprescindíveis para que uma escola possa realizar um projeto educacional a contento e constituir uma equipe de trabalho. Outra condição importante é que os professores possam permanecer nas escolas, pois a mudança consecutiva, impede que o profissional se integre realmente ao trabalho realizado.

A professora Vera aponta a remoção como uma das dificuldades em constituir a equipe e consolidar o Projeto: "Vai ser difícil. Principalmente por causa do esquema de contratação da prefeitura. Essa história da remoção, o professor está aqui, pode mudar, pode ir pra outra escola, isso complica muito a situação."

Alguns professores da escola sofrem ao final de cada ano letivo, pois desejam permanecer atuando no Projeto Limongi Alves e não sabem se conseguirão voltar no ano

seguinte, devido à sua pontuação na carreira. Outros não gostariam de participar, mas não conseguem escolher aquelas escolas de sua preferência e, por questões de localização, acabam por assumir uma escola com a qual não se identificam.

Essa realidade da Secretaria Municipal de Educação representa um entrave significativo ao desenvolvimento dos projetos das escolas. Ressaltando ainda que, normalmente, no início do ano letivo a situação de acomodação dos docentes não está definida e muitos participam dos dias iniciais do trabalho, destinados ao planejamento, em escolas que não serão aquelas em que vão lecionar. Por vários anos, as aulas começaram antes da acomodação definitiva, sendo os alunos recebidos por professores que logo se despedem.

Desde 2006, a rede municipal vive outro dilema imposto pela legislação municipal através do programa "São Paulo é uma escola" que, conforme publicado em suplemento do Diário Oficial do Município de 14 de julho de 2005 (Prefeitura de São Paulo, 2008), tem entre seus objetivos:

> ampliar o tempo de permanência da população infanto-juvenil nos espaços educacionais, contribuindo desta forma para a diminuição dos riscos de violência que atingem essa população;
>
> Otimizar os espaços das escolas para dar atendimento pedagógico aos alunos em geral, bem como aos alunos com dificuldades específicas no processo de ensino-aprendizagem, promovendo orientações de estudos, atividades de leitura e outras;
>
> Usar o espaço e o tempo pós-escola para desenvolver a prática da "Escola Promotora de Saúde".

Para tanto, a carga horária dos estudantes da rede municipal aumentou de quatro para cinco horas diárias, sem que houvesse aumento da jornada docente. Essa hora adicional, chamada de pré-aula ou pós-aula, estava baseada nas aulas de sala de leitura, informática educativa e educação física, que saíram do horário principal das atividades, e se alojaram nos horários adicionais, e em oficinas oferecidas por educadores de fora da escola, conforme apresentado no mesmo documento:

> O Programa será desenvolvido por meio de oficinas pedagógico-culturais, coordenadas por profissionais da área de Educação, Cultura e Esporte e respeitando as suas especificidades. Estas oficinas deverão ser organizadas com o maior número possível de alunos e oferecer calendário com horários diversificados para atender a toda população.

É preciso destacar que a implementação do programa "São Paulo é uma escola" foi

acompanhada de uma greve da rede municipal que durou 17 dias. Contudo, como tal programa não é objeto de estudo deste trabalho, será apenas analisada a adaptação que a escola Limongi Alves imprimiu à formatação proposta pela Secretaria Municipal de Educação.

Nessa escola, não aconteceu o pré-aula e pós-aula, como orientado pelo Programa "São Paulo é uma escola", porque essa hora adicional foi incorporada no horário diário dos estudantes. Os educadores que vieram compor esse programa, através das ONGs contratadas pela prefeitura, foram distribuídos ao longo da semana garantindo o atendimento a todos os estudantes em grupos com no máximo 30 estudantes.

Esse arranjo proporcionou uma oferta maior de oficinas, garantindo que mesmo o salão de pesquisas estivesse sempre com quantidade reduzida de estudantes, otimizando os trabalhos. Contudo, o horário adicional que contaria com os educadores enviados pelo programa ficou descoberto, causando grande desconforto na comunidade, nos estudantes e nas própria escola, que via a desorganização desse momento refletir pelo dia todo.

O mecanismo encontrado pela escola para solucionar o problema da hora adicional foi dividir os professores em dois grupos, um trabalhando do início do horário dos estudantes até a 4ª hora do dia, e o segundo trabalhando a partir da 2ª hora até a 5ª hora, ou seja, até o final do dia. Essa solução adotada ainda em 2009 embora mantenha os estudantes com um melhor atendimento em todo o período escolar, dificulta bastante a composição dos grupos de professores nos horários coletivos, o que representa um empecilho para a formação da equipe.

Os educadores que atuam na escola através das ONGs não recebem remuneração para participar das reuniões e horários coletivos das escolas. Como na Limongi Alves eles estão dentro da rotina e convivem com os demais profissionais, conseguem se aproximar pouco a pouco da proposta da escola, mas na maioria das demais escolas, estes educadores trabalham em horários anteriores ou posteriores à jornada da equipe escolar, atuando de forma desconexa e isolada.

Essa limitação da discussão entre os educadores vem impedindo a integração do trabalho de pesquisa orientado pelos roteiros e o trabalho das oficinas culturais coordenado por educadores externos. Mesmo os momentos da rotina semanal em que os estudantes vão para o laboratório de informática e têm toda a tecnologia disponível para suas consultas não

está ainda articulado com as pesquisas feitas no salão.

Em 2009, o Programa "São Paulo é uma escola" foi extinto, tendo cada unidade escolar que buscar soluções próprias para a conciliação da jornada de cinco horas dos estudantes com a jornada de quatro horas dos docentes. Apenas para algumas escolas que apresentam situações diferenciadas, entre elas, a Limongi Alves, foram mantidos os educadores vinculados às ONGs, na lógica cruel de privilegiar as escolas que já são mais organizadas e abandonar aquelas que não têm projetos que mereçam o investimento do poder público.

As oficinas culturais representam um dos pilares que sustentam o Projeto, pois além de completarem a formação dos estudantes com elementos artísticos e corporais vinculados ao resgate das tradições da Cultura Brasileira, possibilitam uma relação mais adequada entre a quantidade de estudantes e professores nos diferentes momentos de trabalho. A oferta de oficinas em cada ano do projeto foi diferente de acordo com as possibilidades apresentadas à escola. No ano da implantação do Projeto, por exemplo, a escola estava amparada pelo patrocínio de um grande grupo empresarial que mantinha esses educadores, em outros momentos, a oferta de oficinas foi reduzida e se apoiou em educadores voluntários. A entrada das ONGs contratadas pela prefeitura trouxe uma tranqüilidade à escola sobre essa questão.

Embora ciente das críticas dirigidas à escola por ter tido esses apoios ao longo da trajetória, a diretora Paula esclarece que desde o primeiro patrocínio,

> era um programa público, que estava aberto pra toda a sociedade. Era uma organização pública. Quando a gente teve apoio de uma empresa, também era um programa público, todas as escolas podiam mandar projeto. Então, não é parceria, é um jeito de você poder trabalhar. Tem determinadas coisas que você precisa de ajuda, e eu acho que isso é super legítimo. Se um dia a gestão desse conta de tudo isso, estava tudo bem. Agora, eu tenho que pensar se é um projeto honesto, se é um projeto público.

A situação vivida pela diretora Paula revela um drama presente nas escolas públicas brasileiras: o poder público não "dá conta de tudo". Diante do seu compromisso com uma comunidade escolar, a diretora Paula não aceita que a falta de condições materiais existentes seja uma justificativa para o não cumprimento de seu dever. Assim ela se vê impelida a buscar auxílio externo. Esse desejo de construir a melhor escola possível, impede Paula de uma análise mais profunda sobre as conseqüências dessas ajudas externas, que reforçam as desigualdades existentes entre as escolas com melhores condições e as mais deterioradas. Situação que se agrava continuamente, pois quanto mais uma escola melhora, mais atrai um

público de melhores condições, o que traz nova melhoria da escola, num ciclo contínuo que isola as escola mais desfavorecidas culpabilizando-as por sua incompetência.

Certamente, a responsabilidade pela oferta das condições adequadas de funcionamento a toda rede de ensino é do poder público, mas sua ineficiência tem sido também desculpa para muitos profissionais que não ousam construir possibilidades como Paula faz.

Maria Lúcia, que é educadora voluntária na escola desde 2005, faz uma análise da sua atuação na Limongi Alves, afirmando:

> eu não agüento ficar sentada esperando, eu acho que isso não leva a nada. Eu acho que o ensino está num momento crítico, de revisão de muitas coisas e eu desejo participar disso, até porque eu sou mãe. Eu odeio a coisa do Estado terceirizar para o voluntariado, para a ONG, eu sou totalmente contra. Agora, uma coisa é você ser contra, mas por outro lado é uma realidade tão cruel, uma realidade de tanta necessidade, que eu acho assim, alguma coisa eu tenho que fazer.

A análise da Paula vai ao encontro da de Maria Lúcia: "Eu tenho uma outra visão, não acho que isso é tão criminoso [a participação de empresas, ONGs e voluntários]. Criminoso, sabe o que que é, é a gente ficar sem fazer o que precisa ser feito. Isso, de fato, eu acho criminoso."

Além da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, outros fatores relacionados às condições materiais do trabalho se apresentam como obstáculos para o desenvolvimento adequado do Projeto. Vejamos então as questões de organização e disponibilidade de material, tão essenciais ao trabalho que já mereceram atenção de Freinet, em 1941, ao propor um novo modelo de escola e de trabalho educativo: "Em contrapartida, necessitaremos de uma técnica precisa de classificação que nos permita encontrar a informação solicitada, o documento desejado, com a maior rapidez possível e com o máximo de interesse na apresentação." (FREINET, 1998, p. 383)

Um dos obstáculos diz respeito ao funcionamento da biblioteca da escola que não está aberta em todos os momentos do dia devido a falta de funcionários, o que atrapalha o acesso aos materiais de consulta. Alguns deles estão na sala da coordenação, mas é preciso que um adulto os entregue aos estudantes, o que nem sempre é viável pela alta demanda de atividades.

As escola municipais não contam com biblioteca em sua estrutura, mas somente com sala de leitura sob orientação de um professor da equipe que é eleito para tal função. Com a decisão da Limongi Alves em transformar sua sala de leitura em biblioteca, todo o esforço do

Conselho de Escola em conseguir profissionais para atuarem como bibliotecários foi em vão. A catalogação tem sido feito paulatinamente por pais voluntários e o funcionamento também é garantido por eles.

A negação do pedido de um bibliotecário foi apenas uma das decepções já vividas pelo Conselho de Escola. O mesmo se deu quando a Secretaria determinou que todos os auxiliares de período que fossem professores de nível II voltassem a lecionar. O Conselho tinha vivido um processo longo de eleição da auxiliar da escola e a comunidade não queria abrir mão dessa pessoa, a mesma também desejava permanecer, mas os pedidos do Conselho de Escola nesse sentido não foram atendidos.

Em estudo sobre o Conselho de Escola em São Paulo, José Marcelino Pinto denunciou a impossibilidade desse realmente se constituir enquanto não contar com real autonomia de decisão, inclusive sobre a aplicação dos recursos.

> Enquanto as escolas não possuírem um mecanismo automático de recebimento de recursos de custeio que podem advir, por exemplo, da cota estadual do salário-educação que, em SP, atinge a cifra de US$250 milhões/ano com potencial de chegar a US$ 400 milhões/ano (FNDE-MEC, 1990), os pais e alunos vão continuar vendo o CE como uma APM, com a função de carrear recursos da comunidade para a escola. Um órgão de gestão da escola, que não conta com um fluxo estável de recursos, perde sua razão de ser. (PINTO, 1996, p. 156)

Diante dos impedimentos impostos pela legislação municipal às decisões tomadas democraticamente pelo Conselho de Escola e às necessidade do Projeto, um grupo com cerca de oito membros, entre professores, pais e direção, vem pensando em uma proposta de autonomia real em relação à Secretaria Municipal de Educação para a Emef Limongi Alves.

Esse percurso vivido pela Limongi Alves se assemelha àquele percorrido pela Escola da Ponte que também enfrentou os obstáculos da legislação e lutou por um contrato de autonomia que foi assinado em 2005, às vésperas do Projeto “Fazer a Ponte” completar 30 anos.

Embora a questão da autonomia na aplicação dos recursos seja importante, a questão que parece essencial para a Limongi Alves, assim como é para a Escola da Ponte, é a possibilidade de escolher os professores (dentre aqueles pertencentes à rede municipal), de permanecer com eles independentemente das determinações burocráticas da Secretaria, ou de substituí-los se forem considerados inadequados para o Projeto.

Entre os docentes da Limongi Alves há alguma resistência sobre tal proposta. Diante da experiência que vivem com voluntários e colaboradores externos à rede municipal que,

frequentemente, chegam através de relações de amizade com profissionais da escola, eles temem que as relações pessoais prevaleçam em detrimento de critérios objetivos para avaliar quem tem perfil ou não para compor a equipe do Projeto. A professora Débora fez uma observação a respeito: "Não estamos nesse nível de transparência e de relações democráticas para vivermos a escolha de professores."

É de extrema importância compreendermos o que as escolas pretendem quando reclamam por autonomia, visto que atualmente os discursos tanto de âmbito das posições políticas de esquerda, quanto de direita se apoiam nos mesmos termos, embora com significados bastante diversos.

Pérez Goméz (2001) faz uma análise sobre a mudança das fontes que determinam o cenário educativo, tendo a economia substituído as questões da filosofia, da ética e da política.

> Agora, como no cenário educativo é difícil legitimar as decisões apoiando-se somente em exigências econômicas, se elabora todo um discurso de pseudojustificação em que o jogo com a ambigüidade semântica é o principal instrumento de persuasão e propaganda. Descentralização, autonomia, participação, democracia, qualidade, são todos termos socialmente valorizados por uma carga semântica que não tem correspondência com a qual o discurso neoliberal atual está utilizando para justificar a privatização e a desregulação do sistema educativo. (GOMÉZ, 2001, p. 134)

Paro (2001, p. 113) define duas dimensões da autonomia escolar, sendo uma relacionada ao aspecto pedagógico e outra ao aspecto administrativo, que inclui, necessariamente, a autonomia financeira.

A autonomia pedagógica se refere à possibilidade de cada escola poder determinar os conteúdos e métodos a serem empregados no ato educativo, considerando a especificidade de sua comunidade. Esse processo é imprescindível à educação, conforme afirma Paro, pois esta só se realiza plenamente na interação entre "sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição." (PARO, 2001, p. 113).

Certamente, a autonomia pedagógica deve se dar dentro das parâmetros e diretrizes traçados pelo Estado, para que não se corra o risco de privatizar a escola pública atendendo a interesses de determinados grupos. Arroyo (1996) alerta sobre tal questão: "Na escola, não podemos administrar de acordo com o que o pai quer, ou determinado grupo de pais querem, ou não querem, administramos direitos à educação e esses direitos não dependem sequer da vontade dos pais."

Paro reforça a importância do caráter público da escola, considerando que

> não se pode ignorar que a autonomia da escola para decidir sobre o pedagógico encontra limites na própria prerrogativa e dever do Estado de legislar sobre o assunto. Como fenômeno social, a educação do indivíduo não é assunto que toca somente a seus interesses individuais, mas aos de toda a sociedade. [...] Assim, não se pode pretender substituir o Estado, como representante, que deve ser, dos interesses da sociedade, em sua obrigação de prover parâmetros e mínimos curriculares, que garantam a adequada atualização histórico-cultural dos cidadãos. (PARO, 2001, p. 114)

Esse limite que é preciso existir na autonomia pedagógica das escolas, de maneira alguma deve diminuir a importância da participação dos pais na discussão e elaboração dos projetos políticos-pedagógicos. Ao contrário, um dos parâmetros para a organização das escolas, definidos pela nossa Lei de Diretrizes e Bases, é justamente a gestão democrática e a participação da comunidade, que através dessa atuação, exerce o controle democrático do Estado.

A autonomia administrativa requisitada pelas escolas, se refere a possibilidade de organizar-se internamente para atingir seus objetivos, se libertando de algumas imposições legais que muitas vezes atrapalham o cotidiano da unidade escolar.

Contudo, o que temos vivenciado nos últimos anos na cidade e no estado de São Paulo são políticas de descentralização que têm se dado num sentido de desresponsabilização do Estado com o cumprimento de seus deveres e não indicam um caminho para a autonomia, visto que as decisões estão extremamente centralizadas. Conforme Licínio Lima (2001, p. 151), esse tipo de descentralização representa uma “simples técnica de gestão, [...] uma nova e melhor forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar.”

Diante de tal política, cabe às escolas encontrarem soluções próprias diante dos obstáculos e dos poucos recursos para cumprirem as determinações impostas, como discutimos anteriormente sobre a ampliação da jornada dos estudantes da rede municipal de São Paulo para cinco horas diárias. Paro (2001, p. 57) ressalta que não se pode “confundir descentralização de poder com 'desconcentração' de tarefas.”

Lima (2001) prossegue sua denúncia sobre a maximização do potencial regulador exercido pelo Estado através de formas de *delegação política* e de “autonomia” funcional, afirmando que, “em última análise, contribuíram para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia conceitual e, finalmente, para as controlar e reduzir.” (LIMA, 2001, p. 151, grifos do autor).

Para que a autonomia administrativa possa efetivar-se é necessário que a escola possua recursos e possa utilizá-los da forma mais adequada para alcançar os objetivos que se propõe. É importante que tal autonomia

> não seja confundida com a prática governamental, inspirada no chamado neoliberalismo, que consiste em negar recursos à escola e estimulá-las a ir buscá-los entre os usuários, chamando isso de autonomia financeira/administrativa porque estes gerariam os recursos que eles mesmos proveram. Ao assim agir, o Estado não está dando autonomia à escola, mas abandonando-a a sua sorte, abstendo-se de provê-la dos mínimos recursos que é seu dever prover. (PARO, 2001, p. 115)

Este abandono à que as escolas estão lançadas na política educacional atual é mais perverso para aquelas escolas mais pobres e alimenta as desigualdades existentes em grandes metrópoles como São Paulo.

Pérez Goméz (2001, p. 139) ressalta a necessidade de condições materiais apropriadas ao assegurar que se a descentralização

> não for acompanhada de uma política que proporcione os recursos humanos e materiais, assim como dos programas de formação e de estratégia de coordenação necessárias para evitar a desigualdade e tornar viável a autonomia, não significará mais do que o abandono das instituições ao jogo de interesses alheios aos objetivos educativos.

Paulo Freire, ao compor a equipe de um governo voltado às questões populares e não aos interesses do mercado, assumiu como uma das prioridades o cuidado com o reparo das escolas e sua manutenção constante para favorecer um ambiente bonito e respeitoso para a população.

> Não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais da escola. É que elas não são apenas "espírito", mas "corpo" também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas. O ético está muito ligado ao estético. (FREIRE, 1991, p.34)

O contrato de autonomia firmado entre a Escola da Ponte e o Ministério da Educação português, garantiu, por exemplo, uma quantidade mais adequada de educadores para a escola (um tutor para cada dez alunos e um tutor para cada cinco alunos com necessidades especiais), bem como o montante financeiro a ser enviado: "A dotação global a atribuir pelo Ministério da Educação para o Orçamento Anual de Despesas de Funcionamento não poderá ser inferior a duzentos e quinze euros por aluno." (Contrato de Autonomia, 2005, p.16)

Contudo, também consta que apesar do Ministério se responsabilizar em proporcionar os recursos necessários ao Projeto, a Escola pode buscar novas formas de arrecadar fundos, o

que não deixa de ser uma contradição, pois se o necessário está dado, não se precisa de mais.

> O Ministério da Educação compromete-se a dotar a Escola com os recursos financeiros indispensáveis à concretização da sua oferta educativa, reconhecendo e valorizando a capacidade demonstrada pela Escola para, através de projetos, da venda de publicações e serviços e da captação na comunidade de recursos adicionais, ampliar e diversificar as suas fontes de financiamento.(Contrato de Autonomia, 2005, p.16)

Esse Contrato de Autonomia se deu após severa avaliação do Ministério da Educação sobre a competência da Escola da Ponte, tal competência lhe permitiu maior quantidade de educadores, bem como a possibilidade de selecioná-los e a livre gestão dos recursos financeiros. Assim, diante de seu resultado satisfatório, a escola recebe melhores condições materiais, enquanto aquelas que enfrentam dificuldades, ficam entregues ao abandono de sempre. Essa situação representa o que Pérez Gomés (2001, p.139) denomina de "reprodução educativa da desigualdade sob a aparência de igualdade de oportunidades, sob a camuflagem do esforço e do mérito diferenciador."

O Contrato de Autonomia entre a Escola da Ponte e o Ministério da Educação foi o primeiro a se firmar na história da educação daquele pais. Entretanto, gerou grande movimento das escolas em obterem tal contrato também e após dois anos da assinatura desse primeiro, já havia 22 contratos de autonomia firmados com escolas ou agrupamentos de escolas.

Essas questões estão presentes para alguns professores da Emef Limongi Alves como Vera, por exemplo, que afirma conviver com alguns conflitos na forma como o Projeto vai se implementando. Primeiramente, a preocupação constante com o grupo de pais que participa e dá direção aos caminhos traçados, "se um dia eu perceber que esta escola está atendendo somente aos filhos dos pais de classe média, esse Projeto não vai mais servir para mim."

Em segundo lugar, Vera aponta: "essa escola é uma escola onde há uma militância de voluntariado muito grande, e aí eu fico pensando, se o projeto neoliberal de que o Estado se desresponsabiliza... E aqui tá todo mundo ajudando, construindo as condições... Será que é essa escola que eu quero pra mim?" Por outro lado, questiona qual o papel da escola, afirmando que se for esperar o Estado dar as condições não se faz nada, e que é muito fácil a acomodação que vem da justificativa do "não dá para fazer".

A diretora Paula, vê um outro aspecto dessa questão, sustenta com segurança a necessidade da escola construir uma educação de qualidade, mesmo contando com ajuda de

voluntários e patrocinadores. Para Paula, esse movimento não leva à privatização, mas ao contrário, somente com a demonstração que o serviço público também pode ser de excelente qualidade, é que se pode defendê-lo e preservá-lo, encontrando aliados na sociedade para tal luta.

> Nós vivemos em um país em que as questões públicas, elas não estão na pauta do dia, muito pelo contrário. Principalmente na cidade de São Paulo, se puder se acabar com tudo que é público, se acaba. Eu acho que a gente tem que tomar cuidado com isso. Se o público não mostrar uma certa qualidade, uma certa competência, é muito fácil destruir. Na hora que a escola faz e mostra que é possível, aí implica muito mais a condição do governo de assumir isso. (Paula)

Sem dúvida o Projeto Limongi Alves, despertou não só em sua comunidade, mas em parte da sociedade, uma mobilização e uma adesão à sua idéia que lhe dão bastante sustentação diante do poder público. Havia bastante receio no início do Projeto, que se deu no último ano de uma administração municipal, que um novo governo impedisse a continuidade dos trabalhos, e certamente o apoio da sociedade exerceu um papel para a garantia do Projeto. O mesmo se pôde observar quando o Ministério da Educação português ameaçou descumprir a promessa de expansão da Escola da Ponte para o 3º Ciclo do Ensino Básico e uma grande mobilização da sociedade e dos intelectuais se manifestou em defesa da da escola.

5.Considerações finais

O presente trabalho procurou analisar o percurso de uma equipe que se lança ao desafio de recriar sua escola e aprender a viver coletivamente baseada na crença de uma educação pública de qualidade.

Ao longo do texto procuramos demonstrar os obstáculos e as contradições que compõem a trajetória dessa escola, bem como suas reflexões e suas conquistas, tendo presente o fato do Projeto estar em permanente construção.

Certamente tal percurso não pode ser repetido, visto que representa a singularidade de uma escola que, apesar de pertencer à rede municipal como tantas outras, tem condições particulares. Conforme exposto no item "*Primeiros Passos"*, a escola é privilegiada em sua localização, tendo universidades, movimentos culturais e sociais ao seu redor, o que lhe propicia também uma comunidade com histórico de participação política e vivência de cidadania. O espaço físico da escola também é singular.

Contudo, embora tais condições favoreçam a construção de uma escola mais aberta e participativa, não garantem que ela se efetive, como pudemos constatar diante do quadro apresentado sobre a situação da escola em 1996, quando Paula chegou à direção.

Sem dúvida, a história do Projeto Limongi Alves evidencia o papel fundamental que o diretor exerce para a transformação da escola, e serve de alerta aos órgãos superiores sobre a carga burocrática e as reuniões externas que impõem aos diretores, afastando-os das discussões pedagógicas e do envolvimento com a comunidade escolar.

Esta pequisa pôde verificar a extrema importância que os salões de pesquisa representam para o Projeto Limongi Alves, por uma série de fatores. Primeiramente, porque o rompimento com a estrutura e a concepção tradicional de escola fomenta a ruptura com as práticas, as metodologias e os modelos de relação que a constituem. A organização escolar tradicional carrega conceitos de educação e tradições em sua forma de ser que dificultam consideravelmente que uma educação plena, voltada para a atualização histórico-cultural dos sujeitos, se realize.

Em segundo lugar, o movimento da Emef Limongi Alves em derrubar as paredes visando a construção de uma nova escola provocou grande impacto nos educadores, nos pais e na comunidade em geral despertando em todos um sentimento de esperança na educação

que os impeliu à participação ativa. A quebra das paredes teve um significado profundo de superação da caótica situação educacional de nosso país.

Sem dúvida alguma, o fato do Projeto Limongi Alves estar inspirado pela experiência da Escola Ponte, também influenciou o entusiasmo de todos em se engajar nesse árduo trabalho, pois os resultados e conquistas dessa escola portuguesa garantiram credibilidade ao caminho que a Limongi Alves começava a percorrer.

Outro ponto fundamental da criação dos salões de pesquisas é a possibilidade que eles trazem da convivência entre os estudantes e os professores que compartilham o mesmo espaço cotidianamente. Essa convivência traz em si a necessidade do diálogo, da construção coletiva, do confronto, da negociação, do respeito, da solidariedade, do aprendizado da democracia.

A nova organização da Emef Limongi Alves foi apresentando à equipe problemas e desafios na formatação do trabalho educativo e na criação de espaços de participação para todos os segmentos da comunidade. A cada questão posta, a equipe procurou criar soluções que atendessem os objetivos do Projeto Limongi Alves e, portanto, não têm o caráter de indicar receitas à outras escolas ou outros projetos.

Ao apresentar a impossibilidade de a Escola da Ponte também ser tomada como modelo a ser seguido pelas demais, Rui Trindade e Ariana Cosme afirmam que

> não é, contudo, sobre os dispositivos potencializadores da aprendizagem da Escola da Ponte que importa refletir, mas sobre o que estes dispositivos podem revelar-nos acerca de algumas das dicotomias que bloqueiam a reflexão sobre os sentidos e as finalidades da educação escolar e, subseqüentemente, sobre o modo de promover projetos de intervenção educativa nesse âmbito. (COSME e TRINDADE, 2004, p. 72)

O Projeto Limongi Alves superou a organização dos alunos por turmas; extinguiu a figura do professor de turma bem como do professor de uma disciplina para criar o professor-orientador de estudos; possibilitou aos estudantes que vivessem a escola, deslocando-se, buscando informações, participando de diversas atividades, interagindo com os colegas; eliminou as aulas expositivas que supõem o aluno médio e trouxe cada estudante para o centro do processo educativo, respeitando seu ritmo individual, suas necessidades e habilidades; abriu-se para a inclusão como uma necessidade fundamental de cada estudante, inclusive daqueles portadores de necessidades especiais, conseguiu uma participação real da comunidade na escola.

Assim, a grande contribuição que o Projeto Limongi Alves pode oferecer, igualmente à Escola da Ponte, é a demonstração de que uma outra escola é possível. A escola que conhecemos tem tal estrutura e organização porque assim foi concebida pelos homens de uma determinada época para atingirem seus objetivos. A escola não precisa ser necessariamente dessa forma, ela é uma construção histórica, e as comunidades e as equipes que formam a Escola da Ponte bem como a Limongi Alves, assumiram seu papel de sujeitos na busca da escola pública que desejam.

A Emef Limongi Alves já inspirou outra escola municipal paulistana a encarar tal desafio, da mesma maneira que a Escola da Ponte a inspirou e lhe deu energia para arriscar os primeiros passos. O professor José Pacheco chama tal movimento de "*conspiração"*, quando convoca a todos os educadores a assumirem seu papel na transformação da educação pública.

De modo algum queremos afirmar que a educação pública de qualidade depende exclusivamente das vontades e do comprometimento dos atores escolares e da participação da comunidade, embora eles sejam imprescindíveis. As condições materiais de cada escola e de cada comunidade, bem como as políticas públicas educacionais, são também determinantes para tal empreitada.

A própria diretora Paula revela tal questão quando afirma ter escolhido assumir a direção da Limongi Alves porque lá havia a possibilidade de contar com a participação da comunidade e ela identifica os fatores que levam essa comunidade a ter tal perfil, conforme relatamos. Nem todas as escolas têm essa condição de poder contar com o apoio da comunidade, ainda menos com ajuda voluntária. Os patrocínios recebidos foram obtidos através da apresentação de projetos, como o da Cultura Brasileira, que atendem sempre a escolas que já conseguiram o mínimo de organização, deixando aquelas escolas com condições precárias sem nenhum tipo de apoio, visto que o responsável primeiro seria o poder público.

O espaço físico da Limongi Alves possibilita o trabalho com grupos menores de estudantes, bem como a realização de diversas oficinas culturais simultaneamente. A própria presença de Paula faz dessa escola, uma escola diferenciada, pois nem todo diretor incorpora o trabalho burocrático para ser feito como "tarefa de casa" para ficar todo o tempo de sua jornada (ou mais) dedicado ao cotidiano da escola. A educação pública de qualidade não pode depender da vontade dos profissionais em trabalhar sem remuneração adequada ou com

jornadas extremamente estendidas.

O Projeto Limongi Alves denuncia sobretudo a necessidade de educadores em quantidade adequada para o atendimento dos estudantes. Esse Projeto coloca coordenadores e diretora para assumirem tutoria, inspetora de alunos para auxiliar o trabalho pedagógico e conta com educadores externos (mantidos por patrocínio, voluntariado ou pela contratação de ONGs pela prefeitura) para oferecerem as oficinas culturais aos estudantes. Essa solução encontrada pela Limongi Alves não pode ser utilizada por todas as escolas, nem adotadas pelas políticas públicas, pois se alguns profissionais têm suas funções desviadas, algumas coisas ficam por fazer (ou têm que ser feitas após a jornada, como é o caso do Projeto Limongi Alves).

Assim, é fundamental que o poder público propicie as condições materiais necessárias ao trabalho educativo das escolas como: educadores em quantidade suficiente, horário coletivo remunerado, educadores efetivos da rede para oficinas culturais, infra-estrutura adequada do prédio escolar, materiais pedagógicos, de arte e de esportes, garantia de realização das decisões tomadas pelo Conselho de Escola e autonomia financeira e para elaboração das propostas pedagógicas nos moldes discutidos no capítulo anterior.

O Projeto Limongi Alves acontece em um momento importante, quando a questão do serviço público se apresenta como completamente ineficaz e destinado às pessoas excluídas. A Limongi Alves demonstra que uma educação pública de qualidade para todos é possível, pois tem entre seus 800 estudantes, aqueles que são filhos de famílias com bom nível de renda e de formação cultural, aqueles que são vítimas das injustiças sociais e aqueles que têm necessidades *mais especiais*. O mesmo trabalho educativo se apresenta a todos, a mesma convivência diária, o mesmo direito à palavra e o mesmo respeito. Cosme e Trindade (2004, p. 72) destacam que "as escolas prestam um serviço tanto mais público, quanto mais democrático e inclusivo", e a comunidade Limongi Alves tem consciência dessa responsabilidade.

A diretora Paula define da seguinte maneira a contribuição do Projeto: "O que é a Limongi Alves hoje, o que a gente possibilita, o que a gente faz, eu acho que é permitir que toda uma sociedade possa pensar em educação, pensando numa educação pública de qualidade, uma alternativa." Entendendo que a educação pública é direito de todos e dever do Estado mesmo quando se dá no interior de escolas pagas.

Ao encerrar o presente trabalho, cabe um registro ainda, sobre a importância do Projeto Limongi Alves para as pessoas que o vivenciam, quer na condição de estudantes, de pais ou de educadores. Foi significativa a forma como os entrevistados se referiram à transformação que a vivência do Projeto imprimiu a eles, sempre com considerável nível de emoção e evidente sentimento de pertencimento.

Alguns pais expressaram o conforto de ver seus filhos acolhidos, após experiências de exclusão em outras escolas, outros contaram da esperança que os toca quando vêem seus filhos interagindo de forma solidária com colegas tão diferentes deles próprios. Professores se emocionaram ao relatar casos de estudantes que descobriram o prazer de aprender, tomando consciência de que eram capazes. Outros professores revelaram como sua concepção de educação se abriu e como o exercício de sua docência se revestiu de sentido.

A riqueza contida em tais relatos proporcionariam um outro trabalho de pesquisa, analisando as implicações que tal envolvimento traz ao fazer pedagógico e ao aprendizado dos estudantes. Contudo, embora o presente trabalho não tenha se debruçado sobre tais relações, pudemos claramente compreendê-las por compartilharmos com os entrevistados essa experiência única que é viver o Projeto Limongi Alves.

Bibliografia

ANGELUCCI, Carla B.; KALMUS, Jaqueline; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. ***Revista da Faculdade de Educação***, São Paulo, vol.24, n.2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. ***Do cotidiano escolar:*** ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANTES, Valéria Amorim. (org) ***Educação e valores.*** São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. ***Assembléia Escolar*****:** um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARROYO, Miguel. ***Imagens quebradas:*** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis:Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas. ***Revista Brasileira de Administração da Educação***, v.12, n.1, pág. 9 a 21, jan-jun/96.

BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: Canário, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (org). ***Escola da Ponte***: um outro caminho para a educação. Porto: Ed. Didática Suplegraf, 2004.

BRAGA, Luiz. A nau dos insensatos. ***Cadernos Cenpec*****,** São Paulo, n. 2, 2006.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programas e ações**. Programa cultura viva. Disponível em: www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/programa_cultura_viva/pontos_de_cultura/index.php – 54k>. Acesso em: mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. ***Livro didático***. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html>. Acesso em: mai. 2008.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: Canário, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (org). ***Escola da Ponte***: um outro caminho para a educação. Porto: Ed. Didática Suplegraf, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. ***Educação e sociedade***: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.

CISESKI, Angela Antunes. **Aceita um conselho?** teoria e pratica da gestão participativa na escola. Publica. São Paulo, 1997, 119f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (org). ***Políticas educacionais e organização do trabalho na escola***. São Paulo: Xamã, 2008.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. A construção de uma escola pública e de qualidade. In: Canário, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (org). ***Escola da Ponte***: um outro caminho para a educação. Porto: Ed. Didática Suplegraf, 2004.

ESCOLA DA PONTE. ***Contrato de Autonomia.*** Disponível em: <www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/concursos/ contrato.pdf>. Acesso em: abr. 2009.

ESCOLA DA PONTE. ***Projecto educativo.*** Disponível em: <www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/projecto.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

ESCOLA DA PONTE. ***Regimento.*** Disponível em: <www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/reginter.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

ESCOLA DA PONTE. ***Mapa dos dispositivos.*** Disponível em: <www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/Mapa%20de%20dispositivos.pdf/>. Acesso em: dez. 2008.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. ***Currículo sem Fronteiras***, [S.l.], v.7, n.2, p. 131-147, jul/dez. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf->. Acesso em: mai. 2008.

FREIRE, Paulo. ***A educação na cidade.*** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia:*** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREINET, Célestin. ***A educação do trabalho.*** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. Sâo Paulo: Atlas, 1996.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. ***Cad. Pesquisa***, São Paulo, n.115, p. 101-138, mar. 2002.

KORCZAK, Janusz. ***Como amar uma criança***. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Licínio C. ***A escola como organização educativa:*** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Nílson José. ***Educação e autoridade***: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAKARENKO, Anton. ***Poema pedagógico.*** São Paulo: Ed. 34, 2005.

MOGILKA, Maurício. ***A mudança consentida:*** um estudo sobre a postura do professor diante da mudança em seu trabalho. Revista da FAEEBA, Salvador, n.8, p.99-117, jul./dez. 1997 .

MOGILKA, Maurício. ***O que é educação democrática?*** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

PACHECO, José**.** ***No limiar da sobrevivência***. Escola da Ponte, 1996. Disponível em : <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/historia/historia.htm>, Acesso em: 17 de abril de 2008.

PARO, Vitor Henrique. ***Educação como Exercício do Poder:*** crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. ***Escritos sobre educação.*** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. ***Qualidade do ensino:*** a contribuição dos pais. São Paulo, Xamã, 2000.

PÉREZ GOMÉZ, A.I. ***A cultura escolar na sociedade neoliberal.*** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. ***O juízo moral na criança.*** São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, José Marcelino de Rezende. ***Administração e liberdade***: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. ***São Paulo é uma escola***. Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: abr. 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. ***Fundamentos da Escola do Trabalho***. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PUIG, Josep Maria. ***A construção da personalidade moral.*** São Paulo: Editora Ática, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. ***O mestre ignorante:*** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. ***Fazer a ponte para a escola de todos (as).*** Natal: 2008, 335f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008

WOOD, David. ***Como as crianças pensam e aprendem:*** os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

XIMENES, Marisa Ricca. ***Atuação do diretor em sua relação com a comunidade usuária da escola:*** um estudo de caso. São Paulo, 2003, 97f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

TORRES, Rosa Maria***. Sistema escolar y cambio educativo***: repasando la agenda y los actores. Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. ***A construção do pensamento e da linguagem.*** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIKIPEDIA. http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_das_Aves

LA TAILLE, Yves. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. ***O juízo moral na criança.*** São Paulo: Summus, 1994.

Anexos

ANEXO A – Roteiro de pesquisa Paisagens Urbanas, do 3º ano do Ensino Fundamental, parte do eixo temático “Nosso Mundo”.

ANEXO B – Plano de estudos quinzenal.

ANEXO C – Documento vigente entre 2004 e 2006 chamado “Para lembrar todo dia”.

ANEXO D – Carta de Princípios de Convivência.

ANEXO A – Roteiro de pesquisa Paisagens Urbanas, do 3º ano do Ensino Fundamental, parte do eixo temático "Nosso Mundo".

ROTEIRO DE PESQUISA: **PAISAGENS URBANAS**

Estudante: _____ Grupo: _____

Objetivos	**Atividades**	**Avaliação Prof./Tutor**
1. Ler a pintura *A gare*, de Tarsila do Amaral.	Mat 3, página 82.	
2. Pesquisar de onde vem o oxigênio que se respira nas cidades grandes como Recife.	Cie 3, página 65.	
3. Ler fotos e textos sobre o problema do *lixo* e do *esgoto* nas grandes cidades.	Cie 3, páginas 196 e 197; Mat 3, páginas 111 e 112.	
4. Descobrir o que estudam os *geógrafos* a partir da observação de fotos da Praia de Copacabana e da Avenida Paulista.	Geo 3, página 9	
5. Estudar *croquis* da cidade de São Paulo, de Vitória (ES) e de outros municípios.	Geo 3, páginas 11 a 14. Geo 3, páginas 93 e 94.	
6. Relacionar textos sobre alguns municípios brasileiros com fotos, quadros e mapas.	Geo 3, páginas 51 e 53.	
7. Ler fotos da *paisagem* de Guaratinguetá.	Geo 3, páginas 54 e 55.	
8. Observar elementos da *paisagem* das cidades: Maringá, Curitiba e outras.	Geo 3, páginas 56 e 60.	
9. Observar a transformação da paisagem nas cidades.	Geo 3, páginas 95, 96 e 98.	
10. Pesquisar a história do município de *São Paulo*.	Geo 3, página 97.	
11. Pesquisar *canções* que retratam a sua cidade.	Geo 3, páginas 30 e 31.	
12. Comparar o modo de vida do casal João e Ana com o modo de vida do seu Alfredo e dona Olga.	Geo 3, páginas 99 a 101.	
13. Ler desenhos sobre a transformação dos *Arcos da Carioca* na cidade do Rio de Janeiro desde o século XVII.	Geo 3, páginas 101 a 103.	
14. Estudar o mapa do Centro de São Luís(MA).	Mat 3, páginas 47 e 48	
15. Cruzar *linhas* e *colunas* em mapa simplificado da cidade de São Paulo.	Mat 3, páginas 50 e 51.	
16. Conhecer os *números* do município de São Paulo em 1999.	Mat 3, página 164.	
17. Planejar, em grupo, melhorias necessárias para atender a população de uma cidade.	Geo 3, páginas 104 e 105.	

ANEXO B – Plano de estudos quinzenal

PLANO DE ESTUDOS QUINZENAL de: ____/____/____ à: ____/____/____

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:

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:

AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO NA QUINZENA

Observações do Professor(a) Tutor(a)

Data	Mensagem	Assinatura

Observações dos pais ou responsáveis

Data	Mensagem	Assinatura

ANEXO C

Para lembrar todo dia

1 – Estou na escola para estudar e aprender a conviver com todos os meus colegas e os profissionais da escola.

2 – Todos os alunos estão aqui pelo mesmo motivo.

3 – Para estudar e aprender é preciso estar num lugar calmo, silencioso e organizado.

4 – Preciso falar baixo para não atrapalhar meus colegas que estão estudando.

5 – Ao sair e entrar nas salas e andar pelos corredores é preciso fazer silêncio para não perturbar o trabalho dos professores e estudantes.

6 – Tenho de deixar minhas coisas em ordem na mesa de trabalho para que meus colegas possam trabalhar também.

7 – Devo pedir a palavra ou a ajuda do professor levantando o braço e aguardar ser atendido.

8 – Preciso lembrar meus colegas do que eles precisam fazer para respeitar meu horário de estudo e meu espaço de trabalho.

9 – Tomar água, ir ao banheiro, lanchar, mascar chicletes, etc., são coisas que posso fazer antes e/ou depois do horário de trabalho.

10 – Todo material que uso na escola deve ser bem cuidado e colocado de volta no seu lugar.

11 – Devo evitar trazer para a escola objetos que não são usados para estudar (brinquedos, celulares, etc.)

12 – Devo cumprir minhas obrigações e ajudar meus colegas a fazerem o mesmo.

13 – Todos os profissionais da escola trabalham aqui para ajudar a garantir o direito de todos de estudar e conviver com respeito.

ANEXO D

Carta de Princípios de Convivência

Todos merecemos ser tratados com respeito

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

Todos temos direito a uma escola tranqüila, limpa e organizada

Todos devem cuidar das plantas e do jardim.

- Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos.
- Todos devem jogar o lixo nos cestos.
- Ninguém deve correr nos corredores.
- Ninguém deve pular os muros da escola.
- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
- Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros.
- Na escola não devemos falar palavrões.

Todos temos que levar a escola a sério

- Ninguém deve cabular as aulas.
- Os horários devem ser respeitados por todos.
- Todos devem vir à escola com roupas adequadas.
- Não devemos mascar chicletes nas aulas.
- Não devemos fumar na escola.

Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados

- Não devemos rabiscar as carteiras.
- Devemos cuidar dos livros e dos outros materiais de uso coletivo, não rabiscando ou rasgando.
- Devemos respeitar os materiais dos outros, não roubando ou mexendo em mochilas sem autorização.
- Só devemos trazer para a escola os materiais que vamos usar para estudar e dos quais poderemos cuidar. Não devemos trazer MP3, e celular só se for muito

necessário.

- Devemos ser solidários e emprestar nossos materiais, que devem ser bem cuidados e devolvidos após o uso.

Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranqüilo

- Devemos nos servir somente da quantidade que pretendemos comer, para não desperdiçar comida.
- Não devemos brincar com a comida, nem jogá-la no chão ou nos outros.
- Todos devem respeitar a fila para pegar os pratos.
- Não devemos comer em locais inadequados.

Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente

- Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
- Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.
- O número de educadores deve ser suficiente.