UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular
gratuita

Amanda Fernandes Rosa Bueno

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2017

AMANDA FERNANDES ROSA BUENO

Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular gratuita

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para obter o título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia em Processos Culturais e Subjetivação

Orientador: Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade

Ribeirão Preto

2017

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.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

Bueno, Amanda Fernandes Rosa

Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular gratuita. Ribeirão Preto, 2017.

252 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Processos Culturais e Subjetivação.

Orientador: Andrade, Antonio dos Santos.

1. Educação Alternativa. 2. Estudo de caso. 3. Etnografia em educação.

Nome: Bueno, Amanda Fernandes Rosa

Título: Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular gratuita

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a minha mãe Sandra de Cássia F. R. Bueno e a meu pai Celso Siqueira Bueno, pelos anos que abdicaram de seus prazeres para garantir financeiramente o que eles consideram escola de qualidade. Considero que sou fruto disso. Gratidão eterna! Agradeço a minha irmã, Júlia F. R. Bueno, pela companhia e pelas noites de diálogos filosóficos. Eles aquecem meu coração. Também agradeço pela intercessão dos meus avós.

Agradeço imensamente à Vida pelos encontros com professores que passaram pela minha trajetória escolar. Agradeço também minha família de Araraquara, O Bando do Tiê Preto. Se hoje busco uma educação que, para mim, faça sentido na relação com as crianças é graças a esta família que me ensinou a ser criança e abrir meus pensamentos com afeto e pulção vital.

Agradeço à Paula Ramos de Oliveira pelo convite à filosofia. Uma vez nela, não há como voltar. E por me apresentar Gilles Deleuze, através da Filosofia com Crianças. Te considerarei para sempre minha mãe de coração! Também quero agradecer ao Toninho (gosto mais assim) por me levar no fluxo do Deleuze e quase beirar a loucura. Hoje me sinto flexível. Agradeço também por seus silêncios que proporcionaram novas aprendizagens. Angustiantes, algumas vezes, mas novas!

Um sentimento imenso de gratidão se transborda pelos encontros que esta pesquisa me proporcionou na escola estudada. Quase virei nativa! Gratidão pelo teto, pela comida, pelos afetos, deslocamentos e disponibilidade.

Por fim, agradeço a minha rede de apoio em Ribeirão Preto: Marluce, Ana Luiza, Priscila, Hariff, Beatriz, Diego, Rafael, Stephano, Marco, Karine, Isabela, Mariana, Taísa, Melina, Gabriel, e principalmente ao Renan (sempre serei grata pelos nossos encontros diários), por todo cuidado e acolhimento ao longo desses quase três anos de mestrado. Eu vivi intensamente essa experiência...

“Um pouco de possível, senão eu sufoco...” (Deleuze, 2008, p.131).

RESUMO

Bueno, A. F. R. *Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular gratuita* (Dissertação de Mestrado). Programa de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

No Brasil verifica-se um movimento de escolas que estão sendo chamadas alternativas. Essa pesquisa teve como objetivo descrever e caracterizar uma escola cadastrada no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa, plataforma virtual, na qual são encontradas tais instituições. Para tanto utilizou-se a abordagem qualitativa da etnografia em educação, com os instrumentos da observação participante, entrevista e análise documental. Na escola, os alunos são reconhecidos como educandos e os professores e funcionários como educadores. Foram realizadas 53 visitas, 15 entrevistas (duas gestoras, sete educadores, três educandos, dois funcionários e uma mãe) e análise documental do Regimento Escolar, Projeto Pedagógico e Carta de Princípios. Com fundamentação teórica em Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, observa-se que na escola pesquisada há diferenças no plano molar, comparadas às escolas tradicionais: denominação dos educadores e educandos, divisão dos educandos por núcleos de aprendizagem (iniciação, consolidação, desenvolvimento), ensino por projetos, pesquisas, roteiros e oficinas, dispositivos de assembleias, grupos de responsabilidade e grupos de discussão, pautados em valores (autonomia, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito), etc. No plano molecular, a disciplina e a vigilância permanecem. Poucos foram os momentos observados em que a aprendizagem inventiva aparece. Os membros da escola não a consideram alternativa, mas compreendem a educação de maneira coletiva, através das relações com a Comunidade de Aprendizagem. As práticas pedagógicas da escola, segundo as gestoras, precisam ser sempre discutidas com as instâncias formais de educação, pois há resoluções que impedem o pedagógico de acontecer, mas a escola segue seu Projeto Pedagógico, documento autorizado, que valida a concepção e prática escolar. Propõe-se pensar esse Movimento da Educação Alternativa como o momento em que teorias pedagógicas voltadas para a Nova Educação ou com princípios diferentes ao da pedagogia tradicional começam a ser aderidas por mais escolas e, assim, colocadas em prática. Por fim, convida-se a pensar em transformações educacionais não mais em termos pedagógicos, mas em termos relacionais que afirmem a diferença.

Palavras-chave: educação alternativa, estudo de caso, etnografia em educação.

ABSTRACT

Bueno, A. F. R. *Alternative Education? A descriptive study of a free private educational institution* (Dissertação de Mestrado). Programa de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto.

In Brazil, it's possible to see a movement of schools that are being called alternative. This research had an objective of describing and characterizing one school registered at the Alternative Education Collective Mapping, an online platform, where such institutions are found. For this, a qualitative approach of ethnography in education was used, with the tools of participative observation, interview and documentary analysis. In the school, the students are recognized as learners and the teachers and staff as educators. A total of 53 visits and 15 interviews (two school managers, seven educators, three learners, two staff members and one parent) were made, as well as a documentary analysis of the School Statute, Pedagogical Project and Principles Statement. With a theoretical foundation based on Gilles Deleuze, Félix Guattari and Michel Foucault, it's observed that in the institution that was researched, there are differences in the molar level, when compared to the traditional schools: in the denomination of educators and learners, in the division of the learners by learning core (initiation, consolidation, development), in the use of projects, research, scripts and workshops for teaching, in the devices of assemblies, responsibility groups and discussion groups, based on values (autonomy, responsibility, affectivity, solidarity and respect), etc. In the molecular level, discipline and vigilance remain. There were few moments where inventive learning appeared. The school members don't consider it alternative, but understand education in a collective manner, through the relationships with the Learning Community. The pedagogical practices of the school, according to the school managers, need to be discussed always with the formal instances of education, since there are resolutions that prevent the pedagogical from happening, but the school follows its Pedagogical Project, an authorized document, that validates the school conception and practice. It is proposed to think this Alternative Education Movement as the moment in which pedagogical theories focused on the New Education, or with principles that differ from the traditional education principles, start to be embraced by more schools, and therefore put into practice. Finally, an invitation is proposed to think about educational transformations no longer in pedagogical terms, but in relational terms that affirm the difference.

Keywords: alternative education, case study, ethnography in education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho esquematizado do parque da iniciação.....	57
Figura 2. Desenho esquematizado do refeitório ao lado do parque.....	57
Figura 3. Desenho esquematizado da sala onde a pesquisadora acompanhou as pesquisas da iniciação.....	58
Figura 4. Desenho esquematizado da sala onde a pesquisadora acompanhou as atividades artísticas da iniciação.....	59
Figura 5. Desenho esquematizado do pavimento superior da sala da consolidação.....	59
Figura 6. Desenho esquematizado do pavimento inferior da sala da consolidação.....	60
Figura 7. Desenho esquematizado da sala utilizada como referência pelo desenvolvimento.....	61
Figura 8. Desenho esquematizado da sala de música.....	62
Figura 9. Desenho esquematizado da sala de dança.....	63
Figura 10. Desenho esquematizado da quadra.....	64
Figura 11. Desenho esquematizado do refeitório e cozinha.....	64

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Número de visita, data e dia da semana.....	66
<i>Quadro 2.</i> Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades da iniciação.....	78
<i>Quadro 3.</i> Eventos e categorias de atividades da iniciação.....	78
<i>Quadro 4.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento I da iniciação.....	79
<i>Quadro 5.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento II da iniciação.....	84
<i>Quadro 6.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento III da iniciação.....	86
<i>Quadro 7.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento IV da iniciação.....	90
<i>Quadro 8.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento V da iniciação.....	94
<i>Quadro 9.</i> Atividades desenvolvidas com cada grupo, nos dias e horários da semana na consolidação.....	97
<i>Quadro 10.</i> Reorganização das atividades desenvolvidas e horários da semana com os novos grupos de trabalho na consolidação.....	100
<i>Quadro 11.</i> Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades da consolidação.....	102
<i>Quadro 12.</i> Eventos, categorias de atividades e subcategorias da consolidação.....	103
<i>Quadro 13.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento I da consolidação.....	104
<i>Quadro 14.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento II da consolidação.....	112
<i>Quadro 15.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento III da consolidação.....	120
<i>Quadro 16.</i> Categorias de atividades e atividades analisadas no evento IV da consolidação.....	131
<i>Quadro 17.</i> Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades do desenvolvimento.....	150
<i>Quadro 18.</i> Eventos, categorias de atividades e atividades do desenvolvimento.....	150
<i>Quadro 19.</i> Dados dos entrevistados.....	154
<i>Quadro 20.</i> Temas e categorias de assuntos das entrevistas com as gestoras.....	155
<i>Quadro 21.</i> Temas, categorias e subcategorias de assuntos das entrevistas com os educadores.....	164
<i>Quadro 22.</i> Temas, categorias e subcategorias de assuntos das entrevistas com os educandos.....	194
<i>Quadro 23.</i> Temas e categorias de assuntos das entrevistas com os funcionários.....	205
<i>Quadro 24.</i> Temas de assuntos das entrevistas com os familiares.....	209

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 Contextualização dos movimentos da sociedade civil.....	23
1.2 Manifestos pela Educação Brasileira.....	26
1.3 Legislação Brasileira: Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).....	28
1.4 Dissertação: “Para onde caminham as escolas?” (2014).....	31
1.5 Pesquisas com foco na relação escola-comunidade.....	33
1.6 Pesquisas que apresentam a educação com bases axiológicas.....	34
1.7 Pesquisas que tratam da democracia na escola.....	37
1.8 Pesquisas que assumem como referência correntes pedagógicas de renome.....	40
1.9 A Fundamentação Teórica do presente trabalho.....	42
1.9.1 Deleuze.....	43
1.9.2 Guattari.....	45
1.9.3 Foucault.....	47
2 JUSTIFICATIVA.....	50
3 OBJETIVOS.....	51
3.1 Objetivo geral.....	51
3.2 Objetivos específicos.....	51
4 MÉTODO.....	52
4.1 Participantes.....	52
4.2 Local.....	52
4.2.1 Histórico da instituição.....	52
4.2.2 Organização pedagógica.....	54
4.2.3 Arquitetura da escola.....	58
4.3 Instrumentos.....	67
4.4 Procedimentos.....	67

4.5 Análise de dados.....	73
4.6 Considerações éticas.....	74
5 RESULTADOS.....	76
5.1 Contextualização.....	76
5.2 Observação participante.....	76
5.2.1 Iniciação.....	76
5.2.1.1 Análise das atividades da iniciação.....	80
5.2.1.1.1 Evento I: Ambientes de aprendizagem.....	81
5.2.1.1.2 Evento II: Atividades disciplinares.....	86
5.2.1.1.3 Evento III: Atividades cotidianas.....	88
5.2.1.1.4 Evento IV: Atividades culturais.....	91
5.2.1.1.5 Evento V: Cenas de contextualização.....	95
5.2.2 Consolidação.....	97
5.2.2.1 Análise das atividades da consolidação.....	104
5.2.2.1.1 Evento I: Planejamento pedagógico.....	105
5.2.2.1.2 Evento II: Atividades cotidianas.....	114
5.2.2.1.3 Evento III: Atividades dirigidas por educadores.....	121
5.2.2.1.4 Evento IV: Atividades disciplinares.....	133
5.2.3 Desenvolvimento.....	144
5.2.3.1 Análise das atividades do desenvolvimento.....	151
5.2.3.1.1 Evento I: Atividades cotidianas.....	152
5.2.3.1.2 Evento II: Ambientes de aprendizagem.....	153
5.3 Entrevistas.....	155
5.3.1 Gestores.....	157
5.3.2 Educadores.....	166
5.3.3 Educandos.....	196
5.3.4 Funcionários.....	207
5.3.5 Familiares.....	211
6 DISCUSSÃO.....	217
6.1 Transformações educacionais na escola estudada.....	217
6.2 Microeducação.....	221

6.3 Alternativo, será?.....	228
-----------------------------	-----

7 CONCLUSÃO.....	236
-------------------------	------------

7.1 Implicações educacionais.....	236
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	237
-------------------------	------------

ANEXOS.....	243
--------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Este trabalho vem discutir o Movimento da Educação Alternativa no Brasil. Para tanto, inicia apresentando os movimentos da sociedade civil que impulsionaram a temática da pesquisa, assim como os Manifestos pela Educação e a legislação educacional brasileira que dialogam com a compreensão do Movimento. Em seguida, são apresentadas pesquisas que abordam conteúdos sobre os caminhos que as escolas vêm percorrendo em busca de uma educação de qualidade. Para isso, primeiramente há uma dissertação discutindo o que se entende por “alternativo” na educação e depois, pesquisas com foco na relação escola-comunidade com bases axiológicas, que tratam da democracia e que assumem como referência correntes pedagógicas de renome. Na literatura, ainda são poucas as pesquisas que trazem como tema central “educação alternativa”, por isso os artigos são de temáticas que perpassam a pesquisa e não propriamente “a educação alternativa”. Como última parte da introdução, há a fundamentação teórica, na qual são apresentados os autores utilizados na discussão. São eles: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

A segunda parte traz a justificativa para a pesquisa; a terceira seus objetivos; e a quarta parte traz o método, descrevendo aspectos importantes da escola (justamente por ela ser chamada de alternativa), como seu histórico, a organização pedagógica e a arquitetura. Ainda na quarta parte, há a apresentação dos instrumentos de pesquisa (observação participante, entrevistas e análise documental), os procedimentos, análise de dados e as considerações éticas.

Na quinta parte os dados obtidos na escola começam a ser descritos. Primeiramente a observação de campo nos núcleos de aprendizagem (na escola as crianças são divididas em núcleos de aprendizagem e não em séries): na iniciação, na consolidação e no desenvolvimento. Sempre após uma breve contextualização da rotina de cada núcleo há a análise dos dados observados. Além das observações participantes, nesta seção também estão os dados analisados das entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas com gestores, educadores, educandos, funcionários e familiares. Os termos educadores e educandos são utilizados pelos membros da escola para identificar professores e alunos.

Já na sexta parte, é feita a discussão. Ela é o encontro entre os dados analisados, os teóricos da fundamentação e a posição da pesquisadora diante da vivência em sua pesquisa. Por isso, trata-se das transformações educacionais observadas na escola estudada; um aprofundamento sobre as diferenças e permanências que a pesquisadora considerou dentro

de uma microeducação, entendida como as forças que perpassam as relações na escola; e o questionamento sobre a temática alternativa.

Para concluir o trabalho, buscou-se delimitar um pouco mais o que se entende por alternativo e incentivar transformações educacionais voltadas mais para a relação entre os sujeitos do que, propriamente, para as práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar uma escola alternativa, ou seja, compreender como se constitui e funciona. A escola a ser investigada faz parte de um movimento instituinte no Brasil, referido como Educação Alternativa (ou também como Educação Transformadora, Educação Inovadora), composto por escolas regulares e informais que reconhecem o fracasso do sistema de ensino tradicional e, por isso, buscam tornar a aprendizagem mais significativa. Apesar desse movimento de encontrar outros modos de pensar e praticar a educação sempre fazer parte da história da pedagogia, percebe-se agora uma nomeação para tal característica.

1.1 Contextualização do tema

Neste tópico, será explicitado como esse movimento instituinte da Educação Alternativa tem se configurado no território brasileiro.

De 19 a 21 de novembro de 2013, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (<http://conane.pro.br/a-conferencia/>), com o intuito, segundo os organizadores, de possibilitar um espaço de discussão e criação coletiva de uma educação diferente da que está posta na sociedade atual, ou seja, sem qualidade, permeada de autoritarismo, avaliações quantitativas, formação somente para o mercado de trabalho. Para tanto, reuniram relatos de experiências de espaços educacionais brasileiros que estão percorrendo outros caminhos do pensar e praticar a educação, assim como professores, pais, estudantes e interessados em tais práticas. Um dos principais momentos da Conferência foi a entrega do III Manifesto pela Educação ao Ministério da Educação.

Este Manifesto, intitulado “Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País” (Paschoalick, 2013), constitui-se de um documento elaborado coletivamente ao longo de dois anos (2012 e 2013) por membros do Movimento Românticos Conspiradores¹

¹ Sobre Românticos Conspiradores:

O RC constitui-se de uma rede colaborativa formada por pessoas que militam pela transformação da Educação Pública*. Nossa finalidade inicial é a de promover a comunicação e o apoio mútuo entre pessoas, organizações e projetos que tenham por objetivo contribuir para a superação dos arcaicos paradigmas educacionais vigentes. [...]

Com uma visão educacional baseada no trinômio autonomia-responsabilidade-solidariedade, temos a convicção de que a Educação atualmente praticada não contribui para que as gerações futuras tenham condição de superar os cruciais desafios postos para e pela humanidade.

Para que os atuais paradigmas educacionais possam ser superados é necessário estabelecer novas concepções que apontem formas alternativas de pensar, estruturar e praticar a Educação.

(2007), educadores de diversas redes de ensino e por cidadãos comprometidos com a construção da educação com qualidade, e vem incentivar o debate nacional e efetivas mudanças na Educação. Com base na LDBEN nº 9394/96, o Manifesto contrasta a realidade educacional que hoje encontramos no contexto brasileiro, denunciando quais instâncias necessitam ser mudadas, entre elas: metodologia de aula, sistema de avaliação, desperdício financeiro em Políticas Públicas, concepção de escola. Por outro lado, também são apresentadas propostas referentes a gestão democrática, currículo subjetivo, escola em tempo integral, educação para valores, garantia de matrícula em todos os níveis educacionais com exclusão dos regimes de avaliação para ingresso, reconhecimento salarial para os profissionais da educação, direito à Educação Domiciliar, erradicação da evasão escolar e participação das comunidades nas decisões referentes à Educação.

Em seguida, o documento reconhece a produção científica brasileira com teses e práticas que propiciam a construção de uma sociedade solidária, justa e sustentável. E finaliza com uma carta composta por seis princípios, elaborada pelo Movimento Românticos Conspiradores, referentes a educar-se: para a integralidade; em solidariedade; na diversidade; na realidade; na democracia e com dignidade. Segundo o Manifesto, tais modos de conceber a educação trazem desdobramentos na ação pedagógica.

Ao final do evento, muitas interrogações como de qual educação estamos falando? de onde ela está partindo? o que é o alternativo na educação? e como essas práticas alternativas de educação afetam a escola? impulsionaram a procura de conhecimentos que revelassem claramente o que está acontecendo no campo educacional brasileiro. Desse modo, verificou-se a necessidade de realizar um estudo aprofundado sobre a temática, buscando entender o que é essa educação e como ela se constitui, resultando assim, na proposta da presente pesquisa.

Com base na vivência da I CONANE, iniciou-se uma busca, via internet, sobre esse movimento que possibilitasse a estruturação desta pesquisa. Essa busca revelou alguns grupos e plataformas virtuais que têm mobilizado o intercâmbio entre pessoas interessadas na temática da transformação educacional.

* A educação pública é por nós entendida como aquela voltada para a população em geral e que a todos dê garantias de acesso, sucesso e realização pessoal e social, seja ela de caráter estatal ou privado. (<http://romanticosconspiradores.com/>, visitado em 01 de abril de 2017).

Um desses movimentos que ocorre na internet é o Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013), elaborado pela REEVO². De acordo com a definição apresentada em seu site, a REEVO “é um projeto que pretende construir uma plataforma virtual para a difusão, visibilidade, encontro, conexão e ação coletiva de experiências educacionais, organizações e pessoas ao redor de todo o mundo” (http://map.reevo.org/?l=pt_PT). O mapeamento teve início em agosto de 2013 e em abril de 2017 foram contabilizadas de acordo com o site 1505 práticas alternativas de educação ao redor do mundo, das quais 128 são brasileiras. Por sua vez, o termo “Educação Alternativa” está definido na plataforma como todas as tendências e experiências que fogem ao modo hegemônico de educação, das quais são compreendidas como alternativas: a educação holística, democrática, livre, progressista, ativa, ecológica, personalizada, etnoeducação, popular, sem escola, entre muitas outras.

Em 2015 foi realizada a II Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, em São Paulo, no CEU Heliópolis Prof.^a Arlete Persoli. Dessa vez, a Conferência contou com três eixos principais: educação política, formação para a nova educação e educação inovadora (relação com o poder governamental e legislação), além de outras atividades pontuais como oficinas e rodas de conversa, cultura popular e varal de experiências (<http://conane.pro.br/>).

Paralelo a isso, em setembro de 2015 o Ministério da Educação (MEC) lançou uma chamada pública para todas as instituições educacionais que se consideravam inovadoras e criativas. 682 entidades se inscreveram, sendo que 178 receberam o certificado de criatividade e inovação na educação básica em dezembro de 2015. Destas, 138 há tempos já trilhavam esse caminho e 40 estão nessa direção. Um movimento um tanto equilibrado entre instituições públicas e privadas, já que 52,8% são públicas e 47,2% privadas. Elas foram avaliadas a partir de cinco frentes: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade. Na gestão considerou-se a corresponsabilização na construção do Projeto Político Pedagógico. No currículo, o desenvolvimento integral, a produção de conhecimento e cultura, e sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural). No ambiente, priorizou-se o espaço compatível com as novas práticas educacionais, além de um ambiente acolhedor e solidário. Já a metodologia enfatizou o protagonismo do

² A pesquisadora entrou em contato, via e-mail, com esta rede para saber o significado das letras REEVO. Como resposta teve que este é um nome fantasia elegido para ser entendido em vários idiomas.

estudante, a personalização e a construção de projetos. Por fim, a intersetorialidade reconheceu a rede de direitos (<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>).

Tendo o panorama sobre como os movimentos da sociedade civil, que parecem estar conectados, vêm tecendo sobre a transformação educacional, recorreu-se aos Manifestos pela Educação (1932 e 1959) para buscar elementos que demonstrem o processo constante de transformações educacionais.

1.2 Manifestos pela Educação Brasileira

Realizando um resgate dos Manifestos (1932 e 1959) elaborados por educadores brasileiros, percebe-se que desde os anos 30 já se buscavam transformações diante dos panoramas político, econômico e cultural, afetando assim a educação. Porém tais transformações sempre foram barradas, principalmente em momentos de ditaduras (Haddad, 2010). Não é de hoje que esse movimento de renovação educacional ocorre aqui no Brasil. Talvez agora ele tenha tomado mais força na prática escolar.

O Manifesto de 1932, intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil ao Povo e ao Governo”, já apontava a urgência dos problemas educacionais: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação” (Azevedo, 1932).

Para os pioneiros,

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não teriam quebrado os quadros rígidos da vida social (Azevedo, 1932, p. 41).

Apesar de o Manifesto ter sido escrito em outro contexto político e educacional, o que se procura mostrar é o movimento de repensar a educação e transformá-la, buscando outros caminhos. Fernando de Azevedo (1932, p. 49) também diferencia a escola tradicional da escola nova:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante do educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”.

E ainda, como vislumbra a escola:

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada com um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade (Azevedo, 1932, p. 50)

Já no segundo Manifesto, intitulado “Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo”, de 1959, muitos dos intelectuais que assinaram o primeiro permaneciam ativos no campo educacional ou concordavam com as ideias de defesa da escola pública (estatal) apresentados neste segundo manifesto (Sanfelice, 2007).

Mas a educação pública, por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia [sic.] da educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (Azevedo, 1959, p. 89).

Segundo Sanfelice,

Desde a introdução do novo documento, bem como em suas sucessivas partes, nota-se certa preocupação em apontar continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932. Não era possível ignorar que mais de vinte e cinco anos haviam passado, mas também não era demonstrável que o tempo teria sido suficiente para que tudo pudesse ter mudado. Revisitava-se, portanto, o Manifesto de 1932, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição.

(...)

Uma rápida avaliação indica que as propostas do Manifesto de 1932 foram para o futuro, e o futuro chegara. O que deixou de ser feito precisava ser feito agora, imediatamente. Reconhece-se que houve iniciativas, mas isoladas e regionais. Isso torna possível reiterar as marcas do Manifesto de 32: educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos. Conclui-se: a sociedade projetada na visão antecipatória do Manifesto de 1932 ainda não se materializara totalmente nos anos 50 do século XX, mas os anos JK, como se diz hoje, numa referência ao governo do presidente Juscelino Kubitschek, faziam alguma diferença (Sanfelice, 2007, pp. 546-547).

O Manifesto dos Pioneiros pela Nova Educação (1932) e o Manifesto dos Educadores (1959), segundo Sanfelice (2007), resultaram posteriormente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mostra-se, assim, uma continuidade nos processos de avanços e transformações educacionais, de modo que o que chamam hoje de “educação alternativa, transformadora, inovadora” pode ser resquícios de tais Manifestos,

influenciando inclusive na elaboração do Terceiro Manifesto pela Educação: “Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”, apresentado no prefácio deste documento:

Sabemos que no Brasil já existiram dois manifestos da educação: um, de 1932, sufocado pela ditadura Vargas. Outro, de 1959, que esteve na origem das Escolas Experimentais e dos Ginásios Vocacionais, sufocado pela ditadura militar.

Este documento vem anexo ao *Terceiro Manifesto Pela Educação* no intuito de servir como instrumento para iniciar intenso debate nacional e efetiva mudança que no lugar de ser sufocada por uma ditadura, floresça no campo fértil da democracia (Paschoalick³, 2013, p. 2).

Este Manifesto denuncia o fracasso de um modelo educacional ultrapassado, voltado para notas e resultados, sem preocupações com a aprendizagem.

Os resultados obtidos pela escola que temos não correspondem à proposta da LDBEN vigente, porque o sistema escolar está pautado em um modelo ultrapassado. Mudanças foram feitas, certamente. Porém, os educandos não têm tempo de aprender, quando estão apenas a serviço de obter boas notas. Embora a informação esteja acessível aos jovens, como nunca antes esteve, através de livros, internet, jogos, pessoas, organizações e comunidades, as escolas mantêm-se presas nas formas arcaicas de transmissão de ensino. E seguem utilizando estratégias como aulas frontais coletivas, para alunos enfileirados, estáticos e impedidos de se expressar e de compartilhar suas ideias. A escola ainda não percebeu que a aprendizagem só é possível quando há relação entre as pessoas, e estas estejam intermediadas pelo mundo (Paschoalick, 2013, p. 3).

Tendo este panorama educacional, encontrou-se na legislação brasileira artigos que dialogam com a temática.

1.3 Legislação Brasileira: Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)

No que tange a legislação brasileira, mostra-se a Seção da Educação na Constituição de 1988, com o artigo que permite às escolas buscarem tal autonomia, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que especifica a autonomia educacional das escolas. Por fim, pesquisas que discutem os desdobramentos da LDB/96.

Buscando na Constituição Federal de 1988 artigos para embasar tais práticas educacionais, encontram-se dois principais que revelam os valores almejados pelas escolas

³ Apesar de o documento ser elaborado coletivamente, a redação final foi escrita por Ely Paschoalick.

para contribuir com os princípios propostos pela Constituição: os artigos 205 e 206. A saber,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias [sic.] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 - V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998);
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988).

Neles estão explicitados o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público.

Já a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retoma os valores e princípios da Constituição de 88 em seu terceiro artigo e introduz novas concepções:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias [sic.] e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

E no artigo 15, é evidenciada a autonomia das escolas:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Com isso buscou-se no Scielo, Portal de Periódicos da Capes, da USP, Unicamp e Unesp, pesquisas que tratassem dessas questões.

Souza e Faria (2004) relatam a trajetória da reforma do Estado e suas implicações na descentralização da educação através da municipalização e os entraves das políticas públicas nesse setor. Os autores apontam dados importantes para compreendermos o cenário de transformação pedagógica que encontramos hoje no Brasil. Eles, baseados em Bomeny (1998 apud. Souza & Faria, 2004, p. 926), citaram os anos 1980 e 1990 como aqueles marcados por sequelas de sistemas educacionais cheios de autoritarismo e índices negativos, provocando o início da luta para reformas dos sistemas educacionais em toda a América Latina. Considerando a Constituição Federal de 1988, esta foi inspirada numa ideia de associação entre descentralização e democratização, e possibilitou aos Municípios a autonomia para criarem suas próprias políticas educacionais (Souza & Faria, 2004). Porém, ainda de acordo com os autores citados, a “definição clara de competências dos Municípios para a instituição de seus sistemas de ensino decorre mais das definições previstas na nova LDB” (Souza & Faria, 2004, p. 930).

Segundo Pradel e Daú (2009), diante da carência de comportamentos éticos na sociedade brasileira, os educadores têm se convencido de que devem proporcionar aos alunos a educação para valores. De acordo com os autores, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Organização das Nações Unidas já apresentavam indicativos para a transformação social acreditando ser a educação um instrumento para isso. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporando esses princípios, sugerem a formação para valores na apresentação dos temas transversais, como a cidadania, a ética e

a moral. Com isso, os autores entendem que a escola deva, por meio de uma coerência entre o discurso do Projeto Político Pedagógico e sua prática, proporcionar um desenvolvimento qualitativo, ou seja, abranger todas as dimensões da pessoa humana (espiritual, afetiva, moral), tornando-a capaz de passar da heteronomia para a autonomia, caracterizada pelos valores da igualdade, tolerância, diálogo, liberdade e solidariedade, ao invés de agregar mais importância para as avaliações quantitativas dos alunos.

Iria Brzezinski (2010) apresenta em seu trabalho a tramitação e os desdobramentos da LDB/1996 de modo a dicotomizar as instâncias: a do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, que durante todo o processo de tramitação buscou garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade através desse dispositivo legal, e o Ministério da Educação, que procurava atender à esfera privada. Segundo a autora, o projeto aprovado não foi tão promissor quanto os pré-projetos, por uma artimanha entre o Poder Executivo (MEC) e a educação privada. Apesar de a autora considerar negativos muitos dos desdobramentos, também se trouxe respaldo para inovações educacionais impulsionadas por associações científico-acadêmicas.

Assim, percebe-se quais foram os desdobramentos da legislação educacional brasileira dentro da prática pedagógica e como ela permite as transformações propostas pelo Movimento de Educação Alternativa.

Ainda não existe uma literatura específica para o Movimento da Educação Alternativa. Uma única dissertação da Universidade de Brasília traz em seu tema “educação alternativa” com preocupações semelhantes às deste trabalho, intitulada *Para onde caminham as escolas?* (2014). Sendo assim, tal dissertação será brevemente apresentada seguida de pesquisas que conseguem dialogar com os valores e práticas educacionais identificados nas plataformas virtuais que trazem os nomes: alternativo, inovador, transformador. Tais artigos foram encontrados no Scielo, Portal de Periódicos da USP, Unesp, Unicamp.

1.4 Dissertação: *Para onde caminham as escolas?* (2014)

Almeida (2014), em sua dissertação *Para onde caminham as escolas?* traz como referência o termo “educação alternativa”:

Nesse momento, buscamos apresentar algumas interpretações do termo “alternativo”. A necessidade de caracterizar uma “educação alternativa”, de reconhecer que fatores demonstram uma real diferenciação entre o que seria ou não alternativo nos impulsiona

nessa direção, no entanto compreendemos que existe uma diversidade de interpretações para o conceito e, mesmo que algumas tenham muito em comum, também apresentam divergências. É o que procuraremos tornar explícito nesse momento.

Dentre as conceituações que encontramos, uma das características em comum é a oposição em relação à educação tradicional. A relação de oposição entre pedagogias pertencentes a correntes tradicional e alternativa assume, com base no marxismo, um viés social e político, que tem por base a busca da manutenção ou da transformação da forma de organização social. Ou seja, as correntes que integram o viés alternativo buscam uma transformação social, uma alteração da ordem capitalista vigente (p. 22).

Tendo Cambi e Saviani como referência, a autora traz a história da pedagogia, pontuando movimentos educacionais que ressaltam a contra hegemonia. Em seu texto, Almeida (2014) fala como tais pedagogias foram chegando ao Brasil:

Com a queda da Comuna de Paris, em 1871, muitos militantes chegaram ao Brasil fugindo de perseguições na Europa e encontraram espaço para defender seus ideais no Brasil, um país em transformação. Esse fato favoreceu o desenvolvimento das ideias anarquistas e o foco das experiências educativas alternativas da época passou daquelas de enfoque socialista, no final do século XIX, para as perspectivas com enfoque anarquista, nas duas primeiras décadas do século XX.

Mesmo que ambos os grupos tivessem como ponto de partida a crítica ao capitalismo, anarquistas e socialistas tinham concepções distintas em relação à educação. Enquanto os primeiros desejavam uma educação em escolas autônomas e autogeridas, os ideais socialistas “reivindicavam o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere a instrução popular” (SAVIANI, 2011, p.182) e também se colocavam a favor do “ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional” (SAVIANI, 2005, p. 23). A corrente anarquista defendia uma concepção pedagógica clara, com base na ideia de “educação integral”, “ensino racionalista” e na autogestão. Em tal período, no Brasil, as ideias anarquistas se concretizaram na Escola Libertária Germinal (1904), na Escola Social da Liga Operária de Campinas (1907), na Escola Livre 1º de Maio (1911) e nas Escolas Modernas (pp. 33-34).

A autora traz o histórico desde a Escola Nova, o Movimento de Educação de Base, o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos com a corrente Libertadora; passando pelas Pedagogias Tecnicista e Crítico-Reprodutivistas, Pedagogias da Educação Popular, Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, mostrando como algumas delas vinham em direção do neoliberalismo e outras buscando um caminho contra esse sistema (Almeida, 2014).

Desse modo, analisou dispositivos e práticas pedagógicas de uma escola de educação infantil em Brasília, referência nesse movimento das escolas alternativas, caracterizando, com base nos autores Saviani, Illich e Freire, o que pode ser considerado alternativo dentro da escola.

Não há, portanto, uma receita do que seja certo ou errado em educação, do que seja alternativo ou tradicional, assim como não se pode eleger como alternativo uma única forma de fazer educação. Cada prática educativa se faz de maneira única, a cada momento.

[...]

A educação alternativa não tem como objetivo tornar-se hegemônica, pois isso eliminaria tanto a autonomia dos sujeitos na construção de suas metodologias educacionais quanto criaria uma nova padronização do que deva ser considerada uma boa educação. Mais coerente com uma proposta de educação alternativa seriam modelos descentralizados de educação, onde os grupos pudessem se articular, bem como gerar meios que tornassem possíveis a implementação dessas práticas educacionais (Almeida, 2014, pp. 123-124).

1.5 Pesquisas com foco na relação escola-comunidade

Beltrán, Martínez e Torrado (2015) apresentaram a criação de uma Comunidade de Aprendizagem (CA) numa instituição educativa em Santander, Colômbia. Segundo os autores, Comunidades de Aprendizagem “son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008)” (Beltrán, Martínez & Torrado, 2015, p. 59). Beltrán, Martínez e Torrado (2015), baseados em Coll, Bustos e Engel (2008), identificaram quatro tipos de Comunidades de Aprendizagem:

Dependiendo del entorno y el espacio en cual se desarrollen: a) las referidas al aula, que implican una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza; b) las existentes en los centros educativos que representan una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones; c) las que constituyen una estrategia de desarrollo comunitario y una alternativa a la organización de los sistemas educativos en la ciudad, región o zona territorial; y, d) las existentes en entornos virtuales, referidos a la utilización de las TIC para configurar redes de comunicación e intercambio y para promover el aprendizaje (2015, p. 60).

Através de uma pesquisa-ação com professores, alunos e familiares, os autores desenvolveram três estratégias para implementar o que a comunidade escolar tinha como objetivo: atividades extracurriculares de consolidação de aprendizagem, programa de participação ativa dos pais e jornadas de atualização docente.

Rocha, Russi e Alvarez (2013) descreveram os resultados parciais do Programa de Extensão Educação Patrimonial em Oriximiná, Pará, cidade na qual a Universidade Federal Fluminense (UFF) age por meio da Unidade Avançada José Veríssimo (UAJV), servindo à população com programas de extensão universitária. Ele possuía como objetivos a preservação do patrimônio cultural e a formação continuada de educadores da rede pública municipal daquela região, através de ações integradas. Além de promover mais

dois eixos, sendo o primeiro as articulações e parcerias entre universidades, órgãos públicos e Organizações Não-Governamentais (ONGs), e o segundo, a troca de experiências entre essas instâncias e a comunidade local, constituída por ribeirinhos, quilombolas, indígenas, moradores de zona rural e urbana. Entende-se, conforme o artigo resalta, que a "Etnoeducação Patrimonial" é resultado de um processo cognitivo amplo, que envolve a Antropologia, a Educação e o Patrimônio. Tal projeto, que há dois anos foi se efetivando, possibilitou o surgimento do diálogo entre o mundo formal da escola e as práticas e saberes locais, interagindo a Antropologia, a produção cultural, a Psicologia, e as comunidades, naquilo que denominam etnoeducação.

Chagas, Pedroza e Branco (2012) discutiram como, a partir da necessidade de coerência entre o projeto pedagógico e as práticas educacionais voltadas para a criança, é trabalhada a noção de democracia em uma Associação Pró-Educação, nos mostrando como a Educação para/em Direitos Humanos e Democracia se constituiu e chegou em território brasileiro, influenciando a prática escolar. Apresentando a instituição, as autoras ressaltam que o caráter associativo promove a participação ativa de todos os membros em todas as decisões. As crianças, por sua vez, não participam das instâncias e das Assembleias como associados, mas partilham do modelo associativo e vivem ativamente a proposta democrática através das práticas pedagógicas, na alternância entre sala e espaços abertos da escola, com a ferramenta do "não gostei", incentivada para os casos de conflitos entre as crianças, e os "combinados", uma construção ativa das regras. O artigo é finalizado evidenciando o acesso restrito a esse tipo de educação por ser um órgão associativo e não público. Porém, é um modelo para gerar ideias e subsídios para a construção de novas propostas para a educação nas escolas públicas do País.

1.6 Pesquisas que apresentam a educação com bases axiológicas

Segundo Rocha e Carrara (2011), a cidadania é constituída por "comportamentos pró-éticos" e "comportamentos pró-sociais", habilidades sociais para interações cooperativas e construtivas objetivando a equidade e a justiça social. Com isso, realizaram uma pesquisa analisando quais as contribuições de um programa instrucional elaborado com professores do ensino fundamental para os alunos adquirirem comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Foram realizadas cinco sessões com a professora e os alunos de uma única sala. Os resultados levaram as autoras a comprovarem a eficácia do programa, colaborando para o exercício da cidadania.

Petroni e Souza (2010) investigaram a compreensão que os educadores de uma escola de Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo têm sobre autonomia e o quanto ela afeta sua prática docente. Com base em entrevistas e observações, as autoras argumentam que os professores não são autônomos por dois motivos: não há espaço para o exercício da autonomia, fazendo com que o professor cumpra exigências que não correspondem à sua realidade, impedindo qualquer reflexão ou discussão sobre elas; e, quando os espaços aparecem, os professores não os reconhecem, além de constatarem que, por mais que o Projeto Político Pedagógico da escola apresente propostas de autonomia, isso não ocorre na prática. Por outro lado, existiam professores que buscavam práticas diferenciadas, mostrando a necessidade de trocas, reflexões, discussões. Com isso, tal pesquisa traz a verificação de um dos conceitos na Educação Alternativa, a autonomia, na prática escolar do ensino regular numa escola pública.

Na concepção de Granja, Costa e Rebelo (2011), somos educáveis pelo fato de sermos eternamente inacabados, incompletos e conscientes dessa incompletude, num mundo em constante devir e condicionados pela genética, pela cultura, pela sociedade, pela História, mas não determinados. Como todas as interações complexas que compõem os fenômenos humanos, não podemos simplificar aquilo que é complexo e multifatorial, mas reconhecê-los e mobilizá-los. Assim, o direito à educação dá fundamento para dois princípios: educação inclusiva e educação holística, de forma que a educação holística desenvolva todas as potencialidades humanas, como as emocionais, intelectuais, físicas, sociais, artísticas, espirituais e criativas. Para tanto, se faz necessário pensar a questão da formação docente, pois esta aparece, até então, como algo muito deficitário e centrado no desenvolvimento de somente algumas dimensões, que acabam não incluindo a afetividade. Desse modo, os autores colocam que para construir uma escola de cidadania é necessário, além da ciência e da técnica, assumir os espaços dos afetos, tal como a Vida.

Em Oliveira (2012), o eminente filósofo Baruch Espinosa (1632-1677) foi utilizado para dialogar com a ideia da radicalização ética da educação pública, proposta nas atas do Fórum Mundial de Educação de São Paulo, em abril de 2004, e mais tarde publicada no livro "Transgressões Convergentes", em 2006. Com isso, Oliveira afirmou que a proposta educacional da filosofia de Espinosa é aquela voltada para a autoridade do educando sobre seu saber e para a formação de sujeitos que possuem o império da própria razão, de modo que essa proposta educacional só é possível em regime democrático. Assim, a ideia de

emancipação, na proposta de Espinosa, só é possível por meio da democracia, entendida como o próprio poder da multidão, o poder absoluto, pois nessa concepção a proporcionalidade entre as potências individuais e coletivas é integral, fazendo com que cada sujeito comande a si mesmo e conduzindo assim, para o mundo humano, onde a educação pública se radicalize eticamente.

Müller e Alencar (2012) buscaram responder: como aprenderam aqueles que ensinam e como ensinam aqueles que aprenderam? Os participantes da pesquisa foram vinte professoras que lecionavam entre 6º e 9º ano do ensino fundamental, de cinco diferentes instituições particulares de educação de classe média do município de Vitória, Espírito Santo. O primeiro aspecto analisado foi "como as professoras julgam que aprenderam sobre o valor moral da justiça", revelando que aprenderam através de imposição e imposição com punição. Já em relação ao modo como as professoras ensinam o valor moral da justiça, as autoras verificaram que é sobre a forma de conversa com imposição, justificada pela eficácia, pois as professoras consideram que desse modo promove-se a relação com situações práticas. Relacionando tais informações, apontaram que em termos gerais as professoras ensinam justiça de forma similar a como aprenderam: através de ações de cunho impositivo. Por fim, disseram que um caminho possível para promover o desenvolvimento da justiça é investir na formação, incluindo aspectos teóricos e práticos sobre o tema.

Neto (2012) estudou o sentido que o educador atribui a sua *práxis* e de que forma este sentido se constrói, de modo que este movimento se expressa na ética do educador. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas referentes ao processo de aprendizagem, formação e exigências éticas que eles consideravam importantes para o papel do educador. Foram selecionados três depoimentos de educadores que passaram pelo programa social Pastoral do Menor e hoje ainda tem vínculos com ela na Grande São Paulo. O que o autor pôde perceber refere-se ao protagonismo do educador como princípio pedagógico, de forma que ele se baseie em quatro eixos: não existe determinismo histórico; o conhecimento facilita viver bem e melhor; a autodescoberta é desenvolvida nas relações humanas e sobre a natureza; emoção e razão são fontes de consciência e conhecimento. Deste modo, mesmo que não seja grande seu alcance, o educador pode colaborar na transformação do meio em que está inserido.

Fonseca (2014) considerou que, em pleno século XXI, a cidadania tem alcançado nível global, cabendo ao sistema educativo a responsabilidade de desenvolvê-la nas novas

gerações. Segundo o autor, na cidadania encontram-se os valores essenciais para uma sociedade democrática, que se caracterizam pela dignidade do ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou coragem cívica. Por fim, o autor também afirmou que a expressão “educação para a cidadania” traz uma tensão entre formação ética e formação cívica, de modo que os comportamentos cívicos implicam na interiorização de valores morais e a manifestação em ações responsáveis.

Os autores Menezes e Ferreira (2014) disponibilizaram parte dos resultados de uma pesquisa maior sobre cidadania no cotidiano escolar em Portugal, utilizando como instrumentos a análise documental, entrevistas e questionários. Eles retomam a ideia de que, frente ao passado histórico, o legado do século XX é a educação para a cidadania. Por isso, a partir da observação participante, registros, vídeos e entrevistas com professores e alunos de quatro escolas públicas portuguesas, procuram traçar três perfis comunitários temporais: “um perfil do passado no qual o foco se colocou nas experiências anteriores à revolução de 25 de abril de 1974; um perfil centrado no presente a nas questões atuais; e um perfil no qual se pudesse explorar as perspectivas dos jovens sobre como estariam essas questões daí a 35-40 anos” (Menezes & Ferreira, 2014, p. 136). Como conclusão, trouxeram a concepção de Dewey, “a vida é a fonte central da aprendizagem sobre a cidadania” (1916, apud. Menezes & Ferreira, 2014, p. 143), e que para além das políticas educacionais, é importante “criar oportunidades para refletirem criticamente e articularem politicamente as suas necessidades, exigências e juízos” (Ibid., p. 144).

1.7 Pesquisas que tratam da democracia na escola

Branco (2014), com uma pesquisa qualitativa embasada nos pensamentos de John Dewey, entrevistou, segundo um modelo semiestruturado, seis professoras que trabalharam ou trabalhavam em escolas progressivas de Nova Iorque procurando “explorar as propostas de educação progressiva na atualidade, que fazem dela uma alternativa credível à prossecução de uma genuína educação democrática” (p. 479). Trabalhando com temáticas tais como relação pessoal com a educação progressiva, apreciação da educação progressiva e a educação progressiva na atualidade, a autora aponta que “uma educação reconstrutiva e transformativa, que pode ser identificada como núcleo do pensamento de Dewey, abre o caminho a uma verdadeira concepção democrática de educação” (p. 486).

Chagas e Pedroza (2013) buscaram analisar o papel do psicólogo escolar de uma escola de Educação Alternativa no processo de gestão democrática; investigar o trabalho

na gestão democrática das escolas públicas; construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil. Para tanto, as pesquisadoras partem da realidade ideal de atuação do psicólogo num contexto democrático e chegam às escolas públicas com esse modelo de atuação para construção de uma sociedade democrática. Elas entendem os psicólogos escolares como educadores no contexto escolar. Nesse sentido, foram entrevistadas ex-psicólogas da Associação (sendo que uma delas contribuiu com seu relato de experiência), 17 gestoras, a coordenadora regional do serviço de psicologia e duas psicólogas de escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto, DF. Com base no material, as autoras incentivam os psicólogos escolares a envolverem-se na construção do projeto político pedagógico e a valorizar a participação de todos, além de terem um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano e uma atuação na mediação das relações interpessoais. Colaborando, assim, para a gestão democrática e para uma sociedade que garanta os direitos de todos os cidadãos.

Lima (2014) vem discutir a gestão democrática nas escolas, considerando sua construção no Brasil e em Portugal, com maior foco no segundo país. De acordo com o autor, ambos, após viverem período de regimes autoritários, não poderiam considerar outro ideal político-educativo a não ser o da gestão democrática das escolas. Portugal, após a derrubada do regime autoritário, não passou por período de transição para tornar a democracia vigente dentro das escolas, seja pela associação de pais, conselhos escolares minimamente participativos ou por assembleias e organizações internas das próprias escolas para depor dirigentes antirrevolucionários. Porém, Lima esclarece que a gestão democrática, em algumas escolas, acabou sendo imposta ao Estado pela própria revolução e que esta gestão, para ocorrer *de facto*, necessita das suas três dimensões: eleição, colegialidade e participação na decisão. A primeira como requisito elementar, pois é uma prática que garante a democracia direta e a representativa; a segunda, apesar das controvérsias, é considerada como uma das práticas mais próximas às concepções democráticas de cunho participativo; e a terceira, como a dimensão central que dá sentido às anteriores. Por fim, apresenta três dos entendimentos possíveis para a gestão democrática: autogoverno democrático, estruturas e procedimentos democráticos e gestão irracional (entendida como uma crítica aos elementos eleitorais e aos órgãos colegiados da gestão pública das escolas) e déficit de liderança; defendendo, dessa maneira, uma pós-

democracia gestonária, “alternativa teórica e ideologicamente congruente” (Lima, 2014, p. 1080).

Dal Ri e Vieitez (2010) apresentaram o conceito teórico-prático de democratização da escola pública, que vai além da gestão democrática. Para isso, os autores se utilizaram da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) aplicada na Escola de Ensino Fundamental Pública "Construindo o Caminho" (ECC), situada no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina. De acordo com os autores, a gestão democrática foi fruto das lutas travadas entre 1970 e 1980 contra a ditadura no Brasil, culminando na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988. Tal gestão foi reafirmada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No MST desenvolve-se a gestão democrática numa concepção diferente da utilizada pelo Estado, incluindo a ideia de controle da escola pela participação das forças populares. Os autores finalizam trazendo a concepção de que a reforma das relações capitalistas fundamentais só é possível quando ocorrerem transformações nas relações de produção, de tal modo que o modelo se reflete nas relações de produção pedagógica, ou seja, um novo tipo de educação.

Paro (2011), através de uma pesquisa qualitativa realizada de março de 2007 a fevereiro de 2010, estudou a estrutura de uma escola de ensino fundamental do sistema estadual paulista, com base no conceito de educação entendido como prática democrática, destacando a autonomia do educando. Para tanto, a pesquisa contou com observações das práticas cotidianas, das atividades pedagógicas e entrevistas com educadores. Como consequência desse estudo, o autor assinala a associação que os entrevistados fizeram entre disciplina e autonomia, entendendo a primeira de duas maneiras: caráter inflexível de obediência sem compreensão e autodisciplina. Outra questão é a participação ativa dos educandos nas instâncias de formulação de regras e decisões escolares. Por mais que os participantes tenham se mostrado receptivos com a ideia, não conseguiam concretizá-la, devido um receio à reestruturação da escola. Com isso, Paro (2011) acredita que um envolvimento dos educadores, provido de alta competência pedagógica e sólida formação política, é elemento essencial para a construção de uma educação que forme cidadãos autônomos através da prática democrática.

Marques (2012) analisou os discursos dos membros do Conselho Escolar de três escolas pernambucas do Cabo de Santo Agostinho (Região Metropolitana de Recife) para discutir a formação de uma cultura democrática. De acordo com a autora, desde 1995 a escola vem buscando caminhos para a democratização, objetivando a educação pública,

de qualidade e universal como exercício de cidadania. Para apreender os significados de democracia na escola, com foco na gestão escolar, foram feitas observações e entrevistas com os participantes do Conselho Escolar. Através da análise do discurso, a pesquisadora constatou que nas escolas estudadas a democracia apresenta seus indícios como prática política, com relações horizontais, participação de diferentes representantes da comunidade escolar e respeito às argumentações de qualquer integrante, concluindo, assim, que a democracia é uma construção coletiva dos membros.

1.8 Pesquisas que assumem como referência correntes pedagógicas de renome

Brayner (2009) acredita que a Educação Popular é permeada por uma prática consubstancial: o diálogo. Assim, por volta dos anos 1930 aos anos 1950, Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as ideias do pragmatismo, colocando o educando como centro do processo pedagógico. Em consequência, o diálogo entendido como "igualdade ontológica" tornou-se parte da relação educador e educando, pois vinha acompanhada do encontro intersubjetivo com potencial "emancipatório". Com isso, logo a Educação Popular incorporou a ideia da "libertação pela palavra" em seu discurso. Diante dessa realidade, o autor afirma que tomamos o diálogo como algo autoevidente, ou seja, é considerado naturalmente antiautoritário, sem muitas vezes averiguar em que plano conceitual ele está sendo discutido. Com isso, o autor utilizou as concepções de Hannah Arendt, Martin Buber, Jürgen Habermas e Paulo Freire para apresentar e comparar diversas concepções de diálogo.

Romanelli (2015) discute a corrente filosófica elaborada por Rudolf Steiner entre 1886 e 1925, nomeada em 1904 como Antroposofia, um modo de perceber o mundo que vai além do plano material e engloba tanto entidades, quanto processos mentais e psíquicos, favorecendo a ampliação dos aspectos físicos da realidade através da visão espiritual. Segundo a autora, “Steiner vê uma possibilidade de evolução espiritual através do conhecimento, e pressupõe o desenvolvimento cognitivo como caminho evolutivo” (2015, p. 56). Ademais, tal conhecimento é construído na constante atividade interativa entre sujeito e objeto do conhecimento. Assim, relaciona os conceitos epistemológicos trazidos por Rudolf Steiner e Marcelo da Veiga com os compreendidos pela antropologia do imaginário de Gilbert Durant e pela antropologia da complexidade do conhecimento de Edgar Morin. Finaliza dizendo que o terreno no qual a Pedagogia Waldorf está inserida, ou seja, desenvolvida a partir da Antroposofia, contribui para o paradigma educacional atual.

Andrade e Silva coloca que o início do século XX trouxe descobertas da ciência no novo modo de compreender o homem e a realidade, ou seja, na “inter-relação entre elementos e qualidades desse fenômeno” (2015, p. 102). Isso também tem se refletido no campo educacional, buscando reintegrar o que fora deixado de lado em função da ênfase no racionalismo estrito. Busca-se uma nova educação que contemple o desenvolvimento inteiro do ser (tanto o desenvolvimento racional e cognitivo, como o desenvolvimento emocional, afetivo, sensível e de habilidades sociais). Dessa forma, a autora relaciona o conceito de ludicidade, elaborado por Cipriano Luckesi, com os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos da Pedagogia Waldorf, defendendo que esta propicia a educação lúdica, um dos pressupostos da educação contemporânea.

Miranda (2007) relata em seus estudos a inserção da Escola Plural na Rede Pública de Ensino Municipal de Belo Horizonte. De acordo com a autora, os anos 90 testemunharam uma mudança no cenário nacional. Como exigência da nova Constituição de 1988, as secretarias municipais de Educação teriam que oferecer vagas no Ensino Fundamental para todas as crianças com idade escolar, garantindo o acesso à escola pública. Sendo assim, a proposta da Escola Plural, elaborada através de diversos debates e experiências, acabou sendo organizada em quatro grandes núcleos. O primeiro se configurava por eixos norteadores, considerados os princípios orientadores, que englobavam intervenção coletiva mais radical, sensibilidade em relação à totalidade da formação humanas, escola como tempo e espaço de vivência e produção cultural, ciclos de formação, novas identidades da escola. O artigo finaliza dizendo que a Escola Plural foi uma proposta pedagógica muito inovadora e uma corajosa tentativa de combater a evasão e a repetência, procurando resgatar o direito e o prazer de aprender.

Dullo (2015) trabalha em seu artigo, *Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia*, os conceitos de dirigismo e autonomia, construídos por Paulo Freire, a partir de uma pesquisa documental sobre a Experiência de Angicos, cidade brasileira onde se fez o primeiro teste do Sistema Paulo Freire, em 1963. O autor discute a interpretação do educador em dois níveis: na relação horizontal de troca dialógica e na relação vertical da transformação dos dispositivos mentais. Por fim, defende que a Pedagogia de Paulo Freire é um instrumento para a transformação da heteronomia para a autonomia.

Xavier e Szymanski (2015) relatam uma pesquisa qualitativa realizada em dois centros: um de Educação Infantil (CEI) e outro de Educação Complementar (CEC) da zona

norte de São Paulo, onde reuniram gestores, educadores e representantes da comunidade para discutirem a compreensão que possuem de diálogo. Tais discussões foram proporcionadas por entrevistas reflexivas coletivas, no contexto da construção coletiva do projeto político pedagógico. O conceito de diálogo foi fundamentado em Martin Buber e Paulo Freire. Assim, tal pesquisa revelou quanto o conceito, articulado à teoria e prática, mostra-se “uma rica experiência de crescimento intelectual, ético e humano, enquanto luta por uma educação democrática para formar cidadãos para uma sociedade mais humana” (Xavier & Szymanski, 2015, p. 75).

1.9 A Fundamentação Teórica do presente trabalho

A fundamentação teórica desta dissertação será embasada pelos conceitos elaborados pelo filósofo pós-estruturalista Gilles Deleuze (1925-1995), que pode ser considerado um anti-representacionista, pois buscou mostrar o quanto a imagem dogmática do pensamento não permite o novo acontecer. Com ela, tudo é mera repetição (Deleuze, 2006).

Deleuze, durante os anos de 1969 a 1991 fez parceria com outro filósofo francês, Félix Guattari (1930-1992) (Dosse, 2010). Desde os 15 anos de idade foi apresentado às ideias de Lacan (1901-1981) por meio das indicações de leitura feitas por Jean Oury, seu psiquiatra (Dosse, 2010). Tal embasamento possibilitou tecer, mais tarde, críticas aprofundadas sobre o inconsciente na companhia de Deleuze, em *O Anti-Édipo*, de 1972. Félix Guattari contribuiu consideravelmente com a psicoterapia institucional e desenvolveu o conceito de *transversalidade*.

Nos últimos anos, várias pesquisas na área educacional têm trazido Deleuze e Guattari como fundamentação teórica (Gallo & Martínez, 2015; Rotondo, 2015; Takara & Teruya, 2015; Corazza, 2012; Oliveira, 2012; Oliveira & Paraíso, 2012; Palmeiro & Gioppo, 2011; Paraíso, 2010; Abramowicz, Levcovitz & Rodrigues, 2009; Marcello, 2009; Laponte, 2008; Gelamo, 2007; Pougy, 2007; Costa, 2005).

Como Deleuze e Guattari, outro autor considerado pós-estruturalista é Michel Foucault (1926-1984). Ele será retomado por suas obras *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (2013) e *Microfísica do poder* (2015). Observa-se também sua influência nas pesquisas sobre educação nos últimos anos (Anadon & Garcia, 2015; Cordeiro & Kruse, 2015; Freitas, 2015; Kneijnik & Junges, 2015; Meyer, Dal'Igna, Klein & Silveira, 2015;

Ribeiro & Paraíso, 2015; Rotondo, 2015; Souza & Silva, 2015; Takara & Teruya, 2015; Vieira, Neto & Antunes, 2015).

1.9.1 Deleuze

Segundo Dosse (2010), Deleuze foi um filósofo que antes de elaborar teses procurou se apropriar dos autores que embasaram seu trabalho, tais como Hume, Nietzsche, Bergson e Espinosa, para depois criar sua tese principal em “Diferença e Repetição” (1968). Ele desejava ultrapassar as ideias do marxismo e da fenomenologia, aclamadas pela Universidade de sua época.

Muitos, incluídos seus amigos, o classificaram como “dândi”, não por seu chapéu ou pelas unhas compridas, mas por sua arte de ser inoportuno e por desenvolver um pensamento sempre intempestivo: “A originalidade de Deleuze está... em ter-se colocado muito cedo numa posição de ruptura com todas as tendências contemporâneas que agitavam a nós, estudantes: antes de tudo o marxismo e a fenomenologia. Na contracorrente, com um dandismo - tanto intelectual quando nos trajes e na postura - reconhecido por nós”. Ele está plenamente convencido de que exumar Hume no clima intelectual dos anos 1950, dominado pelos “três H” (Hegel, Husserl, Heidegger), é coisa de uma arte consumada do contraponto (Dosse, 2010, p. 98).

A singularidade da abordagem deleuzeana constrói-se em três aspectos rápidos: função polêmica do livro, função inventiva e função criadora.

“Creio que um livro, para que mereça existir, pode ser representado em três aspectos rápidos. Apenas se escreve um livro digno: 1. quando se acredita que os livros sobre o mesmo tema ou sobre um tema próximo incorrem em uma espécie de um *erro* global (função polêmica do livro); 2. quando se acredita que algo de essencial foi *esquecido* sobre o tema (função inventiva); 3. quando se julga capaz de criar um novo *conceito* (função criadora). Naturalmente, esse é o mínimo quantitativo: um erro, um esquecimento, um conceito... Assim eu pegaria cada um de meus livros, abandonando a modéstia necessária, e me perguntaria: 1. que erro pretendeu combater?; 2. que esquecimento quis reparar?; 3. que novo conceito criou?” (carta de Deleuze enviada a Arnaud Villani em 1986. Citada em Dosse, 2010, p. 99. Grifos do autor).

Assim, exuma Hume para discutir o sujeito em sua capacidade de crer e criar, o direito estritamente relacionado ao social e a instituição ligada ao instinto e satisfação. É em Hume que encontra bases para pensar sua tese principal sobre a diferença (Dosse, 2010).

De Nietzsche segue:

Nietzsche tem um papel fundamental para Deleuze na formalização de suas próprias posições filosóficas. Ele aplica a Nietzsche o mesmo procedimento de leitura que para os outros. Trata-se em primeiro lugar de reparar um erro, o da interpretação do eterno retorno do mesmo, conforme uma lei cíclica. Em segundo lugar, Deleuze contribui com outros para tirar do esquecimento a faculdade crítica, corrosiva, progressista de um pensamento nietzschiano que foi utilizado até então essencialmente em uma perspectiva reacionária e elitista. Por fim, ele extrairá de Nietzsche seu conceito fundamental da diferença como resultado da libertação da vontade de potência (Dosse, 2010, p. 113).

De Bergson, utiliza das “noções de ‘duração’ e de ‘memória’, de ‘impulso vital’ ou de ‘intuição’” (Dosse, 2010, p. 119) e da superação do dualismo entre mundo sensível e inteligível considerados por este autor como dois movimentos, para apresentar a diferença como absoluto. Deleuze considerou “Espinosa, o devir-filósofo infinito. Ele mostrou, traçou, pensou o ‘melhor’ plano de imanência, isto é, o mais puro, aquele que não se entrega ao transcendente” (Deleuze apud. Dosse, 2010, p. 123).

Assim, Deleuze entre 1968 e 1969 defende sua tese de doutorado “Diferença e Repetição”, buscando ultrapassar o hegelianismo e a dialética, trazendo como tema principal a diferença, uma ontologia da diferença:

Como conseguir apreender a diferença? Não por meio da fenomenologia nem do método dialético, pois pensá-la nela mesma pressupõe que se manifeste enquanto afirmação própria, e, de fato, Deleuze sustenta que “em sua essência a diferença é objeto de afirmação, afirmação ela mesma”. Levar em conta essa essência pressupõe romper radicalmente com um pensamento de representação que subordina sempre a expressão das diferenças ao idêntico, ao modelo que se trataria de re-representar, e substituí-lo de maneira nietzschiana por uma expressão “Il faut montrer la différence allant différent”. O eterno retorno seria então o “para si” da diferença, não o retorno do mesmo, mas do diferente (Dosse, 2010, p. 132).

Deleuze rompe com a história das teorias filosóficas que, até então, apresentavam recognições e reconhecimento “dos valores e instituições estabelecidos” (Dosse, 2010, p.132), tirando “de sua caverna” a diferença (Deleuze apud. Dosse, 2010, p.132). Inverte o platonismo, resgata os estoicos para “estrangular os julgamentos e a moral” (Dosse, 2010, p. 134) e fica no plano do Acontecimento. Não há mais a busca pela verdade nos céus ou nas profundezas da terra, mas na superfície:

Quando define as três figuras possíveis do filósofo, ele descarta duas: aquela que busca no céu a verdade e aquela que, ao contrário, crê encontrá-la nas profundezas da crosta terrestre, aquela que pensa atingi-la por um bater de asas e a que usa batidas de martelo. A essas duas posturas, ele opõe a atitude estoica, que implica uma reorganização do pensamento “Não existe mais nem profundidade, nem altura”.

O mundo dos Ideias nos estoicos está na superfície. São os acontecimentos mais cotidianos, aqueles aparentemente mais insignificantes, que o estoico mostra a quem lhe faz uma pergunta (Dosse, 2010, pp. 134-135).

Desenvolve então, seus métodos perversos que

Consistem “ora em desviar pedaços de teoria de toda natureza e utilizá-las para outros fins, ora ainda em relacionar um conceito as suas verdadeiras condições, isto é, às forças e aos dinamismos intuitivos que o submetem, ora enfim, em vez de criticar de frente um tema ou uma noção, abordá-lo pelo viés de uma ‘concepção inteiramente distorcida’”.

Deleuze toma uma situação concreta e observa onde se exprime um excesso de energia, onde esta foge e - ao contrário da dialética que tem como meta superar as contradições por uma síntese - procura demarcar a linha de fuga que mantém a tensão paradoxal. Por isso mesmo, renuncia à postura crítica de projeção e em nome da qual se pode escolher uma linha e não outra (Dosse, 2010, p. 135).

Em 1969, Gilles Deleuze é apresentado por Jean-Pierre Muryard, amigo de ambos, a Félix Guattari, até então discípulo de Lacan. Juntos, no primeiro encontro físico, pois antes dele ocorrer, os autores já trocavam cartas, iniciaram diálogos que mais tarde se tornaram a obra-prima *O Anti-Édipo*, publicado em 1972 (Dosse, 2010). No livro, o que é posto em questão é a concepção de Freud sobre o inconsciente, entendido pelos autores não como teatro e representação, mas como máquina desejante, assim como introduzem a esquizoanálise (Deleuze & Guattari, 2011a). Também escreveram em parceria *Kafka - Por uma literatura menor*, publicado em 1972, *Mil Platôs*, em 1980, e *O que é a Filosofia*, em 1991.

1.9.2 Guattari

De família tradicional francesa, Félix Guattari (1930-1992)

“Pedrinho”, como era chamado em casa, nasceu em 30 de março de 1930, sob signo do número de três meninos: Jean, Paul e finalmente Pierre-Félix. Seu destino intelectual não está inscrito verdadeiramente na herança familiar, embora logo seja visto como um ser estranho e surpreendente: “Félix era o patinho feio na ninhada de pintos”, recorda Jean, seu irmão nove anos mais velho que cumpriu um pouco a figura paterna. A família é antes de tudo tradicional e conservadora, mas concede mais liberdade ao caçula, que pode assim adquirir uma independência mais precoce que seus irmãos – o mais velho teve de entrar no mundo do trabalho aos 17 anos. Pierre-Félix, com 15 anos em 1945, verá se abrir para ele o mundo da universidade graças ao efeito do ânimo da Libertação. (Dosse, 2010, p. 29)

Após ser enviado para casa dos avós, devido indicações médicos para Pierre-Félix passar um tempo no campo, lá acompanhar a morte do avô e em decorrência voltar com

comportamentos rebeldes para sua família, Guattari encontra um anonimato num colégio distante, onde assistiu aulas de ciências naturais ministradas por Fernand Oury, discípulo de Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês. Fernand Oury, mais tarde, em 1945, recomenda a Félix visitar seu irmão, o psiquiatra Jean Oury (1924-2014), que o encoraja a sair da faculdade de farmácia, a qual cursava sem felicidade, e a entrar no curso de filosofia. É este psiquiatra que lhe apresenta precocemente os textos de Jacques Lacan (1901-1981). (Dosse, 2010)

Este último, em dezembro de 1950, aconselha Félix enfaticamente a ler Lacan e inclusive a mantê-lo a par das pesquisas deste, pois suas responsabilidades de psiquiatra o absorvem demais, e o impedem de ir a Paris. Seis anos mais velho que ele, Jean Oury desempenha junto a Félix Guattari o papel de confidente, novo substituto da figura paterna ausente.... Jean Oury o apoia em seu desejo de abandonar os estudos de farmácia e o encoraja a entrar em um curso de filosofia. Faz a Félix algumas recomendações de leitura a respeito: além de Lacan, Sartre, Merleau-Ponty.... Graças a Oury, Guattari descobre assim, de maneira precoce em relação ao resto do mundo intelectual, os textos de Lacan sobre a “fase do espelho”, sobre “agressividade” e sobre a família. Esses escritos têm tal efeito sobre ele que aos poucos os aprende de cor e os recita a quem quiser ouvir nesses anos de 1951 a 1952. (Dosse, 2010, p. 40)

Jean Oury possui um papel importante na vida de Félix Guattari. Entre os autores recomendados pelo psiquiatra, Guattari, em 1950, mergulha nas ideias de Sartre, principalmente nas questões do tempo, da morte, do nada e da necessidade de superar a angústia mortífera. (Dosse, 2010)

Segundo Dosse (2010) Guattari, na companhia de Jean Oury se instalam no hospital psiquiátrico no castelo de La Borde, em Sologne – França. Neste hospital aconteceu uma revolução psiquiátrica em que pessoas lá internadas podiam ter contato com a comunidade externa e a ideia “segundo a qual é preciso cuidar da instituição psiquiátrica tanto quanto dos doentes, estimulando as atividades de trabalho e de criação de toda a comunidade hospitalar” (Dosse, 2010, p. 45).

Assim, vê-se nascer o que os psiquiatras chamaram mais tarde de *psicoterapia institucional*.

Um dos princípios fundamentais é considerar que só se pode cuidar dos loucos em uma instituição que refletiu sobre seu modo de funcionamento. O segundo princípio é que não se trata a psicose a partir de um suposto acesso direto a uma patologia estritamente e desconectada do social. Tomar uma patologia como individual reduz o tratamento a uma interação simples entre dois indivíduos: o doente e seu médico. Para a psicoterapia institucional, ao contrário, o tratamento passa pela invenção de novos agenciamentos e de conexões sociais. As teses elaboradas no início dos anos 1960 são o prolongamento da

concepção sartriana do sujeito que deve se libertar da alienação para fazer surgir sua própria liberdade. (Dosse, 2010, p. 60)

Outro conceito elaborado por Félix Guattari, a partir da experiência de La Borde foi o que *transversalidade* em 1964 (Dosse, 2010).

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (Guattari, 2004, p.111)

E em termos sociais, Guattari (1964, p. 84) diz que “enquanto as pessoas permanecem imobilizadas em si mesmas, não veem nada além de si mesmas”.

Com a vivência teórica, que mais tarde Guattari teve na prática com Lacan, este tornou-se o analista de quase todos os membros de La Borde. Porém, em 1969, um pouco antes do rompimento total entre eles, Lacan trapaceia com Guattari quando lhe promete publicar um texto em sua editora, *Scilicet*. Porém Lacan desiste da ideia (Dosse, 2010). Tal foi a situação para um encontro perfeito com Deleuze.

1.9.3 Foucault

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo que dedicou sua obra literária ao poder e à disciplina. Seu primeiro encontro com Gilles Deleuze ocorreu em outubro de 1952, em Lille, cidade francesa, quando Deleuze, à época professor no liceu de Aliens, e Jean-Pierre Bamberger foram a uma conferência de Foucault, assistente de psicologia na universidade de Lille (Dosse, 2010).

Apesar de muitas lutas e lugares que frequentavam em comum, Foucault e Deleuze nunca escreveram juntos. O único trabalho em conjunto foi nos anos de 1960, para a editora francesa Gallimard, na edição das *Obras Completas* de Nietzsche, que modificou radicalmente a leitura que se fez dele até então, tirando o caráter reacionário e elitista do filósofo (Dosse, 2010).

A partir de uma reflexão de Pierre Klossowski (1905-2001), “Foucault e Deleuze fundamentam seu nietzschianismo - e seu anti-hegelianismo - utilizando o simulacro como máquina de guerra contra um pensamento de identidade e da representação” (Dosse, 2010, p. 255). Segundo Deleuze,

O que, de maneira difusa ou mesmo confusa, caracterizava o esquerdismo era, em termos de teoria, um novo questionamento do problema do poder, voltado tanto contra o marxismo quanto contra as concepções burguesas e, em termos de prática, um certo tipo de lutas locais, específicas, cujas relações e necessária unidade não poderiam mais vir de um processo de totalização nem de centralização, mas, como disse Guattari, de uma transversalidade [...]. E quando Foucault volta em 1975 com uma publicação teórica, deve ter sido o primeiro a inventar essa nova concepção de poder, que buscávamos, mas não conseguíamos encontrar nem enunciar (Deleuze, 2013, p. 34).

O poder que Foucault enuncia foi apresentado por Deleuze (2013) por seis postulados: postulado da propriedade, postulado da localização, postulado da subordinação, postulado da essência ou do atributo, postulado da modalidade e postulado da legalidade. O postulado da propriedade refere-se ao poder não como uma propriedade: “Em suma, o poder não tem homogeneidade; define-se por singularidade, por pontos de singularidade por onde passa” (Deleuze, 2013, p. 35). O postulado da localização diz que o poder não estaria localizado no Estado:

Foucault mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam num nível bem diferente e que constituem por sua conta uma “microfísica do poder”. (...) Notar-se-á que “local” tem dois sentidos bem diferentes: o poder é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso (Deleuze, 2013, pp. 35-36).

No postulado da subordinação, “o poder encarnado no aparelho de Estado estaria subordinado a um modo de produção, tal como uma infra-estrutura [sic.]” (Deleuze, 2013, p. 36), mas, segundo Deleuze, Foucault postula que

“O” poder tem como características a imanência de seu campo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralização global, a continuidade de seus segmentos sem totalização distinta: espaço serial (Deleuze, 2013, p. 37).

Já o postulado da essência ou do atributo fala do poder como tendo uma essência, de modo que os que possuem tal atributo são classificados como dominantes e aqueles que não possuem são os dominados (Deleuze, 2013). Foucault traz a ideia de relação para o poder, no qual ele é operatório (Deleuze, 2013).

O postulado da modalidade, fala sobre o poder agindo “por violência ou por ideologia, ora reprimindo, ora enganando ou iludindo; ora como polícia, ora como propaganda” (Deleuze, 2013, p. 38). Foucault vai além. “O poder ‘produz realidade’, antes

de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de massacrar” (Deleuze, 2013, p. 38).

Por fim, o postulado da legalidade.

O poder de Estado exprimir-se-ia na lei, sendo esta concebida ora por um estado de paz imposto às forças brutas, ora como resultado de uma guerra ou de uma luta ganha pelos mais fortes (mas nos dois casos a lei é definida pela cessação forçada ou voluntária de uma guerra, e se opõe à ilegalidade, que ela define por exclusão; e aos revolucionários só resta alegar outra legalidade, que passa pela conquista do poder e pela instauração de um outro aparelho de Estado). Um dos temas mais profundos do livro de Foucault consiste em substituir a oposição, por demais grosseira, lei-ilegalidade por uma correlação final *ilegalismo-lei* (Deleuze, 2013, p. 39).

No segundo postulado, o da localização, Deleuze traz o Estado como aquele que controla, aprova e mantém mecanismos de poder, em vez de instituir, utilizando o livro de Michel Foucault *Vigiar e Punir*.

Uma das ideias essenciais de *Vigiar e Punir* é que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades “disciplinares”, mas a disciplina não pode ser identificada como uma instituição nem como um aparelho, exatamente porque ela é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo (Deleuze, 2013, p. 35).

Sobre a disciplina, Foucault diz:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” [...]. O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 2013, p. 133).

Tais conceitos serão trabalhados ao longo da dissertação, relacionando e aprofundando os dados obtidos que dialogam com a Filosofia da Diferença.

2 JUSTIFICATIVA

Percebe-se que no Brasil está acontecendo um movimento pela transformação educacional, que aparenta acontecer mais no plano das práticas do que das teorias. O Alternativo na Educação é um novo território a ser investigado. Literatura utilizando o termo “Educação Alternativa” é quase inexistente. Entre artigos, nula. Uma dissertação. No plano da sociedade civil: plataformas virtuais, encontro de educadores, um terceiro manifesto. Afinal, o que é Alternativo na Educação? O que há de diferente em termos educacionais ocorrendo nas escolas que estão no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013)?

Assim surgem tais questionamentos, e a necessidade de uma investigação científica para começar a elucidar o que ocorre no campo educacional brasileiro. Com base nesse contexto, a presente pesquisa almeja conhecer a experiência de uma escola que está no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013), não pressupondo nenhum ideal ou princípios, mas, por meio das estratégias da pesquisa etnográfica, compreender como se organiza e como funciona.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

A presente pesquisa pretende descrever como se constituiu e como funciona uma instituição cadastrada no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013).

3.2 Objetivos específicos

- Compreender o funcionamento de uma instituição escolar que está no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013);
- Conhecer o que os participantes entendem por Educação Alternativa;
- Identificar como as concepções de educação se expressam no projeto político-pedagógico e demais documentos, assim como tais concepções refletem nas ações propostas pela escola;
- Constatar em que medida a proposta de Educação Alternativa já se encontra institucionalizada ou ainda em fase de institucionalização;
- Observar em que medida as práticas pedagógicas da escola pesquisada favorecem ou dificultam a consecução das metas propostas pela educação formal, por meio da Secretaria Regional de Ensino à qual esteja submetida;
- Observar se a proposta realizada na escola estudada leva a paradigmas diferentes de aprendizagem.

4 MÉTODO

4.1 Participantes

Como o objetivo geral da pesquisa é descrever o funcionamento de uma escola cadastrada no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013), a população alvo se configura por todos aqueles que constituem a instituição. De acordo com a carta de princípios⁴ e regimento escolar, lá, às crianças e adolescentes são chamados de educandos; professores e funcionários, de educadores. Sendo assim, a instituição conta com aproximadamente 68 educadores, dos quais 18 funcionários (responsáveis pela cozinha, manutenção, secretaria e limpeza), 24 tutores (educadores que lidam diretamente com as crianças) e sete gestores; além de 180 educandos, entre quatro e 15 anos.

4.2 Local

O primeiro contato da pesquisadora com a escola pesquisada ocorreu na I Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), em seguida a escola foi identificada pela pesquisadora no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013) e também certificada pelo MEC, em 2016, com titulação de *Inovação e Criatividade na Educação Básica*. Ela está situada na região da Grande São Paulo, numa cidade com mais de 225.000 habitantes e num bairro que agrega condomínios residenciais fechados e casas populares. Atualmente, ela se denomina como uma *escola particular gratuita*, mantida pela ONG da qual faz parte. As crianças e adolescentes que frequentam a escola não precisam pagar mensalidades. Os detalhes desta relação serão explicitados a seguir.

4.2.1 Histórico da instituição

Segundo os dados apresentados no site da escola, sua história se iniciou em 1995, quando o casal de fundadores resolveu construir um espaço onde as crianças e jovens da comunidade pudessem aprender, multiplicar e praticar a cidadania. Nasceu assim a instituição enquanto *ONG* (Organização Não Governamental), oferecendo uma formação *na cidadania e não da cidadania*, através de oficinas culturais, artísticas, esportivas e

⁴ Carta na qual a escola esclarece o que entende por *educadores*, como compreendem seus princípios e qual o perfil de educador que frequenta a escola.

educacionais, assim como atendimentos de profissionais de psicologia, nutrição, odontologia e de outras áreas da saúde.

De acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, o intuito era que a escola fosse comparada a uma cidade e o centro dela fosse a praça, onde todos convivem. Além disso, o convite de participação da instituição para a comunidade acontecia com um carro de som que anunciava as atividades que ela estava oferecendo.

Com o decorrer do tempo, os fundadores, em parceria com os profissionais que frequentavam a instituição, perceberam a necessidade de oferecer atividades educacionais. Assim instituíram a creche. O sonho de continuar a formação escolar das crianças se intensificou. Quando decidiram oferecer o ensino fundamental, não queriam qualquer escola, o que os motivou a procurar escolas inspiradoras. Na mesma época, Rubem Alves havia acabado de escrever *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (2008), livro no qual relata sua experiência na Escola da Ponte, escola portuguesa, coordenada por José Pacheco. Os fundadores conheceram o pedagogo por meio do livro e o contataram para colaborar nesse processo. Em 2011, o educador aceitou o pedido e, desde então, a escola vem se inspirando na Escola da Ponte. A escola surge da ONG e é mantida financeiramente por esta. Hoje, aqueles que as escolas tradicionais chamam de alunos, lá são reconhecidos e nomeados por educandos e os professores e funcionários, por educadores.

Como pilares para a formação de uma nova sociedade, com base em seu regimento e sua carta de princípios, a instituição procura promover os valores da afetividade, solidariedade, respeito, honestidade e responsabilidade em todas as suas ações.

Respeito: Com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis pré-definidos. Com os outros da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

Solidariedade: As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separaram tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção. Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas. Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tais quais os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho.

O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenatória, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las. **Afetividade:** É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe. **Honestidade:** Com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários. Na medida em que o educador respeita os que o cercam busca tratá-los com a verdade. Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores. Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência. **Responsabilidade:** Como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos. Seja qual for a função específica que exerce na Escola tem sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos. O educador da Escola tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é (Carta de Princípios da Escola).

4.2.2 Organização pedagógica

Conforme o Regimento Escolar, a escola é constituída por três departamentos: Conselho de Direção, Conselho Pedagógico e Associação de Pais/responsáveis. Integram o Conselho de Direção: representantes das famílias dos educandos matriculados, o presidente da associação de pais, um líder comunitário, um representante das atividades culturais e socioeconômicas locais, diretor da escola, representantes dos núcleos de projeto, dois diretores da instituição (ONG/Escola), e tem por funções a administração, gestão financeira e a decisão das atividades orientadoras da escola. Este Conselho também é reconhecido pelos membros da escola como *equipe operacional*. O Conselho de Projeto, também nomeado como *equipe pedagógica*, é composto pela diretora da escola, coordenadores dos núcleos de projeto e todos os educadores e é responsável pela gestão, coordenação e orientação pedagógica. Já a Associação de Pais é formada por todos os pais/responsáveis dos educandos matriculados e tem por finalidade encaminhar e solucionar questões que os outros conselhos não conseguem resolver.

Núcleos de aprendizagem

Os educandos são divididos em núcleos de aprendizagem, tais como descritos no Regimento Escolar: iniciação I, iniciação II, desenvolvimento e aprofundamento.

Art. 9º - São quatro os Núcleos de Projeto: Iniciação I, Iniciação II, Desenvolvimento e Aprofundamento.

Art. 10º - No Núcleo de Iniciação I, as crianças iniciarão a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto e as desenvolverão em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

Art. 11º - No Núcleo de Iniciação II, as crianças consolidarão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia.

Art. 12º - No Núcleo de Desenvolvimento, os alunos aperfeiçoarão o domínio das competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação II e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o Ensino Fundamental no âmbito de uma gestão responsável de recursos, tempos e espaços.

Art. 13º - No Núcleo de Aprofundamento, os educandos irão aprofundar e partilhar as competências definidas para o Ensino Fundamental, podendo, com o assentimento das respectivas famílias, envolver-se em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização, no contexto de comunidades de aprendizagem (Regimento Escolar).

Em seu primeiro contato com a escola, em novembro de 2014, a pesquisadora identificou três núcleos de projeto: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. Uma etapa sucede a outra e o principal fator que permite a transição é a autonomia do educando, avaliada entre o próprio educando e a equipe pedagógica. No início de 2015, quando a pesquisadora retomou sua coleta de dados, os educadores iniciaram a formação de um núcleo intermediário entre a iniciação e o desenvolvimento: a consolidação.

A consolidação era um novo núcleo de projeto, que não constava nos documentos da escola, mas que sucedia a uma série de tentativas para se trabalhar com as crianças que não respeitavam os combinados estabelecidos em assembleias, prejudicando, assim, o desenvolvimento de outros educandos. Por isso, os educadores nesse núcleo deveriam enfatizar para os educandos que não teriam o direito de atrapalhar os outros e nem de pôr em risco as outras crianças. Ficaram responsáveis por esse núcleo quatro educadores. Apesar das atitudes violentas e desafiadoras desses educandos, não havia rotulações pejorativas. Todos eram conhecidos e tratados por seus respectivos nomes.

Pode-se colocar que a escola propõe novas organizações pedagógicas constantemente, dependendo do desempenho dos educandos e da avaliação dos educadores. Entre o final de 2014 e durante o ano de 2015, a pesquisadora acompanhou três mudanças nas divisões dos núcleos de projeto. Em dezembro de 2014 havia a iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. No primeiro semestre e metade do segundo

semestre de 2015 eram cinco núcleos: iniciação, consolidação, pré-desenvolvimento, desenvolvimento e aprofundamento. Já no último bimestre, os núcleos se organizavam pela iniciação I, iniciação II, consolidação, pré-desenvolvimento e desenvolvimento. Em 2016 a consolidação e o pré-desenvolvimento deixaram de existir. Nesta pesquisa serão apresentados os núcleos da iniciação, consolidação e desenvolvimento.

Para toda a estruturação pedagógica, os educadores estiveram embasados em diversos autores, como é relatado no site da escola: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze. Porém, colocam no centro de sua fundamentação educadores brasileiros e estrangeiros do século XX: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves e Rui Barbosa.

Tutores

Os tutores são os educadores que permanecem mais tempo com as crianças. São eles que elaboram com os educandos os roteiros, projetos e oferecem os momentos especialistas e algumas oficinas. Cada tutor tem uma quantidade de educandos pelos quais é responsável.

Eles chegaram na escola por caminhos muito singulares: alguns procurando emprego, outros como voluntários ou pesquisadores, outros ainda por saberem da proposta pedagógica aparentemente diferenciada.

Voluntários e Oficinas

Como escola e ONG caminham juntas, ambas recebem muitos voluntários que são integrados à equipe de educadores. Eles oferecem oficinas e/ou se colocam à disposição da escola para realizar a função que ela demanda.

As oficinas são oferecidas pelos educadores. Nelas os educandos aprendem uma diversidade de coisas: artes, teatro, música, escrita de cartas, esportes, línguas estrangeiras, marcenaria.

Projetos, pesquisas, roteiros e planejamento

Observando a organização da escola, essas palavras (projetos, pesquisas, roteiros e planejamento) são atividades essenciais na aprendizagem das crianças. É através delas que os educandos são avaliados. Segundo os educadores, os projetos são um meio que os

educandos não acessam só os conhecimentos dos currículos, mas aprendem a se organizar, planejar, estabelecer relações, muitas habilidades e que partam de um sonho ou de problemas que eles enxergam e queiram resolver. Porém, nem todas as crianças e adolescentes conseguem elaborar tal projeto sem formação inicial. Nesse ponto entram as pesquisas. A pesquisa é uma atividade anterior ao projeto. Nela, os educandos começam a perceber quais os assuntos que os interessam. Assim, em parceria com os tutores, constroem os roteiros: lista de perguntas que desejam responder, assim como os assuntos que precisam aprender para resolver suas questões. Os roteiros normalmente têm prazos que variam conforme a decisão dos educadores com os educandos. Com base nos roteiros e em outros compromissos que assumiram na escola, cada educando elabora seu planejamento diário, que é autorizado e assinado por seu respectivo tutor.

Momento especialista

Durante a realização dos roteiros, tanto educandos quanto educadores percebem dúvidas que aqueles não conseguem resolver sozinhos. Aí entra o momento especialista. O educador especialista naquele conteúdo elabora supervisões e atividades com os educandos, individualmente ou em pequenos grupos, variando conforme a situação.

Currículo e avaliações

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais os educadores elaboraram uma lista de habilidades, atitudes e conteúdos que os educandos precisam aprender. O papel do tutor, segundo os educadores, é de fazer um link entre os projetos e pesquisas dos educandos e essa lista. Assim, conforme os educadores vão percebendo o avanço das crianças e adolescentes, marcam nessa lista os objetivos alcançados.

Grupos de responsabilidade

Os grupos de responsabilidade têm mais um caráter relacional, pois educandos e educadores formam grupos para discutir e propor ações diante de assuntos que os mobilizam. Na escola foram reconhecidos os seguintes grupos de responsabilidade:

1. Grupo de Responsabilidade do Lanche;
2. Grupo de Responsabilidade da Biblioteca;
3. Grupo de Responsabilidade de Eventos;
4. Grupo de Responsabilidade da Assembleia;
5. Grupo de Responsabilidade dos Computadores;
6. Grupo de Responsabilidade do *Bullying*;
7. Grupo de Responsabilidade dos Materiais;

8. Grupo de Responsabilidade da Quadra.

Grupos de discussão

Os grupos de discussão ocorrem horas antes da assembleia. Nele, educandos de todos os núcleos de educação (com exceção da consolidação) se reúnem com dois ou três educadores por grupo, para discutir as pautas e levantar encaminhamentos que são levados e votados na Assembleia.

Assembleia

Dispositivo deliberativo, no qual educandos e educandas decidiam os encaminhamentos das pautas. Crianças da iniciação podiam ou não participar, educandos da consolidação não participavam, educandos do desenvolvimento tinham que participar. As assembleias normalmente ocorriam com a frequência de uma vez por semana para os educandos. Também havia a assembleia dos educadores, uma vez por mês.

Com essa apresentação as primeiras diferenças na organização escolar começam a aparecer. Ao longo do trabalho, outras serão identificadas, assim como permanências que não se esperavam encontrar.

4.2.3 Arquitetura da escola

Em termos de arquitetura, sua área é de 11.742 m², com muitas árvores e espaços físicos utilizados conforme a necessidade da atividade, ou seja, uma hora é sala da soneca e outra, sala de pesquisa, por exemplo. Há uma transformação espacial constante. Apresenta-se primeiramente os espaços mais utilizados pela iniciação.

O dia dos educandos da iniciação normalmente começa no parque, onde brincam livremente.

Figura 1. Desenho esquematizado do parque da iniciação

Legenda:

1. Horta
2. Tronco de madeira utilizado para brincar de equilíbrio ou para sentar
3. Brinquedo de madeira com escorrega, balanço e casinha
4. Gangorra
5. Túnel de cimento
6. Trepa-trepa de pneus
7. Banco de madeira
8. Tanques de areia
9. Areia
10. Piso de pedra
11. Grama

Em seguida, normalmente utilizam o refeitório que há ao lado do parque.

Figura 2. Desenho esquematizado do refeitório ao lado do parque.

Legenda:

1. Mesa e cadeiras
2. Mesa
3. Escada
4. Pia com torneiras
5. Pilastras
6. Mini arquibancada

7. Quartinho para guardar cadeiras e usado pelas crianças como casinha

As salas onde a pesquisadora acompanhou mais atividades foram as seguintes:

Figura 3. Desenho esquematizado da sala onde a pesquisadora acompanhou as pesquisas da iniciação.

Legenda:

1. Mesa e cadeiras
2. Mesas com computadores
3. Armários
4. Portas convencionais
5. Portas-balcão

Esta sala, além de ser utilizada para pesquisa ou atividades dirigidas, também era ocupada pelas crianças menores para o momento da soneca. Na sala seguinte, as atividades que mais ocorriam eram as artísticas.

Figura 4. Desenho esquematizado da sala onde a pesquisadora acompanhou as atividades artísticas da iniciação.

Legenda:

1. Mesa e cadeiras
2. Estante com lápis, canetinhas, materiais de papelaria e livros
3. Lareira
4. Mesa com computador
5. Escada
6. Banco
7. Portas

Já a consolidação utilizava outros espaços. A sala de atividades é composta por dois pavimentos, um superior e um inferior, como ilustram as figuras 5 e 6.

Figura 5. Desenho esquematizado do pavimento superior da sala da consolidação

Legenda:

1. Entrada
 2. Banco
 3. Lixeiras (uma de reciclagem e outra de orgânico)
 4. Escada (acesso ao pavimento inferior)
 5. Banco
 6. Carteiras com material de papelaria
 7. Porta de vidro (ventilação)
 8. Armário pequeno
 9. Janelas
 10. Estante de livros
 11. Pia com torneira
 12. Armário pequeno
 13. Suporte para pendurar mochilas
 14. Mesas grandes
-

E o segundo pavimento:

Figura 6. Desenho esquematizado do pavimento inferior da sala da consolidação

Legenda:

1. Porta de vidro (permanecia fechada)
2. Banheiro Feminino
3. Pia para lavar as mãos
4. Banheiro masculino
5. Escada (acesso ao pavimento superior)
6. Banco
7. Gaveteiro de metal
8. Lousa de giz
9. Porta de vidro (utilizada para ventilação)
10. Carteiras
11. Mesas médias
12. Varal

Já o desenvolvimento, utilizava uma outra sala:

Figura 7. Desenho esquematizado da sala utilizada como referência pelo desenvolvimento

Legenda:

1. Estante de ciências
2. Bancada de ciências para experimentações
3. Armário
4. Estante
5. Lousa
6. Mesas
7. Estantes com notebooks
8. Mesas com cadeiras
9. Armário com materiais, canetas, lápis, borracha, etc.
10. Mesa com computador
11. Televisão
12. Portas

Outros espaços eram compartilhados por todos os núcleos: sala de música, sala de dança, refeitório e quadra.

Figura 8. Desenho esquematizado da sala de música

Legenda

1. Entrada
2. Janelas

3. Lousa (metade de giz, metade de canetão)
4. Cadeiras
5. Carteiras
6. Teclado
7. Armário grande
8. Violões pendurados
9. Caixas de som
10. Pedestais
11. Caixas de baú

A seguir, a sala de dança.

Figura 9. Desenho esquematizado da sala de dança

Legenda:

1. Portas (Somente uma das portas é utilizada para circulação de pessoas. A outra permanece fechada)
2. Janelas
3. Colchonetes
4. Barra de dança
5. Espelho
6. Janelas (só iluminação)

Logo abaixo é a quadra.

Figura 10. Desenho esquematizado da quadra

Legenda:

1. Entrada
2. Escada
3. Arquibancada
4. Quadra poliesportiva

Por fim o refeitório e cozinha.

Figura 11. Desenho esquematizado do refeitório e cozinha

Legenda:

1. Entrada (toda de vidro)
2. Torneiras para beber água e lavar as mãos
3. Mesas
4. Bancadas
5. Armário
6. Painel de rolhas
7. Geladeira
8. Pias industriais

- 9. Fogão industrial
 - 11. Lixo
 - 12. Bancos
-

4.3 Instrumentos

Condizente com a abordagem qualitativa da etnografia em educação, os instrumentos utilizados foram: observação participante, entrevista e análise documental. De acordo com André (2012), a observação participante permite ao pesquisador um contato direto com os participantes, atingindo certo grau de interação, o que facilita a compreensão da realidade. A entrevista, para a autora, esclarece e aprofunda problemas encontrados na observação e análise documental. Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista complementa os dados coletados nos últimos dois instrumentos. Todos eles foram utilizados, após o consentimento de todos os participantes, e documentados pelos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento de Menores.

4.4 Procedimentos

1ª etapa

A primeira etapa consistiu no contato inicial com a instituição. Este se deu por meio de um voluntário que oferecia oficinas de mídia para os educandos. A pesquisadora o procurou através de uma rede social e o voluntário a acompanhou em sua primeira visita na escola, que ocorreu no dia 14 de julho de 2014, quando conversou com a diretora da escola e esta a autorizou a fazer a pesquisa.

2ª etapa:

Esta etapa consistiu na observação participante. As duas primeiras visitas foram para conseguir a autorização da escola. A terceira, já com a autorização concedida, teve como foco a organização dessas visitas, ou seja, escutar da escola como a pesquisa poderia acontecer em meio a sua rotina. A fundadora da instituição e um dos educadores sugeriram que a pesquisadora fizesse um tempo de vivência, no qual observaria todos os núcleos de aprendizagem e a dinâmica das atividades. Isso aconteceu entre a 4ª e 7ª visitas. Em seguida, as visitas foram para acompanhar os núcleos de aprendizagem durante o ano letivo da escola: consolidação (**negrito**), iniciação (sublinhado) e desenvolvimento (*itálico*).

Durante as visitas, a pesquisadora acompanhou desde a chegada dos educadores, que ocorria entre 7h00 e 7h30, até sua saída. Havia dias que isso acontecia por volta das

16h30, junto com os educandos, e outros que saíam às 19h30, devido às reuniões pedagógicas. Na escola, além de observar a pesquisadora também ajudava os educadores, da maneira como era solicitada, pois isso dissolvia a sensação da constante observação e realmente colaborava no dia a dia deles, uma vez que a rotina dos educadores por lá é extremamente pesada.

Quadro 1. Número de visita, data e dia da semana

Nº de visitas	Data	Dia da semana
1ª visita	14/07/2014	Segunda-feira
2ª visita	18/07/2014	Sexta-feira
3ª visita	22/08/2014	Sexta-feira
4ª visita	01/12/2014	Segunda-feira
5ª visita	02/12/2014	Terça-feira
6ª visita	03/12/2014	Quarta-feira
7ª visita	04/12/2014	Quinta-feira
8ª visita	26/01/2015	Segunda-feira
9ª visita	27/01/2015	Terça-feira
10ª visita	28/01/2015	Quarta-feira
11ª visita	29/01/2015	Quinta-feira
12ª visita	30/01/2015	Sexta-feira
13ª visita	02/02/2015	Segunda-feira

14ª visita	03/02/2015	Terça-feira
15ª visita	23/02/2015	Segunda-feira
16ª visita	24/02/2015	Terça-feira
17ª visita	02/03/2015	Segunda-feira
18ª visita	03/03/2015	Terça-feira
19ª visita	09/03/2015	Segunda-feira
20ª visita	10/03/2015	Terça-feira
21ª visita	17/03/2015	Terça-feira
22ª visita	23/03/2015	Segunda-feira
23ª visita	24/03/2015	Terça-feira
24ª visita	30/03/2015	Segunda-feira
25ª visita	31/03/2015	Terça-feira
26ª visita	06/04/2015	Segunda-feira
27ª visita	07/04/2015	Terça-feira
28ª visita	13/04/2015	Segunda-feira
29ª visita	04/05/2015	Segunda-feira
30ª visita	05/05/2015	Terça-feira

31ª visita	05/05/2015⁵	Terça-feira
32ª visita	11/05/2015	Segunda-feira
33ª visita	12/05/2015	Terça-feira
34ª visita	18/05/2015	Segunda-feira
35ª visita	26/05/2015	Terça-feira
36ª visita	02/06/2015	Terça-feira
37ª visita	03/06/2015	Quarta-feira
38ª visita	08/06/2015	Segunda-feira
39ª visita	09/06/2015	Terça-feira
<u>40ª visita</u>	<u>15/06/2015</u>	<u>Segunda-feira</u>
<u>41ª visita</u>	<u>23/06/2015</u>	<u>Terça-feira</u>
<u>42ª visita</u>	<u>20/06/2015</u>	<u>Sábado</u>
<u>43ª visita</u>	<u>29/06/2015</u>	<u>Segunda-feira</u>
<u>44ª visita</u>	<u>30/06/2016</u>	<u>Terça-feira</u>
<u>45ª visita</u>	<u>06/08/2015</u>	<u>Quinta-feira</u>
<u>46ª visita</u>	<u>07/08/2015</u>	<u>Sexta-feira</u>

⁵ A visita foi repartida em dois diários, pois a pesquisadora teve que se ausentar por um período no mesmo dia.

<u>47ª visita</u>	<u>13/08/2015</u>	<u>Quinta-feira</u>
<u>48ª visita</u>	<u>14/08/2015</u>	<u>Sexta-feira</u>
<u>49ª visita</u>	<u>02/10/2015</u>	<u>Sexta-feira</u>
<u>50ª visita</u>	<u>09/10/2015</u>	<u>Sexta-feira</u>
<u>51ª visita</u>	<u>07/12/2015</u>	<u>Segunda-feira</u>
<i>52ª visita</i>	<i>08/12/2015</i>	<i>Terça-feira</i>
<i>53ª visita</i>	<i>09/12/2015</i>	<i>Quarta-feira</i>

3ª etapa:

A terceira etapa foi a das entrevistas. Foram entrevistados 15 participantes, sendo duas gestoras, sete educadores (dois homens e cinco mulheres), três educandos (um menino e duas meninas), dois funcionários (um homem e uma mulher) e uma mãe. Para os maiores de idade e responsáveis pelos educandos foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos) para a participação na pesquisa. Para os educandos, foi apresentado o Termo de Assentimento do Menor (Anexos). Somente após a assinatura e concordância o gravador foi acionado.

Para as gestoras foram apresentadas seis temáticas, sendo três com questões mais pessoais (“Minha formação profissional”; “Experiências anteriores à ESCOLA⁶”; “Minha concepção de educação”) e outras três voltadas para a instituição estudada (“A concepção de educação da ESCOLA”; “Minhas práticas de gestão na ESCOLA”; “Relações da ESCOLA com as instâncias formais de educação - Secretarias, MEC”).

Para cada educador, foram apresentadas duas temáticas gerais, que se desdobravam em assuntos específicos. A primeira parte consistia em temáticas pessoais, tais foram: “Minha formação profissional”, “Minhas experiências anteriores como educadora” (para as mulheres) e “Minhas experiências anteriores como educador” (para os homens); “Meu trabalho atual” e “Minha concepção de educação”. Já a segunda parte, trouxe abordagens

⁶ Para preservar o anonimato da instituição, seu nome foi substituído por ESCOLA.

referentes à escola: “A concepção de educação da ESCOLA”; “A aprendizagem na ESCOLA”; “A gestão escolar na ESCOLA” e “O cuidado com o comportamento do educando na ESCOLA”. Nesta segunda etapa houve o cuidado para colocar as expressões utilizadas pelos membros da escola para tornar as temáticas mais próximas da cultura escolar.

Para os educandos foram apresentadas cinco temáticas: “As escolas onde eu já estudei”, “Minha escola atual”, “Minhas responsabilidades na ESCOLA”, “O que eu gosto e o que eu não gosto da ESCOLA”, “Na ESCOLA, quem aprende e quem ensina?”.

Dos dois funcionários, para um utilizou-se os cartões com as seguintes temáticas: “A ESCOLA para mim”, “Minhas atividades na ESCOLA” e “Facilidades e dificuldades no exercício de minha função” e para o outro foi solicitado um depoimento sobre como era trabalhar na escola.

Uma mãe foi convidada para participar da pesquisa para falar sobre seu filho que estava na iniciação. Para ela, foram apresentadas as temáticas: “Escolas que meu filho já estudou”, “Escola atual”, “Minha participação na vida escolar do meu filho”, “Responsabilidades do meu filho na ESCOLA”, “O que meu filho diz gostar e não gostar da ESCOLA”. Além disso, um dos funcionários tem suas duas filhas estudando na escola, por isso, durante as entrevistas ele trouxe questões referentes a como as famílias percebem a escola.

As entrevistas seguiram a estratégia utilizada nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas "Subjetividade e Educação" - GEPSEd, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade, desde 2002, pelos seguintes pesquisadores: Carraro (2003), Silva (2003), Garde (2003), Luciano (2006), Peres (2006), Carraro (2008), Petersen (2008) e Pires (2008). Os temas foram apresentados por cartões nos quais estavam escritos os temas a serem investigados. Eles foram colocados lado a lado sobre a mesa, e foi solicitado ao entrevistado que escolhesse o cartão pelo qual ele gostaria que a entrevista fosse iniciada; os outros cartões foram guardados para serem utilizados posteriormente. Em seguida, a pesquisadora solicitou ao entrevistado que deixasse vir à sua mente tudo que lhe ocorreu quando leu o tema escrito no cartão, tanto os pensamentos, bem como as ideias e os sentimentos. Foi sugerido que se dedicasse, pelo tempo que desejasse, a pensar sobre o tema, em silêncio. No segundo momento da entrevista, foi oferecido ao entrevistado uma folha de papel que continha, na parte superior, o tema escolhido, e foi solicitado que o participante escrevesse as palavras ou expressões que vieram à sua mente quando, na

primeira fase, pensava sobre o tema escolhido. No terceiro momento, o entrevistado foi informado de que, com sua autorização, o gravador de áudio seria ligado e que ele deveria explicar o sentido de todas as palavras ou expressões anotadas na folha de papel na fase anterior. Essa “expansão” representou a fase da entrevista propriamente dita, pois é nela que foi aprofundada a investigação, indo muito além das palavras e expressões registradas. Todas as palavras ou expressões foram explicadas pelo próprio entrevistado, e a pesquisadora explorou os assuntos, com intervenção de esclarecimento quando se julgou necessário, mas sempre tomando o cuidado de utilizar as próprias palavras e expressões já mencionadas pelo entrevistado.

4ª etapa:

Nessa etapa foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e da Carta de Princípios para complementar a contextualização da escola.

4.5 Análise de dados

As visitas foram descritas no diário de campo e analisadas de forma a cartografar todos os acontecimentos que a pesquisadora conseguiu acompanhar. Essa análise seguiu o modelo proposto por James P. Spradley (1980) em seu livro *Participant Observation*, de modo que primeiro foram reconhecidas as atividades, ou seja, uma cena social, um território composto por atos, atores e sentimentos, que ocorreram num espaço físico, com objetos e uma duração de tempo. Tal atividade tinha uma meta e os sentimentos que perpassaram inconscientemente. Assim cada cena social foi analisada em:

- Atividade: nome dado às ações que ocorreram naquele momento;
- Atos: as ações que compunham aquela atividade;
- Atores: pessoas participantes daquela cena;
- Espaço: o lugar físico onde aconteceu;
- Objetos: quais objetos eram utilizados para aquela cena acontecer;
- Tempo de duração: medida de tempo que descreve a duração da atividade;
- Metas: os objetivos da atividade, de acordo com a observação da pesquisadora;
- Sentimentos: as expressões de sentimentos que se revelavam em cada cena.

Em seguida, as atividades foram agrupadas em eventos e depois divididas em categorias e algumas em subcategorias. Os motivos pelos quais cada atividade foi agrupada em determinado evento e categoria, estão explicitados na própria análise.

Foi considerada atividade toda ação complexa educacional, com fins pedagógicos ou não, ocorridas dentro ou fora da sala, com educandos de todas as idades ou sem eles, além daquelas em que educadores também se tornavam educandos e permaneciam em estado de aprender.

As gravações de áudio das entrevistas foram transcritas integralmente. Com isso, tais dados foram organizados e submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979) e Minayo (1999). A Análise de Conteúdo constitui-se por um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem compreender os conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Assim, dentre as técnicas desenvolvidas pelas autoras, optou-se pela análise temática, composta por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos. O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica foram lidos a título de contextualização da escola. Por fim, dentro das discussões dessas temáticas, abordaremos a perspectiva da Filosofia da Diferença, de Deleuze e Guattari, e o controle dos corpos, de Michel Foucault.

4.6 Considerações éticas

A partir da Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e dos princípios da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência e justiça), a presente pesquisa atendeu aos cuidados éticos da seguinte forma: 1. Apresentação inicial da pesquisa apontando sua justificativa, objetivos, métodos, riscos, benefícios e resultados, mostrando o comprometimento em não causar algum mal a qualquer pessoa ou à instituição; 2. Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos) a todos os participantes da pesquisa, garantindo o esclarecimento sobre todos os aspectos da pesquisa e sua participação livre e voluntária; 3. Anonimato sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa, assim como do estabelecimento de ensino⁷, apresentado todos os procedimentos utilizados que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem dos participantes, garantindo a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima e prestígio econômico-financeiro.

⁷ O nome da instituição foi substituído por ESCOLA.

Além disso, os autores da pesquisa se comprometem com a realização de “Seminários” de apresentação dos dados mais importantes obtidos, ao final da realização do projeto. Esta informação será apresentada aos gestores e todos os outros participantes da pesquisa. O formato, data e local dos “Seminários” serão acordados com a gestão da unidade escolar.

Por fim, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado (CAAE – 38414114.1.0000.5407).

5 RESULTADOS

5.1 Contextualização

Nas observações participantes, para cada núcleo de aprendizagem há um tópico correspondente em que é apresentada a rotina dos participantes que estão no núcleo seguida das categorias elaboradas após a análise dos dados. Já a análise das entrevistas é organizada por grupo de participantes, ou seja, há um tópico para educadores, outro para educandos, em seguida os gestores, depois funcionários e por fim, familiares.

5.2 Observação participante

Apesar da coleta de dados ter sido na ordem: consolidação, iniciação e desenvolvimento, optou-se por apresentar os resultados na ordem que a escola segue como avanço nos níveis de autonomia, ou seja, iniciação, consolidação e desenvolvimento.

5.2.1 Iniciação

Art. 10º - No Núcleo de Iniciação I, as crianças iniciarão a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto e as desenvolverão em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

Art. 11º - No Núcleo de Iniciação II, as crianças consolidarão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia (Regimento Escolar, 2012).

Assim como o Regimento Escolar nos apresenta, a iniciação, núcleo de aprendizagem inicial, tem como objetivos iniciar seu percurso escolar com as atitudes coerentes com os valores da escola e que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia. Além disso, segundo o relato dos educadores, neste núcleo as crianças precisam aprender a ler, escrever e fazer contas. Qualquer educando que entra na escola, independentemente da idade, começa seu percurso de aprendizagem neste núcleo.

Para esse núcleo foram identificados sete educadores que permaneciam mais tempo durante o dia em atividades voltadas para os educandos da iniciação. Durante a coleta de dados, encontrou-se crianças de três anos e meio a nove anos, totalizando, de acordo com os dados dos educadores, 70 crianças neste núcleo.

A rotina da iniciação consistia na chegada das crianças a partir das 7h30, depois deixavam seus pertences numa sala destinada para isso e iam brincar. Não havia turmas ou professor aguardando essas crianças. Esse primeiro contato delas com a escola no início do

dia se dava por elas mesmas, na companhia de outra criança ou por uma pessoa responsável que a acompanhava até lá. Em seguida, as crianças normalmente iam para o parque, onde havia um educador ou uma educadora. Os outros educadores preparavam o lanche ou resolviam assuntos pendentes antes das atividades com as crianças começarem.

Por volta das 7h45, os educandos eram chamados para o café da manhã, que acontece no refeitório situado em uma parte da escola usada predominantemente pelas crianças da iniciação. Crianças de outros núcleos não participavam desse café. Os educandos da iniciação sentavam em mesas redondas em grupos aleatórios. Os educadores, na companhia de alguns educandos serviam primeiramente a fruta, seguida de alguma bolacha. Depois os restos orgânicos eram separados do lixo proveniente das bolachas industrializadas. As cascas e sobras das frutas eram colocadas depois na composteira da escola. O momento do café da manhã era propício também para algum recado que envolvia toda a iniciação ou para alguma chamada de atenção quando aconteciam situações em que os educadores não achavam correto o comportamento das crianças.

Assim, perto das 8h15, tanto educadores quanto educandos iam para atividades diferentes, que podiam ser: planejamento do dia, oficinas, atividades de alfabetização e lógica, tutoria, reuniões de grupos de responsabilidade, pesquisa, educação física, brincadeiras para os educandos e para os educadores, planejamento pedagógico.

O planejamento do dia consistia na organização das atividades fixas que as crianças tinham ao longo da semana em uma folha de papel. Essas atividades eram oficinas que os educandos se inscreviam, reuniões semanais com o grupo de responsabilidade, tutoria e pesquisa. Pode-se comparar a uma agenda, onde apareciam os dias da semana, horários e compromissos. O tutor responsável pelo educando sempre acompanhava as alterações. Essa atividade acontecia para as crianças em fase de alfabetização. Para os menores, as atividades eram lembradas pelo educador responsável por eles. Apesar de não existir um sinal sonoro para determinar o início e o fim das atividades, havia sempre a pergunta vigilante dos educadores: “- Essa atividade está no seu planejamento?”.

As oficinas eram atividades desenvolvidas por algum educador e normalmente estavam relacionadas às linguagens artísticas como música, pintura, teatro, circo ou algum esporte: skate, kart, natação.

As atividades de alfabetização e lógica eram pensadas para desenvolver os objetivos da iniciação: ler, escrever e fazer contas. Sendo assim, tais atividades eram dirigidas pelos educadores e realizadas em grupos que se aproximavam em termos de

níveis de aprendizagem. Esses grupos eram formados por quatro a cinco crianças e após a atividade planejada pelo educador eles eram desfeitos. Como cada grupo era formado por atividade, eles podiam se diferenciar entre uma e outra.

Na tutoria, educador e educando se encontravam para elaborar roteiros de estudos, ou seja, avaliar o que a criança aprendeu e planejar como os próximos conteúdos seriam estudados.

As reuniões dos grupos de responsabilidade eram momentos em que educandos dos vários núcleos de aprendizagem se reuniam para discutir assuntos que os afetavam, como o grupo de responsabilidade do *bullying*, da assembleia, do lanche, de eventos, e a partir dessas discussões propunham ações práticas que solucionassem os problemas encontrados por eles.

Na pesquisa, os educandos buscavam responder às questões do roteiro de pesquisa, elaboradas por eles na companhia de seu tutor. Normalmente as pesquisas eram realizadas na internet. Quando esta não permanecia conectada, a segunda opção eram os livros.

Segundo o relato de um dos educandos, a educação física era em grupos multietários nos quais as próprias crianças decidiam, junto com o educador responsável, qual esporte, jogo ou brincadeira iriam realizar.

As brincadeiras eram momentos de livre brincar. Observando o aspecto macro dessa atividade, parecia um caos, porém, quando se focalizava as crianças, era perceptível o enredo de suas criações e o quanto significativo era esse brincar.

Por fim, os educadores realizavam o planejamento pedagógico em momentos isolados para buscar recursos que enriquecessem as pesquisas, escolher atividades de alfabetização e lógica ou para discutir com outros educadores intervenções que colaborassem no desenvolvimento das crianças que demandavam mais atenção.

Às 11h00 todas as atividades eram finalizadas e os educandos da iniciação iam até o refeitório maior para almoçar. Essa ida era sem fila, mas os educadores sempre lembravam as crianças de não correr nem gritar. No almoço, cada criança se servia e sentava na mesa com outras crianças que gostaria como companhia. Os educadores almoçavam junto com os educandos. Quando os educandos começavam a falar muito alto no refeitório, os educadores levantavam a mão, como forma de pedir silêncio e, em alguns casos, paravam de servir a comida. Logo após a refeição, comiam a sobremesa, que era sempre uma fruta, retiravam o prato, jogavam a comida que restava no lixo, separavam os talheres em outro recipiente e limpavam o espaço da mesa onde realizaram a refeição. O

lixo com os restos de comida era exposto para as crianças acompanharem o desperdício. O retorno para o prédio onde ocorriam a maioria das atividades da iniciação era acompanhado pelos educadores, mas não havia filas e nem horário exato para todos fazerem esse percurso.

Após o almoço, as crianças menores (de 3 anos e meio a 6 anos) escovavam os dentes, iam ao banheiro e tiravam uma soneca de uma hora, mais ou menos. Na hora da soneca, para que os educandos não ficassem conversando, algumas vezes os educadores organizavam as crianças de formas invertidas, ou seja, a cabeça do educando se encontrava com o pé da criança ao lado. Nesse momento, alguns educadores emprestavam seus corpos para as crianças abraçarem até dormir. Em outros, contavam histórias ou faziam cafuné nas costas ou cabeça. As crianças maiores tinham o tempo livre para brincadeiras até às 13h, também horário de almoço dos educadores. A partir desse horário, todos voltavam às suas atividades, seguindo seus respectivos planejamentos.

Às 14h30 era servido o lanche: duas opções de suco ou leite, pão com algum recheio ou bolacha e às vezes frutas que sobravam do almoço. O cardápio variava conforme o dia. A dinâmica do lanche era parecida com a do almoço: os educandos se serviam, limpavam o espaço e retornavam para o prédio das atividades. Em seguida, continuavam a cumprir o planejamento. O horário de saída era às 16h30. Os educadores não levavam às crianças até um determinado lugar onde haveria famílias e transportes escolares esperando. Eram esses grupos que deveriam encontrar as crianças pelas quais eram responsáveis. Por isso, a hora da saída era bem movimentada.

Nas sextas-feiras a rotina se alterava, pois às 8h10 aconteciam os grupos de discussões para a assembleia. Nesses grupos os educandos de todos os núcleos de aprendizagem se reuniam com os educadores, que se distribuíam entre eles, para discutir as pautas e propor encaminhamentos para os problemas. Após o lanche dos maiores ocorria a assembleia, ou seja, por volta de 10h00 da manhã. As crianças da iniciação também participavam dessas discussões, porém não eram obrigadas a estar na assembleia. No período da tarde também havia mudanças, pois o educador musical, na companhia das crianças e dos outros educadores, organizava a parada cultural: momentos em que todos se reuniam para escutar e cantar músicas, tocar instrumentos ou assistir alguma apresentação artística (musical, teatral, entre outros).

Os educandos da iniciação que desafiavam os educadores e outras crianças com seus comportamentos, ou seja, que gritavam, batiam, xingavam ou não conseguiam seguir

as atividades propostas, eram encaminhados para o “grupo de ajuda”, no qual os educadores reuniam essas crianças em uma sala e lá propunham atividades bem dirigidas e supervisionadas o tempo inteiro por um educador. O tempo de permanência variava de criança para criança, podendo sair em dois dias ou após semanas.

A pesquisadora fez 12 visitas à iniciação.

Tendo uma visão geral sobre a rotina da iniciação, no próximo tópico são apresentados os dados obtidos pela observação participante na iniciação, que foram analisados e organizados em eventos, categorias e subcategorias de atividades, dando um panorama complementar ao que foi apresentado inicialmente.

5.2.1.1 Análise das atividades da iniciação

Como proposto anteriormente, os dados foram analisados seguindo modelo de James P. Spradley (1980), descrito em seu livro *Participant Observation*, de modo que todos os detalhes das cenas pudessem ser descritos da melhor forma possível. Dessa forma, cartografou-se os **eventos**, as **categorias de atividades**, para alguns casos as **subcategorias de atividades** e as **atividades**. A contabilização dos dados referentes à iniciação pode ser observada na tabela abaixo, assim como a apresentação dos temas e categorias de atividades. Em seguida serão descritos os critérios utilizados para os agrupamentos, assim como trechos do diário de campo que ilustram as categorizações.

Quadro 2. Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades da iniciação

Quantidade de eventos	5
Quantidade de categorias de atividades	18
Quantidade de subcategorias de atividades	0
Quantidade de atividades	120

Quadro 3. Eventos e categorias de atividades da iniciação

EVENTO I: Ambientes de aprendizagem

Categoria A: Pesquisa

Categoria B: Brincadeiras

Categoria C: Atividades dirigidas

Categoria D: Planejamento pedagógico

Categoria E: Adaptação

EVENTO II: Atividades disciplinas

Categoria A: Grupo de ajuda
Categoria B: Situação de Conflito
Categoria C: Medidas Disciplinadoras

EVENTO III: Atividades cotidianas

Categoria A: Cuidados com a portaria
Categoria B: Organização do material
Categoria C: Café da manhã
Categoria D: Lanche
Categoria E: Soneca
Categoria F: Saída

EVENTO IV: Atividades culturais

Categoria A: Festa Junina
Categoria B: OSESP na Sala SP

EVENTO V: Cenas de contextualização

Categoria A: Contextualização da iniciação
Categoria B: Contextualização da escola

5.2.1.1.1 Evento I: Ambientes de aprendizagem

Neste evento foram agrupadas categorias e atividades que possuíam como objetivo o desenvolvimento de questões pedagógicas, relacionadas à interação entre os educandos, apreensão de conceitos e planejamento de atividades para os educandos. Das 20 categorias de atividades da iniciação, cinco estão nesse evento, contendo 60 atividades.

Quadro 4. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento I da iniciação

Evento I: Ambientes de aprendizagem

Categoria A: Pesquisa

Atividade 1: Pesquisa na iniciação

Atividade 2: Crianças pesquisando assuntos diferentes: funk, gatos, dança e desenho de sorvete

Atividade 3: Crianças que deveriam pesquisar, mas ainda não sabiam ler ou escrever

Atividade 4: Pesquisa na iniciação com observação das pessoas que estavam na transformação vivencial

Atividade 5: Pesquisa com uma menina e mudança de espaço físico da pesquisa

Atividade 6: Mais crianças na pesquisa, devido à ausência de uma educadora

Atividade 7: Acompanhando a atividade de pesquisa na iniciação com as meninas não dialogando

Atividade 8: Pesquisa sobre ameoba magnética e música de Vinícius de Moraes

Atividade 9: Pesquisa na iniciação com as crianças agitadas

Atividade 10: Pesquisa com uma criança que fica apenas meio período

Atividade 11: Pesquisa sem wi-fi funcionando

Atividade 12: Pesquisa com livros devido à ausência de energia

Categoria B: Brincadeiras

- Atividade 1: “Stop” no parque com as crianças da iniciação
- Atividade 2: Criação de uma nova brincadeira
- Atividade 3: Brincando de AI e TELEFONE SEM FIO enquanto aguardavam a educadora
- Atividade 4: Dia do brinquedo: brincadeira com o berimbau
- Atividade 5: Parque: anarquia organizada
- Atividade 6: Brincando de encenar
- Atividade 7: Brincando de coelho sai da toca
- Atividade 8: Brincando de pato, marreco
- Atividade 9: Desenho-livre
- Atividade 10: Livre Brincar
- Atividade 11: Construção de brinquedos com material de reciclagem
- Atividade 12: Parque com brinquedos construídos com tecido
- Atividade 13: Cantando borboletinha enquanto esperávamos a educadora
- Atividade 14: Cantiga de roda
- Atividade 15: Roda de massagem
- Atividade 16: Criação das crianças
- Atividade 17: Brincadeira com as crianças

Categoria C: Atividades dirigidas

- Atividade 1: Alfabetização na pesquisa
- Atividade 2: Composição de números com três algarismos - desenvolver dezenas e centenas
- Atividade 3: Orientações da educadora para trabalhar com duas educandas
- Atividade 4: Orientações da educadora para trabalhar a alfabetização com o método Paulo Freire adaptado
- Atividade 5: Alfabetização com imagens e palavras
- Atividade 6: Convite às crianças para participarem do grupo de responsabilidade
- Atividade 7: Conversa sobre dengue
- Atividade 8: Mosaico de revista
- Atividade 9: Preparando as crianças da iniciação para a assembleia
- Atividade 10: Grupos de discussão para as assembleias
- Atividade 11: Inglês na iniciação
- Atividade 12: Reconhecimento corporal da outra criança
- Atividade 13: Atividade com o nome das crianças
- Atividade 14: Alfabetização na iniciação
- Atividade 15: Parada cultural
- Atividade 16: Roda de conversa
- Atividade 17: Atividades múltiplas na iniciação
- Atividade 18: Teatro iniciação
- Atividade 19: Organização da tabela com os compromissos diários
- Atividade 20: Incluindo a oficina de inglês no planejamento individual

Categoria D: Planejamento pedagógico

- Atividade 1: Conversa entre educadores para trazer uma menina da consolidação para ajudar no “grupo de ajuda”

Atividade 2: Planejamento de atividades entre educadores

Atividade 3: Informativo quanto à reunião do dia anterior sobre onde cada educador poderia ficar após a saída de dois deles

Atividade 4: Reunião de final de semestre

Atividade 5: Organização das atividades realizadas pelas crianças para a entrega dos relatórios

Atividade 6: Entrega do relatório para uma família

Atividade 7: Organizando o planejamento do dia

Atividade 8: Relação das crianças com a horta

Atividade 9: Mapeamento colaborativo

Categoria E: Adaptação

Atividade 1: Adaptação de criança nova

Atividade 2: Adaptação da nova criança

Categoria A: Pesquisa

Nesta categoria foram incluídas todas as atividades relacionadas à pesquisa que os educandos da iniciação desenvolviam. Cada educando possuía um roteiro de pesquisa elaborado com seu tutor, por isso as temáticas eram diversas, pois cada uma correspondia ao interesse do educando. Para os alfabetizados, as pesquisas ocorriam no computador, em sites de busca de informações. Já para as crianças que estavam em fase de alfabetização, os roteiros eram completados através de conversas com outras pessoas ou por exibição de vídeos. Quando não havia internet, os educandos recorriam aos livros.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Pesquisa; ATIVIDADE: Pesquisa sobre ameba magnética e música de Vinícius de Moraes; ATOS: Por volta de 12h05 duas crianças apareceram, um menino e uma menina. Cabe lembrar que de segunda-feira a maioria das crianças vai para a oficina de teatro, por isso fica um número reduzido de crianças na pesquisa. Nesse dia apareceram somente duas. O garoto estava pesquisando a ameba magnética através de um vídeo do “manual do mundo”. A garota, por sua vez, estava pesquisando as músicas da arca de noé, de Vinícius de Moraes, por isso ficou escutando as músicas pelo site “vaga-lume”. Além de escutar, ela também deveria escrever as letras, mas ela buscava “fugir” dessa responsabilidade; ATORES: Uma educadora e dois educandos; ESPAÇO: sala de pesquisa; OBJETOS: Notebook, caderno, lápis, borracha, fone de ouvido; TEMPO DE DURAÇÃO: 55 minutos; METAS: Completar as questões do roteiro e apreender os conteúdos de leitura, escrita e compreensão textual; SENTIMENTOS: Apesar de as temáticas serem escolhidas pelos educandos, somente para o garoto a atividade parecia prazerosa. Para a menina tinha função de cumprir responsabilidade (06/04/2015).

Categoria B: Brincadeiras

Aqui foram reunidas todas as brincadeiras observadas tanto entre as crianças, como entre crianças e educadores, principalmente no parque. Elas marcaram o desenvolvimento

motor dos educandos e elaboração e compreensão de histórias. Nestes momentos não havia distinção entre o próprio brincar e o aprender.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Brincadeiras; ATIVIDADE: Parque: anarquia organizada; ATOS: No parque, as crianças brincavam espalhadas em pequenos grupos. Olhando no geral parecia uma grande confusão, porém, quando eu olhava nos pequenos grupos, percebia o quanto e como as crianças estavam organizadas: tinha duas crianças, um menino e uma menina, os dois com cinco anos, brincando de mamãe-filhinho; uns cinco meninos fazendo batalhas, um grupo de quatro meninas e três meninos encenando uma novela. Uma educanda da iniciação apareceu e começou a batucar falando: “olha que eu sei fazer”. Ritmada, a menina batia um garfo e uma colher de plástico, ambos brinquedos, num pote. Uma outra educadora, que também estava no parque perguntou onde ela tinha aprendido. A garota respondeu: “sozinha!”; ATORES: 15 educandos e dois educadores; ESPAÇO: Parque; OBJETOS: Brinquedos de plástico e ferro; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Desenvolvimento motor e elaboração de histórias; SENTIMENTOS: Foi muito legal perceber como as crianças organizavam suas brincadeiras e foi a primeira vez na vida que observei crianças brincando sem interferência de adulto dentro da escola. Lindo! (09/06/2015).

Categoria C: Atividades dirigidas

O critério que reuniu todas as atividades nessa categoria foi a intervenção direta dos educadores nas atividades, ou seja, foram atividades planejadas e com finalidades bem específicas como alfabetização, aprender inglês, matemática, técnicas teatrais, discutir pautas da assembleia, organização da rotina, consciência corporal. Nessa temática, as atividades dirigidas foram as mais observadas, contendo 20 cenas.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Atividades dirigidas; ATIVIDADE: Alfabetização na iniciação; ATOS: 10h30 uma educadora estava fazendo atividade de alfabetização com as crianças que estão nessa fase. Ela estava com 3 meninas sentadas numa mesa. Na mesa continham figuras de animais com o nome deles em bastão maiúscula. A atividade consistia em a educadora apresentar uma sílaba e as educandas diziam de qual palavra ela pertencia. Nesse momento, uma das crianças disse assim: "minha mãe disse que quer me tirar daqui porque ela disse que eu não aprendo, mas é mentira, porque estou aprendendo a ler e escrever. Eu quero estudar aqui." A segunda parte da atividade consistia em ter as sílabas das palavras desorganizadas e organizar. Por fim, a educadora dizia uma palavra e as meninas deveriam pegar as sílabas e montar a palavra; ATORES: Três educandas e uma educadora; ESPAÇO: Sala de alfabetização e de matemática; OBJETOS: Figuras plastificadas de animais, nomes dos animais plastificados e sílabas plastificadas; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Alfabetização; SENTIMENTOS: Aqui a alfabetização é muito alegre. As crianças parecem gostar muito! (13/08/2015).

Categoria D: Planejamento pedagógico

Esta categoria foi orientada pelo critério de reflexão e planejamento da prática dos educadores. A reflexão e planejamento ocorriam de maneira orgânica: apesar de os

educadores terem um momento institucionalizado para isso, como a reunião de núcleo, eles aproveitavam a hora da chegada, o almoço, enquanto ficavam no parque ou entre uma atividade e outra, para discutirem intervenções e elaborar atividades.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Planejamento pedagógico; ATIVIDADE: Planejamento de atividades entre educadores; ATOS: Logo na entrada, dois educadores da iniciação começaram a falar como seria o dia, devido aos preparativos para a festa junina. Às 15h00 toda a escola iria se reunir em comissões para organizar a festa (fazer os enfeites, pensar nos materiais para as brincadeiras, planejar a quadrilha...), por isso, estes dois educadores estavam reunindo os educandos maiores da iniciação para planejarem o que levariam para essas comissões; ATORES: Dois educadores; ESPAÇO: Entrada da escola; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: Cinco minutos; METAS: Discutir quais atividades desenvolveriam ao longo do dia; SENTIMENTOS: Interessante como os educadores vão elaborando as atividades conforme a necessidade diária (16/06/2015).

Categoria F: Adaptação

Esta categoria é bem pontual, pois nela aparecem duas atividades sobre a adaptação de uma nova criança na iniciação. A escola, mesmo acolhendo os interesses dos educandos, possui combinados que são respeitados por todos, educandos e educadores. Nesse caso da adaptação, a criança internalizava as regras através dos outros educandos que o iam orientando. Mas isso ocorria de maneira sutil e gradativa. Então, a criança que estava na adaptação não sofreu com essa fase. Todos foram muito acolhedores e pacientes nessa fase.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Adaptação; ATIVIDADE: Adaptação da nova criança; ATOS: Em alguns momentos o menino ficava rolando na areia, em outros quis brincar com os brinquedos, em outros ainda se aproximava do grupo da educadora que estava com a iniciação e nesse momento era respeitada a vontade dele. Enquanto o grupo dos pequenos brincava de pato-marreco, o garotinho ficava correndo ao redor da roda, batendo a mão na cabeça dos colegas. Após essa brincadeira, a educadora propôs outra, que consistia em vendar os olhos de uma criança e adivinhar aquela que estava à sua frente; ATORES: Uma educadora e oito crianças; ESPAÇO: Parque; OBJETOS: Venda para os olhos; TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos; METAS: Adaptar a criança; SENTIMENTOS: Isso demanda uma pessoa exclusivamente para a criança em adaptação (13/08/2015).

Com esse evento pode-se perceber que a aprendizagem acontece para além das atividades dirigidas. Nas brincadeiras é onde se observa essa explosão de criatividade e aprendizagem e a disciplina dá suas primeiras aparições, discretas em alguns momentos, escancaradas em outras, iniciando um movimento de questionar qual a profundidade das diferenças. No próximo evento, a disciplina aparece.

5.2.1.1.2 Evento II: Atividades disciplinares

Neste evento foram agrupadas categorias e atividades que possuem em comum a disciplina perpassando as relações. A seguir será apresentado o quadro com as categorias e atividades correspondentes.

Quadro 5. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento II da iniciação.

Evento II: Atividades disciplinares

Categoria A: Grupo de ajuda

Atividade 1: Primeiro contato com o grupo de ajuda

Atividade 2: Leitura de livro no grupo de ajuda

Atividade 3: Decidindo com os educandos qual atividade desenvolveriam no grupo de ajuda

Categoria B: Situações de conflito

Atividade 1: Conflito na brincadeira de “stop” – iniciação

Atividade 2: Criança chorando muito

Atividade 3: Riso de educando atrapalhando o educador

Categoria C: Medidas disciplinadoras

Atividade 1: Saída das crianças do refeitório para as atividades

Atividade 2: Chamando as crianças para atividade

Atividade 3: Café da manhã com sermão

Atividade 4: Educadores decidindo qual seria a consequência para as crianças que não terminaram as atividades

Categoria A: Grupo de ajuda

Os educadores, inspirados na consolidação, criaram para iniciação o “grupo de ajuda”. Nele, os educandos que não conseguiam resolver os conflitos sem agressão ou que não respeitavam os combinados iam para esse grupo e permaneciam o tempo que os educadores julgassem necessário podendo ser uma semana a um mês. Havia revezamento entre os educadores para acompanharem os educandos que eram mandados para lá. As atividades eram dirigidas pelo educador ou decididas no coletivo e todos permaneciam numa sala de mais ou menos 8 metros quadrados com um número médio de sete crianças sentadas ao redor de uma mesa retangular.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Grupo de ajuda; ATIVIDADE: Decidindo com os educandos qual atividade desenvolveriam no grupo de ajuda; ATOS: Enquanto um grupinho de 4 crianças folheava um livro, outro de 3 queria ver vídeo. Para aproveitar o interesse, a educadora pegou o livro que eles estavam folheando para ler, mas as crianças fecharam os ouvidos com as pontas dos dedos e viraram o rosto. 8h50 as

crianças já estavam inquietas. Nisso, uma menina da iniciação e do grupo de ajuda chegou e perguntou se haviam feito votação para fazer aquilo que as crianças queriam. A educadora respondeu que não e então começaram uma discussão para ver o que iriam votar. Por unanimidade o vídeo ganhou. O grupo se dividiu em três: um garoto assistiu um vídeo sobre o peixe-boi, duas meninas assistiram vídeos de baleias e cinco crianças assistiram sobre extraterrestres. 9h15 outra educadora foi chamar o grupo, pois estava começando um teatro sobre piolhos no refeitório; ATORES: Sete crianças e uma educadora; ESPAÇO: Sala do grupo de ajuda; OBJETOS: Mesas, cadeiras, notebooks e livro; TEMPO DE DURAÇÃO: 35 minutos; METAS: Decidir qual atividade desenvolveriam; SENTIMENTOS: Parecia bem angustiante para a educadora estar ali sozinha. O alívio apareceu quando as crianças começaram a se organizar (23/06/2015).

Categoria B: Situações de conflito

Nesta categoria foram agrupadas as atividades que descrevem situações de conflito entre os educandos. Foram identificadas três situações de conflito.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Conflito na brincadeira de “stop” - iniciação; ATOS: No parque as crianças brincavam de stop. Um garoto da iniciação chegou para participar da brincadeira. Nesse momento, fiquei sabendo que ele e um outro menino, que estava desde o início da brincadeira, não tinham um bom relacionamento. Então no meio do stop os dois começaram a se provocar, até o momento em que o menino que estava desde o início avançou no outro garoto para bater. Este saiu correndo desesperado e outro foi atrás dele. Isso fez com que as outras crianças parassem de brincar e fossem ver qual o desfecho daquela história. O tutor, vendo o conflito, interveio entre eles para conseguirem se acalmar e conversar. As crianças ajudaram. Uma das meninas que também brincava, ajudou um dos meninos passando a mão sobre o rosto dele, dizendo que deveria respirar mais devagar e que se continuasse daquele jeito seria pior para ele; ATORES: Três educandos e um educador; ESPAÇO: Parque; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos; METAS: Resolver a situação de agressão entre os meninos; SENTIMENTOS: Foi a primeira cena de conflito que presenciei na iniciação e fiquei assustada com as agressões físicas entre os meninos (17/03/2015).

Categoria C: Medidas disciplinadoras

As medidas disciplinadoras sempre apareciam como consequência de algum comportamento que saía dos combinados. Essas consequências se davam por discursos, assim como atitudes provenientes de ordem dos educadores.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Medidas disciplinadoras; ATIVIDADE: Saída das crianças do refeitório para as atividades; ATOS: 8h15 o educador da iniciação disse que as crianças do seu grupo e do grupo da outra educadora deveriam acompanhá-lo. Ao saírem, as crianças fizeram muito barulho conversando e arrastando as cadeiras. Uma das educadoras olhou fixo para o educador, fazendo uma cara feia. Os dois decidiram que as crianças deveriam voltar e repetir a ação. Quando o silêncio voltou, o educador disse que não iria repetir o discurso, por isso, só falaria: “vamos tentar de novo”. Com isso, as crianças foram mais cuidadosas e fizeram mais silêncio; ATORES: Quatro educadores e 30 educandos; ESPAÇO: Refeitório da iniciação; OBJETOS: Mesas e

cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 5 minutos; METAS: Fazer as crianças mudarem de atividade sem fazer muito barulho; SENTIMENTOS: Uau, os educadores estavam fazendo a mesma coisa que na consolidação!! (06/08/2015).

Na iniciação, o poder que os educadores exercem sobre as crianças para que elas se ajustem ao modo de se relacionar que a escola impõe se expressa mais nos olhares e nos discursos do que em ações. Um poder sutil, mas insistente na rotina da escola. A seguir, há a análise das atividades tidas como cotidianas na iniciação.

5.2.1.1.3 Evento III: Atividades cotidianas

Neste evento foram agrupadas as categorias e atividades que tinham como critério ações da rotina escolar e que não implicavam na aprendizagem de conteúdos curriculares, mas de cuidados e organização. Além disso, tais atividades apresentavam uma regularidade no dia a dia da iniciação.

Quadro 6. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento III da iniciação.

Evento III: Atividades cotidianas

Categoria A: Cuidados com a portaria

Atividade 1: Saída dos porteiros

Atividade 2: Portaria assumida por um rodízio de educadores

Categoria B: Organização do material

Atividade 1: Resolvendo como contar o giz e dividir todo o material pelos espaços

Atividade 2: Cuidando dos materiais

Atividade 3: Discutindo com as crianças como resolver a organização dos brinquedos da iniciação

Atividade 4: Limpando a sala

Categoria C: Café da manhã

Atividade 1: Café da manhã na iniciação

Atividade 2: Café da manhã com pedido de silêncio

Categoria D: Lanche

Atividade 1: Lanche na iniciação

Atividade 2: Lanche na iniciação, pegando as cascas das frutas para colocar na composteira

Categoria E: Soneca

Atividade 1: Educando não dormiu

Atividade 2: Sala da soneca

Atividade 3: Crianças dormindo até mais tarde devido à parada cultural

Categoria F: Saída

Atividade 1: Saída da iniciação

Atividade 2: Saída das crianças da iniciação

Atividade 3: Encontro e saída da iniciação

Categoria A: Cuidados com a portaria

Nesta categoria foram agrupadas duas atividades que relatam como os educadores resolveram, coletivamente, cuidar da portaria, já que a empresa contratada foi dispensada após corte de verbas.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Cuidados com a portaria; ATIVIDADE: Portaria assumida por um rodízio de educadores; ATOS: Minha visita se iniciou quando cheguei às 7h15 com uma educadora. No portão estavam dois educadores e 4 educandos de diferentes idades. A questão da portaria foi resolvida com um rodízio de educadores. Cada um tem seu turno; ATORES: Três educadores e quatro educandos; ESPAÇO: Entrada da escola; OBJETOS: Portão; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos; METAS: Assumir a portaria devido à demissão dos porteiros; SENTIMENTOS: Os educadores parecem não gostar muito dessa atividade, mas buscam torná-la agradável na companhia dos que chegam (14/08/2015).

Categoria B: Organização do material

Aqui foram agrupadas as atividades que possuíam como objetivo cuidar dos materiais e organizá-los, tanto objetos pequenos como lápis, borracha, giz de cera, materiais brinquedos, quanto as salas onde as atividades eram realizadas.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Cuidando dos materiais; ATIVIDADE: Discutindo com as crianças como resolver a organização dos brinquedos da iniciação; ATOS: O educador e um grupo de 12 educandos estavam organizando o planejamento dos que estavam fazendo a oficina de inglês. Em seguida, o educador começou a discutir com os educandos o problema dos brinquedos deixados no parque e que os maiores da iniciação não estavam respeitando quando os educadores pediam para guardar os brinquedos. As crianças pareciam não estar muito interessadas em discutir isso. A maior preocupação delas era com o horário do lanche. Mas o educador insistiu na conversa e os educandos começaram a participar. Uma garota disse que as crianças deveriam ajudar mais; outra menina sugeriu primeiro que fizessem grupos que se revezassem para guardar os brinquedos, também disse que as crianças que não ajudassem deveriam ir para o grupo de ajuda. Nesse momento, o educador lembrou que não ajudar a guardar os brinquedos não é um motivo para ir para lá, mas então um garoto disse que agora deveria ser: “dá três chances para a criança e se ela continuar desrespeitando, vai para lá”. Todos os educandos concordaram com essa proposta, ficando assim decidido; ATORES: 12 educandos e um educador; ESPAÇO: Sala da pesquisa; OBJETOS: Mesas, cadeiras e planejamentos; TEMPO DE DURAÇÃO: 55 minutos; METAS: Decidir como resolveriam a organização dos brinquedos; SENTIMENTOS: Enquanto as crianças não se envolviam com a discussão, esta ficava quase como um monólogo do educador. Porém, quando elas assumiram, o educador poderia sair de cena, se não fosse o radicalismo dos educandos (14/08/2015).

Categoria C: Café da manhã

Essa categoria serve para ilustrar a dinâmica do café da manhã na iniciação, um cuidado de alimentação. Os dados dela também foram utilizados para descrever a rotina desse núcleo de aprendizagem.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Café da manhã; ATIVIDADE: Café da manhã na iniciação; ATOS: No parque, as crianças brincavam livremente e 8 horas as educadoras chamaram para o café da manhã. (Aqui não há lanche no meio da manhã. A comida se organiza assim: 8h00 lanche; 11h00 almoço; 14h00 lanche da tarde). O café, até as crianças se sentarem e ficarem em silêncio, começou 8h20. Cabe notar que no refeitório dos menores deveriam sentar assim: um menor e um grande (ou seja, as crianças de 4 e 5 anos e ao lado as de 6 para cima). No café foi servido bolacha de chocolate sem recheio e maçã. Esses alimentos foram divididos em pratinhos e colocados nas mesas. Enquanto comiam, uma das educadoras disse a uma criança que não ficava quieta que eles estavam intercalados para ver se conseguiam ficar mais em silêncio. Uma educadora da iniciação me perguntou o que se fazia na consolidação quando uma criança não está se comportando bem e os responsáveis não vem até a escola para conversar. Assim que as crianças terminaram de comer, a educadora perguntou às crianças quem não havia recebido o bilhete da festa junina; ATORES: 40 crianças e sete educadores; ESPAÇO: Refeitório da iniciação; OBJETOS: Mesas, cadeiras, pratinhos de alumínio e comida; TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos; METAS: Alimentar as crianças; SENTIMENTOS: Fiquei surpresa com o questionamento da educadora sobre a consolidação. Em alguns momentos parece que nem todos os educadores sabem o que acontece ali (16/06/2015).

Categoria D: Lanche

Nesta categoria também foram reunidos dados que ilustram uma atividade de cuidado e alimentação: o lanche da tarde. Tais descrições também foram utilizadas para apresentar a rotina escolar da iniciação.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Lanche; ATIVIDADE: Lanche na iniciação; ATOS: As crianças maiores, a partir de 6 anos, vão até o refeitório só com o olhar distante dos educadores. Já as de 4 a 6 vão acompanhadas de um educador. No lanche, os menores recebem ajuda de uma pessoa mais velha para pegarem sua comida e não deixarem o suco cair ou fazerem muita sujeira com o recheio do pão. As maiores se servem sozinhas; ATORES: Crianças da iniciação e educadores; ESPAÇO: Refeitório maior; OBJETOS: Copo de alumínio, mesa e bancos do refeitório, alimentos; TEMPO DE DURAÇÃO: 35 minutos; METAS: Alimentar as crianças; SENTIMENTOS: Gosto muito da iniciação, pois as crianças têm uma experiência com a liberdade que nunca vi em outros lugares (08/06/2015).

Categoria E: Soneca

Seguindo os mesmos critérios das últimas duas categorias, a “Soneca” traz atividades que descrevem como é este momento para as crianças de quatro e cinco anos da iniciação. Ela se dá logo depois do almoço e tem duração de aproximadamente 40 minutos.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Soneca; ATIVIDADE: Educando não dormiu; ATOS: Depois do almoço acompanhei a sala da soneca. 12h05 as crianças, na companhia da educadora, se ajeitaram nos colchonetes no chão e deitaram, intercalando deitado para um lado e para o outro (pé com cabeça). Uma música clássica tocava ao fundo. A maioria das crianças dormem sozinhas, duas precisam de ajuda para se acalmar. Hoje uma delas não conseguia. Disse que não iria dormir. Segunda as educadoras, se ele fizesse isso era para colocá-lo para brincar e não o deixar dormir. Por isso, assim que ele disse que não iria dormir, saiu e foi brincar. Parecia estar bem feliz com isso; ATORES: Crianças de quatro e cinco anos da iniciação e educadora; ESPAÇO: Sala de pesquisa; OBJETOS: Colchonetes, aparelho de som e CD; TEMPO DE DURAÇÃO: Uma hora; METAS: Momento de descanso das crianças; SENTIMENTOS: Ao mesmo tempo que o educando estava feliz por não dormir, os educadores estavam preocupados com o humor da criança até o final do dia pelo cansaço acumulado (29/06/2015).

Categoria F: Saída

Finalizando as categorias desse evento, a “Saída” traz as atividades que relatam esse momento na iniciação. Tais dados também foram utilizados para compor a descrição da rotina deste núcleo.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Saída; ATIVIDADE: Saída da iniciação; ATOS: 16h00 algumas mães começaram a entrar livremente pelo espaço da iniciação para buscar seus filhos. Elas vão de espaço em espaço buscando as crianças. Aquelas crianças que vão de transporte escolar, as perueiras combinam um lugar e um horário para as crianças estarem. Se alguma estiver faltando, elas vão procurar e os educadores ajudam falando onde viram tal criança e se viram; ATORES: Comunidade, crianças da iniciação e educadores; ESPAÇO: Prédio onde os educandos da iniciação passam a maior parte do tempo; OBJETOS: -; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Acompanhar saída das crianças; SENTIMENTOS: Os educadores não se preocupam com a saída, pois os responsáveis pelas crianças é que vão atrás delas (08/06/2015).

Aqui há uma tensão entre diferenças e repetições em relação às escolas nomeadas como tradicionais, pois ao mesmo tempo que dão soluções coletivas para os problemas que aparecem, como a questão da portaria, em outros, parecem tão iguais ou mais na questão da disciplina, quando a educadora fala para o educando ficar em silêncio na hora do café da manhã. Mas um fato que faz a escola se distinguir realmente é a importância que dão à Cultura e às Artes, como pode ser observado no evento abaixo.

5.2.1.1.4 Evento IV: Atividades culturais

Este evento traz a descrição de duas atividades culturais que ocorreram, pontualmente, durante as observações de campo na iniciação, uma no primeiro semestre, a festa junina, outra no segundo semestre, apresentação da OSESP na Sala SP. Tais atividades culturais nomeiam as categorias do evento.

Quadro 7. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento IV da iniciação.

Evento IV: Atividades culturais

Categoria A: Festa junina

- Atividade 1: Ensaiaando ciranda para festa junina
- Atividade 2: Grupo de discussão sobre a festa junina
- Atividade 3: Vestimenta na festa junina
- Atividade 4: Alimentação na festa junina
- Atividade 5: Início da festa junina
- Atividade 6: Cortejo festa junina
- Atividade 7: Cavalo-marinho na festa junina
- Atividade 8: Brincadeiras da festa junina
- Atividade 9: Apresentação da banda dos educandos na festa junina
- Atividade 10: Apresentações da iniciação: ciranda e dança das fitas
- Atividade 11: Fim da festa para educandos e pais: quadrilha e luzes de artifício
- Atividade 12: Fim da festa para educadores

Categoria B: OSESP na Sala SP

- Atividade 1: Preparação para a saída
 - Atividade 2: Da escola até a Sala SP
 - Atividade 3: Entrada na Sala SP
 - Atividade 4: Apresentação
 - Atividade 5: Após apresentação
 - Atividade 6: Indo para o ônibus
 - Atividade 7: Almoço no parque da Estação da Luz
 - Atividade 8: Passeio pelo parque
 - Atividade 9: Volta para a escola
-

Categoria A: Festa junina

Para melhor ilustrar esta categoria, será apresentado o diário de campo relatando a festa. Assim será possível acompanhar a dinâmica das atividades. Antes da data da festa há uma preparação da escola, na qual os educandos pesquisam as alegorias dessa festa e trazem para a decoração, alimentação, dança.

20/06/2015
14h45 – 21h00
Festa junina

Hoje acompanhei a festa junina da escola. Cheguei à escola por volta das 14h45. Os portões estavam abertos e ela estava toda enfeitada: bandeirinhas, fogueira, chitas, flores de papel crepom, imagem de São Pedro e Santo Antônio. Algo parecia estar diferente. Ainda nenhuma música tocava e havia muito silêncio para uma festa junina. Isso porque a reunião de pais estava acontecendo no circo. Duas educadoras conversavam com os pais, que estavam sentados em bancos enfileirados dentro do circo. Os outros educadores também estavam lá, sentados nos banquinhos de concreto que circulam o circo.

As crianças estavam vestidas de diversas formas: algumas com roupa de dia a dia, outras à caráter (algumas meninas de noivinhas e outras de caipirinhas; os meninos alguns estavam

de chapéu, com o rosto pintado), outras de camisa xadrez. Assim também estavam os educadores.

Na cozinha, as cozinheiras terminavam de preparar o milho cozido, a pipoca, cachorro quente e chá de amendoim. Todos esses alimentos estavam disponíveis à vontade. Para complementar a alimentação, cada família deveria trazer um prato para compartilhar. Havia duas ilhas de comida: uma em frente à quadra e outra em frente à consolidação. O refeitório era o ponto de receber as comidas trazidas pelas famílias e distribuir entre as duas ilhas.

Quando deu 15h20 a reunião de pais finalizou e todos vieram para fora do circo. Dois educadores entraram para organizar os aparelhos de som. Quando eles finalizaram a organização, um forró começou a tocar e em seguida uma das educadoras deu início à festa, convidando a todos para participarem do cortejo.

No cortejo, os meninos do maracatu tocavam as alfaias, enquanto o educador musical maestrava. Os educadores que sabiam tocar instrumentos também participavam com sanfona e violão. Duas meninas da iniciação levavam a imagem de Santo Antônio e outras crianças carregavam atrás delas arcos com fitas. As outras pessoas e crianças cantavam as músicas propostas. O cortejo iniciou na parte externa e superior do circo, deu a volta nele e entrou. Entre os preparativos e o cortejo em si, passou 1 hora e meia.

Em seguida, ocorreu uma apresentação de cavalo marinho, dança pernambucana apresentada por uma educanda e uma ex-educadora da escola.

Por volta das 16h20 houve um intervalo nas apresentações. Nesse momento as crianças aproveitaram para brincar de pesca e derruba lata, jogos propostos pelos educadores, sem recompensas. Como estava passando o correio elegante, eram lidos alguns dos recados.

Às 17h00 deram continuidade às apresentações. Foi a vez dos meninos e meninas do desenvolvimento apresentarem as músicas ensaiadas pela banda formada por eles. Tocaram umas quatro músicas.

Depois outro intervalo para dar início às apresentações da iniciação.

Acompanhei a ciranda e a dança das fitas. O legal é que nem todas as crianças da iniciação participaram. Isso porque elas não queriam e tal decisão foi respeitada. Na dança da fita, aquelas crianças que faltaram foram substituídas por educadores e não crianças, pois tinha uma coreografia.

Durante os intervalos, as pessoas liam poesias ou falavam frases de amor do correio elegante. O microfone ficava aberto.

Às 18h30 deram início à quadrilha, que ocorreu no circo, e todos os que quisessem podiam participar. Foi muito gostoso. A quadrilha encerrou a festa para as famílias e crianças, junto com a “queima de fogos”. Lá, eles não concordam com o barulho dos fogos, por isso, apagaram todas as luzes da ESCOLA e educadores com crianças acenderam estrelinhas (um tipo de fogo de artifício que emite luz, mas não barulho).

Os educadores ficaram para arrumar o espaço. Primeiro cantaram uma ciranda em volta da fogueira e depois varreram e colocaram os objetos nos seus devidos lugares.

Categoria B: OSESP na Sala SP

Assim como a categoria acima também será apresentado o diário de campo para melhor compreensão da dinâmica do passeio cultural.

02/10/2015
7h30 – 14h00

Roteiro da visita

Cheguei à ESCOLA às 7h30. Hoje foi dia de passeio, assistir ao concerto da OSESP, na sala São Paulo. Indo para a escola, uma das educadoras se deu conta que precisariam de

crachás. Por isso, logo que chegou, a primeira coisa que fez foi confeccioná-los. Contou com a ajuda de outra educadora. Enquanto isso, no refeitório o café da manhã acontecia. Um dos educadores acabava de acertar as autorizações ao mesmo tempo em que outras crianças chegavam. Os crachás foram feitos com folha de papelão mais fininho, no qual foi escrito nome da escola, nome da criança e telefone da educadora, com seu nome entre parênteses.

Além disso, a mãe de uma das educandas arrumava o lanche, pois não iriam chegar para o almoço. Tudo pronto, bastava entregar os crachás para os educandos. Feito isso, as 30 crianças foram para a quadra de skate e lá uma educadora deu alguns recados, enquanto os outros educadores verificavam a autorização de uma educanda. Ela falou sobre a importância de andar em grupo, pois não sabemos o coração das outras pessoas, disse para fazerem silêncio e obedecerem aos educadores.

Conseguiram sair da escola 8h50, sendo que estava programado para sair 8h30. Em pequenos grupos de três, quatro crianças subiam da pista de skate até o ônibus. Uma das educadoras foi chamando segundo uma lista.

Já no ônibus, nas primeiras fileiras estavam as comidas para o lanche. Os educadores verificaram se todas as crianças estavam de cinto. Também conferiram os nomes da lista e deixaram as crianças escolherem livremente onde sentariam. O mais incrível foi ver o encanto com que as crianças estavam vivenciando o ônibus. Ele tinha ar condicionado, poltrona confortável, insulfilme. Para algumas delas, era a primeira vez que andavam nesse tipo de ônibus ou que saía para São Paulo. Houve um “oooo”, quando passamos em uma ponte que atravessava o rio Tietê (eu acho). Elas falaram que mais parecia um esgoto.

Além disso, os educadores e educandos cantaram músicas típicas de passeios: roubou pão e vai começar a brincadeira da comida brasileira. Já próximos da Sala São Paulo, os educadores resolveram dar bananas para as crianças comerem, pois não sabiam quanto tempo demorariam no evento. Foi dada uma banana por criança e o educador passou recolhendo as cascas, para depois jogarem na composteira da ESCOLA.

Faltando um quarteirão já era possível ver a movimentação das crianças de outras escolas descendo do ônibus e entrando. Elas ficavam enfileiradas. Nesse momento, os educadores começaram a pensar como iriam fazer. O educador deu a ideia de fazerem uma roda quando descessem. Perceberam que isso não daria certo e desistiram da ideia. No fim, os educandos desceram em duplas com combinações aleatórias. Mas logo que elas se encontraram com a funcionária da sala, tudo se desfez, pois esta pediu que formassem uma fila de meninos e outra de meninas. Enquanto tudo isso acontecia, uma segunda educadora e um educando da consolidação tiravam fotos de tudo. Pelo que eu entendi, ele faz parte da agência jovem e por isso acompanhou o grupo para registrar o passeio.

Antes de entrarem, os monitores da Sala SP levaram as crianças ao banheiro. Um deles falou que os meninos deveriam ir primeiro ao banheiro. Uma das meninas da iniciação, de seis anos, disse: “Não tá [sic.] certo isso. Primeiro tem que ser as meninas, porque somos meninas”. A educadora, nesse instante, disse engrossando a voz: “Não gostei disso! O que você falou não é legal!”

Já na sala, as crianças olhavam todos os detalhes. Os educadores também pareciam estar encantados. O espaço estava cheio de alunos e professores de outras escolas. Quando pediram silêncio, todos os educandos da escola estudada levantaram a mão como fazem para pedir silêncio na escola. Durante a apresentação, tiveram educandos que dormiram, outros que não paravam de conversar e aqueles que quase não piscavam. A apresentação durou 45 minutos.

Assim que terminou, algumas crianças já estavam reclamando de fome. Ficamos esperando uns 20 minutos até o ônibus chegar num salão onde esperavam mais 4 escolas, com as crianças enfileiradas em meninos e meninas. Cada escola com a sua fila.

Foi interessante ver o comportamento das crianças da escola pesquisada comparado aos das outras escolas. As crianças das outras escolas, olhavam reparando, quase como com competitividade e pareciam muito mais explosivas.

As da escola pesquisada, pareciam mais tranquilas e entendendo o porque estavam lá. Um pouco impacientes por causa da fome. Perguntaram várias vezes quando iam comer. Além disso, era o menor grupo.

Já indo para o ônibus, reparei que uma das educandas estava sem sapato. Vendo isso, fui ajudá-la a colocar, mas educador me interrompeu. Segundo ele, deveria deixar sem sandália, uma vez que o calçado estava machucando o pé da menina. Somente quando saímos da sala para o ônibus, carreguei-a de cavalinho. Para o ônibus fomos sem fila, sem duplas, apenas um grupo caminhando até ele.

Nossa próxima parada era o parque, em frente à Estação da Luz. A saída do ônibus foi enfileirada, andando até o lugar dentro do parque onde lanchariam. Esse lugar era uma mesa grande, de madeira, com uns 4,5 metros de largura, tocos de troncos como bancos, ao lado de um jardim e da passagem das pessoas. Havia alguns homens sentados nesses bancos que foram embora quando chegamos. Dois homens permaneceram nas cadeiras ao lado desse espaço.

Enquanto as crianças se instalavam, educadora e educador foram buscar os utensílios que não conseguiram carregar até esse instante. Uma segunda educadora e eu ficamos com as crianças. Elas se divertiram com os pombos e com as pedrinhas do chão. O almoço foi servido parecido como acontece na escola (não igual): uma fila para pegar a comida, outra para pegar o suco, no máximo 5 bolachas doces.

Durante o almoço, um senhor de cabelos grisalhos, roupa amassada, que pronunciava poucas palavras, pediu comida para educadora. A educadora disse para pegar o que queria comer e logo em seguida disse "tchau" umas três vezes seguidas.

Assim que o almoço terminou, a educadora foi verificar as condições do parquinho para levar as crianças. Nessa espera, os educandos se divertiam como podiam: pulando nos bancos, correndo atrás dos pombos, conversando com o educador. A todo momento lembrando os educandos que deveriam ficar por perto.

Quando a educadora retornou, os educadores resolveram não levar os educandos para o parque, pois tinha tanque de areia sujo e não havia brinquedos suficientes para ocupar todas as crianças. Com isso aceitavam o enfrentamento das crianças. Deram a elas essa explicação e completaram que o parque da iniciação era melhor. Mas para aproveitar rapidamente o parque, resolveram passar pelo lago e pela gruta com chafariz. Também tinha uma preocupação grande por parte dos educadores, pois um deles viu um jardineiro com uma faca guardada no bolso e que não parava de encarar as crianças. Essa visita ao parque durou uma hora. Sendo assim, 13h30 voltamos para ônibus já com destino à escola. Quando os educadores subiram para o ônibus, despencaram nas poltronas. Chegaram a dormir. Os educandos, sem problemas/confusões ou qualquer comportamento extravagante.

Já na escola, deram um lanche para o motorista e cada um foi para sua atividade, no caso, lanche.

Era impressionante ver o envolvimento dos educandos nas atividades culturais. Parecia que elas potencializavam todas as ações das crianças, como se elas ficassem mais vivas. Nesses momentos, a pesquisadora se continha para não virar nativa, pois tanto crianças quanto educadores pareciam sair de suas posições. A seguir, serão apresentadas atividades que colaboraram para a contextualização da iniciação na escola e um pouco do histórico da instituição.

5.2.1.1.5 Evento V: Cenas de contextualização

Neste evento foram reunidas categorias e atividades que apresentam informações de contextualização tanto da iniciação quanto da escola. Estas informações foram obtidas com os educadores da escola durante de atividades que estavam realizando ou por meio de conversas de almoço ou uma troca de ideias.

Quadro 8. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento V da iniciação.

Evento V: Cenas de contextualização

Categoria A: Contextualização da iniciação

Atividade 1: Explanação da rotina da iniciação

Atividade 2: Contextualização pré-férias

Atividade 3: Contextualização do último dia antes das férias

Atividade 4: Nova educadora

Atividade 5: Conversa com a educadora sobre o parque

Atividade 6: Nova organização da iniciação

Atividade 7: Iniciação reestrutura

Atividade 8: Dinâmica da iniciação

Categoria B: Contextualização da escola

Atividade 1: Conversa com a educadora do circo

Atividade 2: Mudanças na equipe

Atividade 3: Depoimento da funcionária

Atividade 4: Contextualização da escola: pública ou particular?

Atividade 5: Divulgação do espetáculo de palhaços que teria na escola

Categoria A: Contextualização da iniciação

Nesta categoria são reunidas as atividades que descrevem o funcionamento da iniciação, dando um panorama sobre o que acontece nesse núcleo de aprendizagem.

EVENTO: Cenas de contextualização; CATEGORIA: Contextualização da iniciação; ATIVIDADE: Explanação da rotina da iniciação; ATOS: A educadora me explicou que agora a iniciação está trabalhando com as crianças da seguinte forma: não há horário para cada atividade, com exceção das oficinas e reuniões dos grupos de responsabilidades. Sendo assim, os educadores são quem planejam as atividades e chamam os educandos que devem participar delas. Enquanto isso, os educandos podem ficar no parque ou fazendo aquilo que desejam fazer (inclusive fazer pesquisas, desenhar, assistir filme), mas tudo com autorização do tutor. Quando ela terminou de me explicar, foi para o grupo de ajuda e eu para o parque. Pelo que já ouvi falar, o grupo de ajuda são aquelas crianças menores que precisam de ajuda comportamental: não respeitam os educadores, batem em outras crianças, atrapalham as crianças que querem fazer atividades; ATORES: Educadora; ESPAÇO: Refeitório iniciação; OBJETOS: -; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos; METAS: Explicar para a pesquisadora como a iniciação se organiza; SENTIMENTOS: - (16/06/2015).

Categoria B: Contextualização da escola

Nesta categoria o foco foi a escola como um todo. Por isso, as cenas de contextualização trazem informações sobre a organização e dinâmica da escola.

EVENTO: Cenas de contextualização; CATEGORIA: Contextualização da escola; ATIVIDADE: Contextualização da escola: pública ou particular?; ATOS: No lanche, sentei com uma das gestoras e pedi para ela me explicar como a escola se encaixa: como escola pública ou particular. Ela disse que a escola é uma escola particular filantrópica. As professoras que vêm da rede municipal, chegaram por meio de uma ajuda que a escola pediu para a prefeitura. Como a instância não podia colaborar com dinheiro, enviou educadores; ATORES: Gestora; ESPAÇO: Refeitório; OBJETOS: -; TEMPO DE DURAÇÃO: 5 minutos; METAS: Entender o funcionamento da escola; SENTIMENTOS: Interessante esse jogo entre particular e filantrópica (14/08/2015).

Com esse panorama da iniciação, passa-se para o próximo núcleo, da consolidação, onde o controle dos corpos, o poder dos educadores diante dos educandos e a vigilância permanente são escancarados.

5.2.2 Consolidação

Primeiramente será apresentada a rotina ideal que os educadores elaboraram para esse núcleo de aprendizagem. Coloca-se o termo “rotina ideal”, pois foram poucas as vezes que tal rotina se concretizou. Assim como foi apresentado no item “Organização pedagógica”, a consolidação era composta por crianças que desafiavam os educadores em suas atitudes e comportamentos, fazendo com que estes interrompessem as atividades propostas para trabalhar a disciplina dos educandos. Quatro educadores eram responsáveis por esse novo núcleo de aprendizagem.

Os educadores, sempre muito sérios, com expressões pouco sorridentes e se comunicando entre eles com troca de olhares, iniciavam a primeira atividade às 7h30 pegando uma cadeira, sentando em um círculo e aguardando os educandos chegarem. Conforme eles adentravam, deixavam seus pertences no cabide de mochilas e juntavam-se ao grupo. Era iniciado o momento cultural, composto por leitura e escuta de músicas brasileiras. Às vezes os educadores também liam reportagens do jornal da cidade ou levantavam discussões sobre atualidades, principalmente políticas. Esse momento era finalizado com os educandos saindo da roda, colocando as cadeiras nos lugares sem fazer muito barulho e se dividindo nos grupos de trabalho.

No início do primeiro semestre de 2015 os grupos de trabalho eram compostos por educandos selecionados pelos educadores para estarem juntos. Os educadores ponderavam nome por nome, levando em consideração as qualidades dos educandos, os pontos que

precisavam ser trabalhados e o entrosamento entre os membros de um mesmo grupo. Os grupos, separadamente e sob a orientação de um educador, escolheram seus nomes: Americanos do Sul, Flechas do Estudo e Irmãos Metralhas. No processo de construção dos nomes, cada criança sugeria um nome e depois o grupo votava.

Os grupos se encaminhavam para as atividades dirigidas pelos educadores. Cada educador tinha em mãos um grupo e uma atividade. Todos permaneciam na mesma sala, mas em ambientes diferentes. Esses ambientes também foram pensados pelos educadores de forma a colaborar na dinâmica das atividades desenvolvidas. A sala possuía dois andares, o que contemplava um espaço confortável para os grupos. As atividades eram divididas em quatro frentes: Ciências Sociais, Lógica, Ciências Naturais e Línguas. Tais atividades assemelhavam-se às aulas, pois os educadores traziam o tema com textos, vídeos e exercícios. Cada uma delas durava 45 minutos. Os exercícios, se não fossem finalizados na atividade, deveriam ser levados para casa como tarefa ou completados em outros momentos, como saída e almoço. Quando essas atividades ficavam incompletas, eram reconhecidas pelos educadores e educandos como “pendências”. Todas as atividades e os nomes dos educandos eram registrados em uma tabela virtual compartilhada entre os educadores. Assim, eles acompanhavam a finalização das atividades de cada educando. A cada finalização de tarefa, o educando levava seu caderno para receber o visto.

Também ocorriam no período da manhã oficinas de música e inglês. Como elas aconteciam no mesmo horário, a consolidação se dividia em dois grupos. Os que acompanhavam as oficinas de inglês eram aqueles educandos que estavam com idade escolar em que essa matéria é obrigatória no currículo. A oficina de inglês era oferecida por uma voluntária. Já da oficina de música participavam todos os outros educandos. Ela era ministrada pelo educador musical da escola e em ambientes diferentes, conforme o desenvolvimento da proposta.

Como o Momento Cultural, havia outras atividades que envolviam todo o grupo: Educação Física, Kung-Fu e Momento Coletivo. A Educação Física e o Kung-Fu eram desenvolvidos na quadra da escola. Já o Momento Coletivo dependia da proposta para determinar o local e a composição do coletivo (os grupos juntos ou separados). Essa atividade tinha como foco a relação entre os educandos, por isso eram realizadas, na maioria das vezes, por dinâmicas. Uma atividade denominada “Responsabilidade” ocorria com os grupos separados. O objetivo dela era trabalhar a responsabilidade cuidando dos materiais escolares da sala, varrendo o chão e limpando mesas de trabalho e os banheiros.

Além disso, quando os educadores criaram a Consolidação, distribuíram entre eles a responsabilidade de acompanhar mais de perto cada um dos educandos, tornando cada educador tutor de nove a doze educandos. Essa divisão foi realizada através de um mapa da região onde as crianças moravam. Aquelas que estavam próximas ficavam sob responsabilidade de um educador, porque isso facilitava as visitas às casas delas. Todos os educandos tinham um tutor. Sendo assim, também havia uma atividade chamada “Tutoria”, quando os educadores sentavam com os seus tutorandos e conversavam sobre o desenvolvimento deles: quais atividades estavam incompletas, o que tinham aprendido sobre determinada temática, quais eram as dificuldades.

Cada atividade tinha duração prevista de 45 minutos. Os conteúdos de algumas delas podem ser acompanhados na análise de dados da consolidação, que será apresentada na seção seguinte.

Das 8h45 às 9h acontecia o lanche. Nesse momento, seguindo a ordem dos educadores, os educandos iam para o refeitório e lá pegavam a fruta e a bolacha ou pão que estavam sendo servidos. Ao terminarem de comer, limpavam o espaço da mesa que ocuparam e esperavam o resto do grupo terminar para voltar à sala. Quando algum conflito disciplinar acontecia, o lanche era oferecido pelos educadores na sala da Consolidação. Depois davam seguimento às suas rotinas. As 11h15 era o almoço, na mesma dinâmica do lanche, porém, quando os educandos terminavam de comer, iam embora.

No quadro abaixo, pode-se observar a rotina dos grupos de trabalho.

Quadro 9. Atividades desenvolvidas com cada grupo, nos dias e horários da semana na consolidação

GRUPO AMERICANOS DO SUL					
Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural
8h – 8h45	Línguas	Cie. Naturais	Línguas	Lógica	Lógica
8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Cie. Sociais	Ed. Física	Responsabilidade	Línguas	Cie. Naturais

9h45– 10h30	M. Coletivo	Lógica	Cie. Naturais	Cie. Sociais	Línguas
10h30–11h15	Tutoria	Inglês/Música	Tutoria	Tutoria	Kung Fu
11h15–11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

GRUPO FLECHAS DO ESTUDO

Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural
8h – 8h45	Lógica	Cie. Sociais	Lógica	Cie. Naturais	Cie. Naturais
8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Línguas	Ed. Física	Línguas	Lógica	Cie. Sociais
9h45 – 10h30	M. Coletivo	Cie. Naturais	Responsabilidade	Línguas	Lógica
10h30–11h15	Tutoria	Inglês/Música	Tutoria	Tutoria	Kung Fu
11h15–11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

GRUPO IRMÃOS METRALHAS

Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural
8h – 8h45	Cie. Naturais	Línguas	Cie. Naturais	Responsabilidade	Cie. Sociais
8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Lógica	Ed. Física	Lógica	Cie. Naturais	Línguas
9h45– 10h30	M. Coletivo	Cie. Sociais	Línguas	Lógica	Cie. Naturais
10h30–11h15	Tutoria	Inglês/Música	Tutoria	Tutoria	Kung Fu

11h15–11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
-------------	--------	--------	--------	--------	--------

A maioria dos educandos ficava somente meio período. Esta era uma das condições da Consolidação. Apenas oito educandos (cinco meninas e três meninos) permaneciam no período integral para participarem das oficinas (teatro, futebol, marcenaria, digitação, artes). Não houve registros sobre os motivos que favoreciam estes educandos. Sendo assim, às 14h00 tinha o lanche da tarde e às 16h30 a saída.

Alguns eventos históricos da Consolidação são importantes de serem registrados. O primeiro foi a saída de um dos educadores logo no terceiro mês, pois ele estava finalizando seu mestrado e não tinha condições de trabalhar lá. Por isso, de março a maio de 2015 a consolidação ficou sob responsabilidade de três educadores, tempo em que foi organizado um processo seletivo e a admissão de uma nova educadora.

O processo seletivo, conforme relato da educadora, iniciou com uma chamada pública, via meios de comunicação virtual, em que a escola convocava professores em Ciências Naturais, pedindo que enviassem seus currículos. Os selecionados dessa fase receberam um e-mail informando sua condição e os dados para a próxima fase. Esta constituiu na ida dos candidatos à escola, onde fizeram, em um tempo curto, uma redação com tema livre. Depois eles foram divididos em dois grupos de 15 pessoas. Em cada grupo tinha um grupo de avaliadores, que eram os educadores da escola. Para esses grupos foram apresentadas duas “situações-problemas”: numa delas um grupo de crianças está preparando um evento e coloca na porta de uma sala uma placa escrita “não-entre”, porém alguns educandos que não fazem parte da organização entram. A outra, sobre uma questão de celular (a educadora não deu mais detalhes sobre essa situação). Com os problemas em mãos, os candidatos começaram a discutir quais medidas tomariam. Após esse momento, houve uma conversa sobre as condições de trabalho na escola. Houve descontentamento sobre o salário proposto e a dinâmica da consolidação. Esses fatores foram decisivos para muitos candidatos desistirem da vaga. Com os que ficaram houve mais uma seleção. As pessoas selecionadas foram convidadas para um período de vivência. A vivência, como diz a própria palavra, foi um período em que os candidatos vivenciaram a Consolidação, sem vínculo empregatício. Foi dada a essas pessoas três semanas de vivência. Cada candidato se organizou para estar no mínimo um dia na escola. Assim, a educadora foi selecionada e

iniciou seu trabalho no início de maio. Por essas condições, alguns dias da Consolidação foram acompanhados pelos candidatos à vaga.

Um mecanismo utilizado pelos educadores para controlar os educandos era a pontuação. Toda vez que o educando atrapalhasse o andamento do grupo, receberia um ponto. Na soma de cinco pontos, havia consequências como cópia de uma página de um livro ou fazer as refeições na sala da Consolidação. Outro mecanismo, segundo os educadores, utilizado para o grupo avançar foi o grupo de transição: educandos que apresentavam comportamentos e atitudes que colaboravam para a realização das atividades e que “reconquistavam” o direito de passar para o período integral.

Outro aspecto que deve ser apresentado é a reformulação da Consolidação. Em maio de 2015 os educadores tiveram uma conversa com um pedagogo referência. Nessa conversa, eles levantaram os seguintes pontos:

1. Os pontos não serão mais marcados individualmente. Se uma criança bagunçou, o grupo leva ponto. O grupo ficou bravo, outro ponto.
2. A mesma coisa com as lições e aprendizagem. O grupo deve garantir que todos saibam.
3. O grupo todo vai dizer quem poderá sair da consolidação. A criança é chamada e lhe é dito: “vá, mas não volte, pois senão...”
4. Mais avaliações, como provinhas, com conteúdos escolhidos a partir daquilo que cada grupo reconhecer que aprenderam. Os outros grupos terão que correr atrás!

Com isso, propuseram uma nova reorganização dos grupos e suas rotinas. Os grupos refeitos foram nomeados pelos educandos por: Fundo do Poço, SK8 Máfia e Os Teimosos. O educador orientou os educandos que colocassem nomes que os representassem. Segundo o relato dos educadores, o objetivo era que o coletivo educasse o educando. Desse modo, a nova rotina se compunha dessa maneira:

Quadro 10. Reorganização das atividades desenvolvidas e horários da semana com os novos grupos de trabalho na consolidação

GRUPO OS TEIMOSOS					
Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural

8h – 8h45	Línguas	Cie. Naturais	Línguas	Lógica	Lógica
8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Cie. Sociais	Ed. Física	Responsabilid ade	Línguas	Cie. Naturais
9h45 – 10h30	M. Coletivo	Lógica	Cie. Naturais	Cie. Sociais	Línguas
10h30– 11h15	Tutoria	Tutoria	Tutoria	Tutoria	Kung Fu
11h15– 11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

GRUPO SK8 MÁFIA

Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural
8h – 8h45	Lógica	Cie. Sociais	Lógica	Cie. Naturais	Cie. Naturais
8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Língua	Ed. Física	Línguas	Lógica	Cie. Sociais
9h45 – 10h30	M. Coletivo	Cie. Naturais	Responsabilid ade	Línguas	Lógica
10h30– 11h15	Tutoria	Inglês/Música	Tutoria	Tutoria	Kung Fu
11h15– 11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

GRUPO FUNDO DO POÇO

Horários	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h30 – 8h	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural	Mom. Cultural
8h – 8h45	Cie. Naturais	Línguas	Cie. Natur	Responsabilid ade	Cie. Sociais

8h45 – 9h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h – 9h45	Lógica	Ed. Física	Lógica	Cie. Naturais	Línguas
9h45 – 10h30	M. Coletivo	Cie. Sociais	Línguas	Lógica	Cie. Naturais
10h30– 11h15	Tutoria	Inglês/Música	Tutoria	Tutoria	Kung Fu
11h15– 11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

Segundo os educadores, num primeiro levantamento seriam 35 educandos nessa etapa. Na realidade, o número correto era 31, sendo 8 meninas e 23 meninos que perderam o direito de permanecer no período integral e passaram a frequentar a escola somente no período da manhã. Apenas oito educandos (cinco meninas e três meninos) permaneciam no período da tarde para as oficinas. No primeiro mês, três educandos (uma menina e dois meninos) saíram da escola por não se adaptarem a esse modelo. Apesar das atitudes violentas e desafiadoras desses educandos, não havia rotulações pejorativas. Todos eram conhecidos e tratados por seus respectivos nomes. Essa era a rotina “ideal”. Na próxima seção, a realidade disciplinar será revelada.

Em 2016, a Consolidação foi extinta pelos educadores, pois eles perceberam que as intervenções feitas neste núcleo não estavam colaborando no desenvolvimento dos educandos que permaneciam lá.

5.2.2.1 Análise das atividades da consolidação

Seguindo o pressuposto teórico do James P. Spradley (1980) proposto para este trabalho, os dados da observação participante coletados na consolidação seguiram o mesmo modelo de identificar nos diários de campo as atividades realizadas e depois agrupá-las em eventos, categorias e subcategorias, quando necessário. Este foi o núcleo que a pesquisadora mais observou, totalizando 28 visitas neste núcleo. A contabilização dessas classificações, pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 11. Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades da consolidação

Quantidade de eventos	4
Quantidade de categorias de atividades	22
Quantidade de subcategorias de atividades	4
Quantidade de atividades	198

Na tabela seguinte são apresentados os eventos, categorias e subcategorias. Logo depois, em cada evento é detalhado quais categorias, subcategorias e atividades os compõem. Nesse momento, dados mais aprofundados sobre a rotina da consolidação serão expostos, compondo a cartografia desse núcleo de aprendizagem.

Quadro 12. Eventos, categorias de atividades e subcategorias da consolidação

EVENTO I: Planejamento pedagógico

Categoria A: Reuniões de início de ano letivo

Subcategoria a) Organização da equipe

Subcategoria b) Organização da consolidação

Categoria B: Reunião pedagógica de núcleo

Categoria C: Formação continuada: educadores

EVENTO II: Atividades cotidianas

Categoria A: Primeiro dia dos educandos da consolidação na escola após as férias

Categoria B: Chamando os educandos para as atividades

Categoria C: Entrada na sala

Categoria D: Transição de atividades

Categoria E: Cuidando dos espaços

Categoria F: Refeições

EVENTO III: Atividades dirigidas por educadores

Categoria A: Momento cultural

Categoria B: Atividade de línguas

Subcategoria a) Atividade de português

Subcategoria b) Atividade com outras linguagens

Categoria C: Atividade de lógica

Categoria D: Educação física

Categoria E: Oficina de música

Categoria F: Finalizando pendências

Categoria G: Acompanhamento pedagógico - tutoria

Categoria H: Momento coletivo

Categoria I: Atividades substitutivas

EVENTO IV: Atividades disciplinares

Categoria A: Conversa disciplinar

Categoria B: Situações de conflito

Categoria C: Medidas disciplinadoras

Categoria D: Avaliação das atitudes

5.2.2.1.1 Evento I: Planejamento Pedagógico

Neste evento foram reunidas categorias e atividades que possuíam como critério

reuniões de educadores com o objetivo de discutir teorias e práticas pedagógicas que pudessem organizar e melhorar as intervenções deles com os educandos. A seguir há uma tabela para cada categoria nas quais serão detalhadas as respectivas atividades.

Quadro 13. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento I da consolidação.

Evento I: Planejamento Pedagógico

Categoria A: Reuniões de início de ano letivo

Subcategoria a) Organização da equipe

Atividade 1: Dividir os assuntos ao longo da semana

Atividade 2: Anúncio sobre qual núcleo os novos tutores ficarão

Subcategoria b) Organização da consolidação

Atividade 1: Reunião do núcleo da consolidação

Atividade 2: Apresentação do perfil do novo núcleo de aprendizagem

Atividade 3: Divisão dos tutorandos

Atividade 4: Planejamento do espaço físico, organização de pequenos grupos de educandos e as áreas do conhecimento

Atividade 5: Dividindo os educandos da consolidação em grupos de trabalho

Atividade 6: Escolha das atividades semanais e suas respectivas responsabilidades

Atividade 7: Organização do espaço físico da consolidação

Categoria B: Reunião pedagógica de núcleo

Atividade 1: Inventando novas atividades para fazer com os educandos da consolidação na educação física

Atividade 2: Planejando possíveis atividades para o projeto da comunidade de aprendizagem

Atividade 3: Preparação de atividades e atualização de tabelas

Atividade 4: Organização das atividades desenvolvidas na consolidação

Atividade 5: Criação do acompanhamento de atitudes

Atividade 6: Planejamento Pedagógico

Atividade 7: Consolidação: possibilidade de reorganização dos grupos conforme nível de conhecimento adquirido pelos educandos

Atividade 8: Organização das atividades de Ciências Naturais na plataforma online

Atividade 9: Decisão da participação da consolidação na oficina de dança oferecida pela voluntária

Atividade 10: Reunião do Núcleo da consolidação após conflito entre educando e educador

Categoria C: Formação continuada: educadores

Atividade 1: Reunião com educador referência

Atividade 2: Avaliação dos educadores sobre as atividades desenvolvidas pela manhã

Atividade 3: Reunião do conselho de projeto

Atividade 4: Reunião do conselho de projeto: Dança entre os educadores no início da reunião do conselho de projeto

Atividade 5: Transformação Vivencial - apresentação das pessoas

Categoria A: Reuniões de início de ano letivo

No início do ano de 2015, na semana do dia 26 ao dia 30 de janeiro, os educadores iniciaram suas atividades letivas sem os educandos, pois esse era um momento propício para reintegrar a equipe e decidir quais mudanças seriam feitas para aquele ano. Por isso, dedicaram-se a uma semana de muitas reuniões para os encaminhamentos necessários.

Subcategoria a) Organização da equipe

A organização da equipe ocorreu dia 27/01/2015, no segundo dia em que os educadores se reuniram para decidir quais atividades teriam prioridade e a sequência de assuntos que deveriam ser encaminhados, além de anunciarem onde os novos educadores iniciariam seus trabalhos por lá.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões do início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da equipe; ATIVIDADE: Dividir os assuntos ao longo da semana; ATOS: Educadores chegaram, fizeram o café da manhã coletivo e logo subiram para a sala, onde fizeram um círculo com as cadeiras e se sentaram; um deles levantou a mão até que todos fizessem silêncio e então disse para organizarem a semana; as pessoas foram dando sugestões e os assuntos foram colocados numa tabela com o dia da semana e o período do dia; ATORES: 29 educadores; ESPAÇO: Sala de vídeo; OBJETOS: Carteiras, televisão, armário, notebooks, cadernos, canetas, lápis; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (9h15 às 9h45); METAS: Encaminhamento dos assuntos aos seus devidos conselhos; SENTIMENTOS: Os educadores procuraram ser objetivos para não perderem tempo com essa atividade (27/01/2015).

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da equipe; ATIVIDADE: Anúncio sobre qual núcleo os novos tutores ficarão; ATOS: Um dos educadores anunciou onde cada um ficaria: um para a iniciação, outro para a consolidação e a outra para o desenvolvimento; em seguida, um dos novos educadores falou sobre sua situação de estar no mestrado e ter que se ausentar dois dias na semana; ATORES: 29 educadores; ESPAÇO: Sala de vídeos; OBJETOS: Carteiras, televisão, armário, notebooks, cadernos, canetas, lápis; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos (9h45 às 10h00); METAS: Anunciar onde os novos educadores ficariam, resolver a questão da ausência de um dos educadores dois dias na semana; SENTIMENTOS: Todos pareciam muito felizes com a entrada dos novos educadores e ao mesmo tempo preocupados com a questão da ausência de um deles (27/01/2015).

Subcategoria b) Organização da consolidação

A organização da consolidação contou com sete atividades que descrevem toda a criação desse núcleo e ocorreu nos dias 27/01/2015, 28/01/2015 e 30/01/2015. Nesta subcategoria cada atividade foi detalhada com o intuito de mostrar todo o processo de elaboração.

Atividade 1: Reunião do núcleo da consolidação

Essa foi a primeira reunião na qual todos os educadores nomeados para esse núcleo apresentaram a situação das crianças e o motivo de elas estarem ali naquele grupo.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da consolidação; ATIVIDADE: Reunião do núcleo da consolidação; ATOS: Separação da equipe em pequenos grupos; um dos educadores apresentou a situação das crianças que estariam na consolidação e quais os objetivos da consolidação; ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala da coordenação; OBJETOS: Quatro mesas de escritório, quatro porta lápis e canetas, quatro gaveteiros, duas mesas de reunião, bebedouro, dois quadros, dois painéis de aviso, tabela com as chaves e ganchinhos das chaves, cadeiras, bancada com armário embutido; TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos (10h00 às 10h50); METAS: Criação de um núcleo de aprendizagem para educandos com problemas de comportamento; SENTIMENTOS: O educador que passou as informações estava bem sério e parecia cobrar uma firmeza no comportamento dos outros educadores (27/01/2015).

Atividade 2: Apresentação do perfil do novo núcleo de aprendizagem

Nesta atividade, um dos educadores compartilhou suas ideias sobre como poderiam trabalhar com os educandos.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início de ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da consolidação; ATIVIDADE: Apresentação do perfil do novo núcleo de aprendizagem; ATOS: Um dos educadores apresentou algumas informações que já havia pensado para a consolidação: estaria entre a iniciação e o desenvolvimento e teria 35 crianças; enfatizou dois aspectos que os educandos precisariam entender: "não têm o direito de atrapalhar os outros" e "não têm o direito de pôr em risco as outras crianças"; listou quais conteúdos gostaria de trabalhar com as crianças (português, matemática e relações), o que deveria ser cobrado desses educandos e qual o perfil do educador para estar lá; ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala da coordenação; OBJETOS: Quatro mesas de escritório, quatro porta lápis e canetas, quatro gaveteiros, duas mesas de reunião, bebedouro, dois quadros, dois painéis de aviso, tabela com as chaves e ganchinhos das chaves, cadeiras, bancada com armário embutido; TEMPO DE DURAÇÃO: 55 minutos (10h50 às 11h45); METAS: Criar o núcleo da consolidação; SENTIMENTOS: Parecia que os educadores "veteranos" nos preparavam para entrar num espaço educacional delicado e perigoso e que exigiria muito dos educadores que ali estivessem (27/01/2015).

Atividade 3: Divisão dos tutorandos

Nesta atividade, os educadores dividiram os educandos em grupos que estariam sob suas responsabilidades. Nesse caso, os educandos são nomeados como tutorandos e os educadores como tutores.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início de ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da consolidação; ATIVIDADE: Divisão dos tutorandos; ATOS: Um dos educadores desenhou o mapa da cidade na lousa, outro foi falando onde

cada educando morava e, assim, foram localizando no mapa; em seguida decidiram com qual parte do mapa cada educador ficaria e, por último, descobriram os nomes dos seus tutorandos; ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala verde superior; OBJETOS: Lousa, giz, apagador, carteiras de estudante, dois armários, estante em L, dois computadores, notebooks, cadernos, canetas; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 5 minutos (14h00 às 15h05); METAS: Dividir os tutorandos; SENTIMENTOS: Os educadores estavam ansiosos para saber por quem ficariam responsáveis e muito felizes com a notícia. Trocavam ideias de trabalho sobre determinados educandos dos quais já haviam sido tutores (27/01/2015).

Atividade 4: Planejamento do espaço físico, organização de pequenos grupos de educandos e as áreas do conhecimento

Aqui os educadores trataram de discutir o dia a dia da consolidação.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da consolidação; ATIVIDADE: Planejamento do espaço físico, organização de pequenos grupos de educandos e as áreas do conhecimento; ATOS: Educadores espalhados pela sala, imaginando como poderia ser o dia na consolidação; quando alguém tinha uma ideia, apresentava para os outros, que falavam o que poderia dar certo ou não baseados nas experiências anteriores. Assim, foram decidindo cada um dos temas (espaço físico, organização de pequenos grupos de educandos) e as áreas do conhecimento (línguas, lógica, ciências naturais e sociais); ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala verde superior; OBJETOS: Lousa, giz, apagador, carteiras de estudante, dois armários, estante em L, dois computadores, notebooks, cadernos, canetas; TEMPO DE DURAÇÃO: 2 horas e 25 minutos (15h05 às 17h30); METAS: Elaboração prática do cotidiano da consolidação; SENTIMENTOS: Aquela sala parecia uma oficina pedagógica criativa onde os educadores propunham ideias que condiziam com a realidade pedagógica que enfrentariam. Mesmo assim, eles conseguiam encontrar as possíveis falhas e pensar em algo diferente (27/01/2015).

Atividade 5: Dividindo os educandos da consolidação em grupos de trabalho

Este foi o segundo dia de organização da consolidação e aqui os educadores trabalharam nome por nome para formar os grupos pedagógicos.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da Consolidação; ATIVIDADE: Dividindo os educandos da consolidação em grupos de trabalho; ATOS: Os educadores chegaram na sala e com uma lista dos nomes dos educandos resolveram dividi-los em pequenos grupos de trabalho. Nessa lista, pensavam nas características de cada um e, assim, iam sugerindo outros nomes para compor cada grupo. Os educadores organizaram três grupos, um de nove educandos, outro com 10 e o outro com 11; ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala verde superior; OBJETOS: Lousa, giz, apagador, carteiras de estudante, dois armários, estante em L, dois computadores, notebooks, cadernos, canetas; TEMPO DE DURAÇÃO: 2 horas e 50 minutos (9h05 às 11h55); METAS: Dividir os tutorandos em pequenos grupos de trabalho; SENTIMENTOS: Impressionante como os educadores conheciam as características de cada criança e como elas poderiam se ajudar (28/01/2015).

Atividade 6: Escolha das atividades semanais e suas respectivas responsabilidades

Nesta atividade os educadores organizaram praticamente toda a parte pedagógica da consolidação.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início de ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da Consolidação; ATIVIDADE: Escolha das atividades semanais e suas respectivas responsabilidades; ATOS: Os educadores pensavam nas áreas do conhecimento (lógica, línguas, ciências naturais e sociais) e em sua distribuição, de modo que todos os grupos tivessem a mesma quantidade de “aulas” durante a semana; para incrementar o cronograma da semana, resolveram oferecer outras atividades: momento cultural, tutoria e responsabilidades. Escreviam tudo na lousa e pensavam na rotina prática disso tudo. Quando percebiam algum possível problema tentavam solucioná-lo. Por fim, dividiram as áreas de conhecimento de acordo com a sua área de interesse; ATORES: Quatro educadores; ESPAÇO: Sala verde superior; OBJETOS: Lousa, giz, apagador, carteiras de estudante, dois armários, estante em L, dois computadores, notebooks, cadernos, canetas; TEMPO DE DURAÇÃO: 2 horas e 30 minutos (14h00 às 16h30); METAS: Organizar as atividades durante a semana e dividir suas respectivas responsabilidades; SENTIMENTOS: Educadores muito concentrados nessa atividade, buscando encontrar a melhor forma de ajudar esses educandos (28/01/2015).

Atividade 7: Organização do espaço físico da consolidação

Nessa atividade, a pesquisadora viu um antigo ateliê com muita sujeira e materiais inutilizáveis se transformar num espaço pedagógico.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reuniões de início do ano letivo; SUBCATEGORIA: Organização da Consolidação; ATIVIDADE: Organização do espaço físico da consolidação; ATOS: Encontrar os móveis que utilizariam naquele espaço, arrumar um lugar para guardar aqueles móveis que não utilizariam, limpar a sujeira, conseguir o material pedagógico para as atividades rotineiras e escolha dos livros; ATORES: cinco educadores; ESPAÇO: Sala de artes; OBJETOS: mesas grandes, armário, telefone, suporte para pôr os livros, cadeiras, mesas escolares, lápis grafite, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, régua, tesouras, colas, borrachas, papel sulfite, cartolina, livros, caixas de madeira, prendedores, barbante; TEMPO DE DURAÇÃO: Dois períodos: 3 horas e 30 minutos (8h00 às 11h30) e 2 horas (14h00 às 16h00); METAS: Organizar o espaço físico da consolidação; SENTIMENTOS: Apesar do dia ser bem cansativo e extremamente braçal, não escutei os educadores reclamando. Houve muita ajuda e trabalho em equipe (29/01/2015).

Categoria B: Reunião pedagógica de núcleo

Quase que diariamente, os educadores se reuniam para organizar as atividades e discutir como seria a relação deles com os educandos. Nos diários de campo foram analisadas dez atividades que se enquadraram nesta categoria.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reunião pedagógica de núcleo; ATIVIDADE: Inventando novas atividades para fazer com os educandos da consolidação na educação física; ATOS: 16h20 os educandos foram embora e eu, ao me despedir dos

educadores no espaço da consolidação, encontrei educador III, educador I, educadora e educador II brincando, tipo de esgrima, com uma vassoura na mão do educador III e educadora, educador I e eu (que no momento fui chamada), tentando pegar um colete de pano colorido que estava na cintura do educador III. Isso tudo, porque estavam tentando pensar em atividades para a Educação Física. O educador II observava a atividade; ATORES: Três educadores e uma educadora; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Cabo de vassoura e coletes de pano; TEMPO DE DURAÇÃO: Cinco minutos (16h20 às 16h25); METAS: Criar novas atividades para os educandos da consolidação na educação física; SENTIMENTOS: Parecia mais um momento de descanso e descontração do que algo sério sobre planejamento de atividades (10/03/2015).

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Reunião pedagógica de núcleo; ATIVIDADE: Organização das atividades desenvolvidas na consolidação; ATOS: Por algum motivo, pensado nos dias que não estou indo, eles resolveram deixar as marcações expostas para que todas as crianças pudessem ver, de modo que gerasse uma cobrança do grupo para os educandos que não estavam colaborando nas atividades. Para isso, teriam que construir uma tabela com todos os nomes e quadradinhos que pudessem ser completados. Assim, o educador I organizou essa tabela e a educadora ajudou a contornar com canetinha. Como a educadora faltaria no dia seguinte, passou para o educador I as instruções sobre a atividade que ele deveria desenvolver com os educandos em Lógica. Os educadores também comentaram como o menino que conquistou o período integral, no grupo de transição, estava se sentindo após saber que poderia ficar o dia inteiro, a reação do pai ao saber da notícia que foi passada por telefone e o quanto aquilo trazia esperança para as ações que estavam propondo. Em seguida, começaram a preparar atividades para os próximos dias, atualizar planilhas, seguir cada um com seus compromissos; ATORES: Três educadores; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Mesa, cadeiras, notebooks, livros, *tablet*, cartolina, lápis, canetinha, borracha, régua, folha com as atividades; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (14h00 às 14h45); METAS: Organização das atividades; SENTIMENTOS: Educadores superdedicados e com senso crítico sobre aquilo que faziam (23/03/2015).

Categoria C: Formação continuada: educadores

Nessa categoria, descreve-se como a formação continuada acontece na escola. Esta pode ser observada em quatro âmbitos: uma formação da equipe dirigida por alguma referência na educação; autoavaliação dos educadores sobre suas práticas em cada núcleo; estudo e discussão entre todos os educadores para discutir e encaminhar questões que afetam o pedagógico da escola e formação para educadores externos.

Aqui, a pesquisadora acompanhou uma atividade de formação da equipe com uma referência educacional, ocorrida no início do ano, junto às reuniões de início de ano letivo, em que o educador referência trouxe discussões sobre a prática que a escola estava exercendo. Isso aconteceu dia 29/01/2015.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Formação Continuada: Educadores; ATIVIDADE: Reunião com educador referência; ATOS: Educadores em roda, sentados nas carteiras de estudantes, iniciaram a reunião com o dedo levantado para pedirem silêncio; O educador referência inicia o diálogo corrigindo os educadores que falavam

“Conselho de ProjetoS”, sendo que deveria ser “Conselho de Projeto” (sem o S). Esse diálogo vai numa troca entre o educador referência e os educadores da escola, em que para pedir a palavra, levantam a mão e são atendidos na ordem em que levantaram. Trataram tanto de assuntos pedagógicos, quanto administrativos. Foi falado da importância de saber o regimento da instituição. Também que ela é constituída de duas frentes: ONG e escola. A escola é indiretamente mantida (financeiramente) pela ONG, mas precisa buscar a autonomia financeira. A escola tem que ser autônoma pedagogicamente. A função da escola é a mudança de status social. Além disso a escola deve buscar ser autônoma e pública, por uma questão de dignidade e igualdade. O educador referência colocou que, às vezes, para chegar na autonomia é necessário passar por uma heteronomia rígida. Também se falou sobre a questão da alfabetização: que necessitam ser especialistas em alfabetização e que para ser realmente bom seria necessário saberem mais de 20 metodologias de alfabetização. A alfabetização deve ser tanto linguística quanto matemática. Além disso, a aprendizagem precisa ser significativa.

Comunidade de aprendizagem

O hábito dos registros

A diferença entre autonomia e autossuficiência.

Gestão de tempo é importantíssimo!

5 leis de aprendizagem:

1. Isomorfismo

O modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina

2. Teoria antecipa a prática

E a prática antecipa a teoria

3. Professor não é objeto de formação. Professor é sujeito de autoafirmação em contexto.

Em seguida, o educador referência assinalou a importância do registro diário, como um portfólio, que acaba servindo para a avaliação formativa e sistemática. Por fim, incentivou a leitura de alguns livros, principalmente de autores brasileiros, entre eles Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro; bem como dos livros *O pequeno príncipe* e *O profeta*; ATORES: 37 educadores; ESPAÇO: Sala de vídeos; OBJETOS: Carteiras, televisão, armário, notebooks, cadernos, canetas, lápis, troféus; TEMPO DE DURAÇÃO: 1º período: 2 horas (9h30 às 11h30); 2º período: 2 horas (14h30 às 16h30); METAS: Formação dos educadores; SENTIMENTOS: Os educadores pareciam escutar um mestre, de modo a seguir o que ele sugeria (29/01/2015).

A próxima atividade foi datada em 03/02/2015. Nela, os educadores refletiram sobre suas práticas logo nos primeiros dias da consolidação. Avaliaram o quanto o planejamento foi exequível e a reação dos educandos diante da proposta.

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Formação Continuada: Educadores; ATIVIDADE: Avaliação dos educadores sobre as atividades desenvolvidas pela manhã; ATOS: Os quatro educadores sentaram nas cadeiras ao redor da mesa e compartilharam suas impressões sobre aquele dia. Perceberam o que deveriam mudar e como fariam isso, além de criarem dispositivos para ajudar na organização pedagógica da consolidação. Quando terminaram de discutir esses assuntos, foram para a parte prática: construir cartazes, organizar tabelas e arquivos virtuais compartilhados em nuvem; ATORES: Três educadores e uma educadora; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: notebooks, *tablet*, caderno, lápis, borracha; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 30 min (13h00 às 14h30); METAS: Avaliar e ajustar as práticas pedagógicas; SENTIMENTOS: Educadores bem cansados, reflexivos e criativos (03/02/2015).

Como seguimento da formação continuada, aconteciam as reuniões semanais que envolviam todos os educadores e lá discutiam questões que afetavam toda a escola. Dessas reuniões saíam atas e diversos encaminhamentos. Todas as segundas-feiras elas ocorriam após o encerramento das atividades com os educandos e duravam mais de uma hora. Por enquanto, foi descrita apenas uma vez, no dia 02/03/2015. Segue a análise:

EVENTO: Planejamento Pedagógico; CATEGORIA: Formação Continuada: Educadores; ATIVIDADE: Reunião do conselho de projeto; ATOS: Educadores sentam nas cadeiras em formato de círculo. Três educadores são responsáveis por organizar as falas da reunião e escrever a ata. Primeiro eles começam com os informes (recados e assuntos rápidos), quando um dos educadores pergunta aos outros quais são. Aqueles que querem falar algo sobre isso levantam a mão e na ordem que os nomes são anotados, os recados são dados. Em seguida, perguntam quais as pautas e os informes, as pessoas se inscrevem. Então começam a debater os assuntos das pautas. A pessoa que inscreveu o assunto apresenta a situação ou problema e os educadores que possuem alguma opinião compartilham com a equipe. Por fim, são propostos encaminhamentos que são votados. Nessa votação, um dos três organizadores pergunta quem é contra (e não quem é a favor). Dessa maneira as pautas vão se resolvendo; ATORES: 20 educadores; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras, mesas, notebooks, cadernos, canetas e celulares; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos (17h00 às 18h30); METAS: Resolver assuntos considerados pedagógicos; SENTIMENTOS: Educadores com expressões de muito cansaço, mas entendendo a importância desse momento (02/03/2015).

Além disso, havia a formação para educadores externos, pois a escola recebia visitantes semanalmente. Esses visitantes estavam, na maioria das vezes, interessados em saber um pouco mais sobre a prática pedagógica da escola. Por isso, para os visitantes que gostariam de uma imersão na escola, era oferecida uma atividade chamada “Transformação Vivencial”. Este programa consistia num período de vivência em que os visitantes acompanhariam todas as atividades desenvolvidas na escola durante uma semana. Os participantes se hospedavam na escola, em uma casa pequena destinada a esse programa, e era organizado um cronograma com os lugares, educadores e atividades que eles deveriam observar. Essa atividade foi registrada num único dia, em 09/03/2015.

EVENTO: Planejamento pedagógico; CATEGORIA: Formação continuada: educadores; ATIVIDADE: Transformação Vivencial - apresentação das pessoas; ATOS: As pessoas que estavam participando dessa atividade entraram na sala da coordenação e começaram a olhar os painéis, recados de organização e outros materiais que compunham aquela sala. Quando terminaram de fazer isso, sentaram no chão, encostados num canto da parede, próximo aos educadores que já estavam ali. Assim, uma das educadoras da parte cooperacional que estava ali presente começou uma conversa, perguntando o nome deles e de onde vinham. Eles responderam, cada um em sua vez. Então a educadora explicou o que eles (membros da escola) estavam esperando, ou seja, qual a atividade que os educadores iriam desenvolver naquele momento; ATORES: Cinco pessoas da transformação, uma

educadora da parte cooperacional, quatro educadores/tutores; ESPAÇO: Sala da coordenação; OBJETOS: Mesa, cadeiras, computador, notebooks, mochilas, celulares; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (16h30 às 17h00); METAS: Informar quais atividades seriam desenvolvidas e promover a integração entre as pessoas da transformação e da escola; SENTIMENTOS: Os educadores tinham expressões de muito cansaço, mas mostravam-se abertos para recepcionar bem as pessoas que ali estavam (09/03/2015).

Nesse contexto, percebe-se a preparação dos educadores para receber os educandos, principalmente do núcleo da consolidação, o qual foi elaborado a partir dos comportamentos que almejam para os educandos da escola. Esperava-se que os valores adotados pela instituição fossem incorporados pelos educandos através de seus comportamentos no coletivo. Criou-se um núcleo disciplinar. Em seguida, serão apresentados os detalhes dessa novidade no cotidiano escolar.

5.2.2.1.2 Evento II: Atividades cotidianas

Neste evento foram agrupadas as categorias e atividades que tinham como critério acontecimentos que marcavam o dia a dia da consolidação: entrada dos educandos na sala, mudanças na rotina escolar, organização do espaço físico, refeições. Além disso, neste evento foi relatado o primeiro dia da consolidação. As atividades de cada categoria deste evento podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 14. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento II da consolidação.

Evento II: Atividades cotidianas

Categoria A: Primeiro dia dos educandos da consolidação na escola após as férias

Atividade 1: Chegada dos educandos na escola

Atividade 2: Entrada dos educandos da consolidação na sala

Atividade 3: Conversa em roda

Atividade 4: Divisão dos grupos de trabalho da consolidação e a criação de seus nomes

Atividade 5: Primeiro almoço da consolidação no refeitório

Categoria B: Chamando os educandos para entrarem na sala

Atividade 1: Chamando os educandos para entrarem na sala

Atividade 2: Chamando os educandos que brincavam de *cards* para entrarem na sala

Atividade 3: Chegada dos educandos na escola

Atividade 4: Pedido dos educadores para educandas que faziam comentários sobre a beleza de um voluntário entrarem na sala.

Categoria C: Entrada na sala

Atividade 1: Entrada na sala

Atividade 2: Entrada dos educandos na sala da consolidação

Atividade 3: Entrada dos educandos junto com os educadores

Atividade 4: Aviso das três mudanças para aquele dia

Atividade 5: Entrada dos educandos na sala

Categoria D: Transição de atividade

Atividade 1: Transição entre o momento cultural e as atividades curriculares

Atividade 2: Ida para os espaços na ordem: Americanos do Sul, Flechas do Estudo e Irmãos Metralhas

Atividade 3: Resistências dos educandos de sair da oficina de marcenaria e ir para a de digitação.

Atividade 4: Transição entre avisos (início) e atividades em grupos

Atividade 5: Transição de atividades na ordem Americanos, Flechas e Metralhas

Atividade 6: Olhar da voluntária sobre as pessoas da instituição

Atividade 7: Transição de atividades: Fundo do Poço, Sk8 Máfia, Teimosos e Fundo do Poço

Atividade 8: Transição de atividades até o horário do lanche

Categoria E: Cuidando dos espaços

Atividade 1: Educadora relatando o fato de já ter tirado o lixo do banheiro

Atividade 2: Pedido do educador para deixar o banheiro limpo

Atividade 3: Avisos sobre desaparecimento de celular e sujeira nos espaços

Atividade 4: Discussão sobre o uso dos materiais: lápis

Atividade 5: Teimosos limpando o banheiro

Atividade 6: SK8 máfia limpando o espaço sob coordenação de um dos educandos

Atividade 7: Educador varreu a sala da consolidação

Categoria F: Refeições

Atividade 1: Educadora-professora buscando no refeitório dois ou três educandos para lanche na sala, pois estavam com pontos acumulados

Atividade 2: Educadores e educandos almoçando em lugares separados

Atividade 3: Atividade extraordinária de polícia e ladrão na hora do almoço, proposta pelo educador

Atividade 4: Almoço

Categoria A: Primeiro dia dos educandos da consolidação na escola após as férias

Nesta categoria foi apresentado o transcorrer do primeiro dia dos educandos da consolidação na escola após as férias, que aconteceu no dia 02/02/2015. A primeira atividade foi a chegada desses educandos da consolidação.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Primeiro dia dos educandos na escola após as férias; ATIVIDADE: Chegada; ATOS: Educador terminando de arrumar a sala, chegada dos outros três educadores; educandos na área externa, já dentro da escola, encontravam seus pares, conversavam, iam abraçar educadores e outros educandos que estavam com saudades; ATORES: Quatro educadores, por volta de 50 educandos; ESPAÇO: Área externa; OBJETOS: Não identifiquei objetos específicos para esta cena; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 45 minutos (7h15 às 9h00); METAS: Colocar a

conversa em dia e matar a saudade; SENTIMENTOS: Muitos abraços e sorrisos foram trocados. Parecia que todos esperavam muito por aquele momento (29/01/2015).

Em seguida, passaram a entrar no espaço destinado às atividades da consolidação.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Primeiro dia dos educandos na escola após as férias; ATIVIDADE: Entrada dos educandos da consolidação na sala; ATOS: Educadores começaram a chamar os educandos para dentro da sala. Não há sinal sonoro de início das atividades. Educandos entram na sala fazendo muito barulho: cantando e batendo palmas, cada um da sua forma, brincando de bater no outro. Deixavam a bolsa em caixas de madeira que estavam no chão, perto da entrada da sala; ATORES: Quatro educadores, 28 educandos; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: mesas grandes, armário, telefone, suporte para pôr os livros, cadeiras, mesas escolares, lápis grafite, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, réguas, tesouras, colas, borrachas, papel sulfite, cartolina, livros, caixas de madeira, prendedores, barbante, lousa, quadro de artes, estante com livros; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos (9h00 às 9h20); METAS: Fazer com que todos os educandos da consolidação entrassem na sala; SENTIMENTOS: Educandos estavam um pouco resistentes para entrar. Os educadores chamavam, mas alguns fingiam não escutar (02/02/2015).

A próxima atividade foi a apresentação desse novo núcleo transitório e temporário, ou seja, quando todos os educandos alcançassem determinadas atitudes, ele iria acabar. Esse foi um momento difícil para os educandos, porque perderam o direito de estar na escola no período integral e de fazer as oficinas que escolhiam para viver uma nova realidade educacional.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Primeiro dia dos educandos na escola após as férias; ATIVIDADE: Conversa em roda; ATOS: Educadores e educandos sentaram numa roda no chão. Educadores levantaram a mão para pedir silêncio e a palavra. Quando houve silêncio, um dos educadores retomou porque esses educandos estavam ali. Depois os educandos perguntaram quem era o novo e educador e eu. Nos apresentamos e em seguida um dos educadores falou quais seriam as regras; ATORES: Quatro educadores, 28 educandos; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: mesas grandes, armário, telefone, suporte para pôr os livros, cadeiras, mesas escolares, lápis grafite, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, réguas, tesouras, colas, borrachas, papel sulfite, cartolina, livros, caixas de madeira, prendedores, barbante, lousa, quadro de artes, estante com livros; TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos (9h20 às 10h10); METAS: Esclarecer aos educandos sobre a dinâmica daquele núcleo; SENTIMENTOS: Conforme o educador dizia as regras daquele lugar, os educandos expressavam caretas e comentários de sofrimento sobre a situação que estavam. Alguns educandos ficavam olhando seriamente para mim, como se estivessem desafiando (02/02/2015).

Após esse momento, os educadores anunciaram os grupos de trabalho e já reunidos os educandos criaram seus nomes e seus símbolos, sendo os primeiros: Irmãos Metralhas,

Americanos do Sul e Flechas do Estudo. Cada grupo tinha sua rotina, sendo que algumas atividades eram realizadas em conjunto e outras separadamente.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Primeiro dia dos educandos na escola após as férias; ATIVIDADE: Divisão dos grupos de trabalho e a criação de seus nomes; ATOS: Dois educadores anunciaram nome por nome dos membros de cada grupo. No total foram três grupos. Os grupos sentaram nas mesas, cada qual em companhia de um dos educadores, e decidiram os nomes de acordo com a sugestão dos próprios educandos. Fizeram desenhos como símbolos para os grupos; ATORES: Quatro educadores, 28 educandos; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: mesas grandes, armário, telefone, suporte para pôr os livros, cadeiras, mesas escolares, lápis grafite, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, régua, tesouras, colas, borrachas, papel sulfite, cartolina, livros, caixas de madeira, prendedores, barbante, lousa, quadro de artes, estante com livros; TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos (10h10 às 11h00); METAS: Os educandos saberem os membros de seu grupo e escolherem respectivos nome e brasão; SENTIMENTOS: Alguns educandos pareciam não gostar de seus grupos, porém no momento de escolher o nome e o brasão tal sentimento se diluiu (02/02/2015).

Por fim, a pesquisadora acompanhou o primeiro almoço da consolidação no refeitório, sendo esta a última atividade do período da manhã.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Primeiro dia dos educandos na escola após as férias; ATIVIDADE: Primeiro almoço da consolidação no refeitório; ATOS: Educandos entram na fila para pegar o prato, os talheres e a comida. Os educadores, tanto os que são responsáveis pela cozinha quanto qualquer outro adulto, se preocupam em como o educando está naquele espaço e naquela ação. Há incentivo por parte dos educadores para os educandos pegarem verduras e legumes, perguntando se não vai pegar um “verdinho”. Os educandos da consolidação falam muito alto e empurram ou dizem coisas que desagradam eles mesmos ou as outras crianças. Educadores levantam a mão para pedir silêncio e ordem. Usam olhares firmes e para alguns educandos encostam e pedem para parar, não gritam. Quando terminam de comer, colocam o prato e talheres nos potes de plástico para lavarem, buscam um dos panos que ficam nas mesas, limpam seu espaço e saem; ATORES: 10 educadores (além dos educadores da consolidação, havia também as educadoras da cozinha e de outros núcleos de aprendizagem), 40 educandos dos núcleos da consolidação, do pré-desenvolvimento, desenvolvimento e aprofundamento; ESPAÇO: Refeitório; OBJETOS: Sete mesas compridas retangulares, bancos, pratos, garfos, facas, pegadores de alimento, recipientes de alumínio e plástico, panos, escovas de limpeza; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (11h00 às 11h30); METAS: Verificar a disciplina dos educandos da consolidação na hora do almoço no refeitório; SENTIMENTOS: Por parte das crianças da consolidação, pareciam estar com toda sua potencialidade para fazer o que quisessem expressar em ações exageradas; por parte dos educadores da consolidação, perceberam a necessidade de intervenções que ajudassem esses educandos a se conterem (02/02/2015).

Categoria B: Chamando os educandos para entrar na sala

Aqui retrata-se o momento em que ocorria a entrada dos educandos da consolidação na sala. Como não havia sinal sonoro, os educandos deveriam estar atentos

ao horário, olhando em seus próprios relógios, nos da escola ou perguntando para alguém. Porém, algumas dessas crianças não conseguiam ter essas atitudes, fazendo com que os educadores fossem até os grupinhos e solicitassem a entrada deles. Eis o exemplo:

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Chamando os educandos; ATIVIDADE: Chamando os educandos que brincavam de *cards* para entrarem na sala; ATOS: Educandos na área externa da escola ficaram conversando e batendo *cards*. Educadores foram até os grupinhos e chamaram para entrar. A maioria dos educandos foi para a sala no primeiro pedido. Entraram, penduraram suas mochilas no suporte, pegaram uma cadeira cada e sentaram-se na roda; ATORES: Três educadores e dez educandos; ESPAÇO: Área externa e sala da consolidação; OBJETOS: Mochilas, *cards*, suporte para as mochilas e cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: Cinco minutos (7h30 às 7h35); METAS: Fazer com que os educandos entrassem no espaço para o início das atividades; SENTIMENTOS: Os educandos, em sua maioria, entraram sem expressar revolta ou o desejo de estarem lá. Alguns poucos reclamaram e fizeram cara feia para os educadores, mas logo entraram (10/03/2015).

Categoria C: Entrada na sala

A entrada dos educadores ocorria, geralmente, alguns minutos antes da entrada dos educandos. Eles chegavam por volta das 7h15 e 7h20 e arrumavam os materiais que precisavam (tiravam xerox das atividades, buscavam livros de que precisariam ou limpavam a sala). Já a entrada dos educandos na sala da consolidação acontecia a partir das 7h30 e durava até quase às 8h00, pois alguns transportes escolares não conseguiam chegar no horário proposto. Eles entravam, colocavam a mochila no suporte destinado a elas e juntavam-se ao grupo na atividade que estava acontecendo. Alguns dias, um ou dois educadores chegavam junto com os educandos.

EVENTO: Atividades cotidianas; Categoria: CATEGORIA: Entrada na sala; ATIVIDADE: Entrada dos educandos na sala da consolidação; ATOS: Educandos entraram na sala conversando, brincando uns com os outros, alguns provocando os outros colegas. Os educadores já levantavam a mão para pedir silêncio, pediam para os educandos colocarem as bolsas nos caixotes e sentarem na escada, pois explicariam como seriam as atividades e apresentariam, para aqueles que não estavam no primeiro dia, como a consolidação funcionaria; ATORES: quatro educadores, 30 educandos; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Mochilas, caixotes de madeira, *tablet* e caderno dos educadores; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos (7h30 às 7h45); METAS: Entrar na sala sem atrapalhar ninguém; SENTIMENTOS: Um educador dava apoio para o outro quanto à seriedade com que precisavam levar esse momento. Os educadores pareciam formar um time de apoio mútuo (03/02/2015).

Além disso, houve dias em que na entrada os educadores apresentavam mudanças na rotina. Isto se repetiu várias vezes ao longo do primeiro semestre de 2015, devido à

ausência de educadores ou à introdução de novas atividades. A análise abaixo é sobre a observação realizada no dia 03/03/2015.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Entrada na sala; ATIVIDADE: Aviso das três mudanças para aquele dia; ATOS: Educandos em roda com os educadores. Um dos educadores disse que teria que dar alguns recados: 1. O educador responsável pelas Ciências Naturais estaria ausente naquele dia, pois precisou resolver algumas questões do seu mestrado; 2. O educador musical, que normalmente dá oficina de música, não estaria presente naquele dia, por isso a atividade seria substituída por uma dinâmica em grupo, organizada pela educadora da consolidação; 3. Como qualquer outra escola, para os educandos do Ensino Fundamental 2, é garantida a aula de inglês. Por isso os educandos com idade correspondente ao Ensino Fundamental 2 começariam a ter aulas de inglês com a voluntária educadora de inglês simultaneamente ao momento da dinâmica. Foi dito quais seriam essas pessoas. (Uma das meninas perguntou quantas delas estariam no inglês. O educador respondeu que três. Além disso, um dos meninos perguntou também se teriam pendências com as atividades que deveriam estar fazendo fora da oficina. O educador respondeu que não, pois nesse mesmo horário os outros estariam na oficina de música, porém que a aula de inglês também teria suas atividades que, se não cumpridas, poderiam se tornar pendências); ATORES: 25 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: Cinco minutos (7h50 às 7h55); METAS: Informar os educandos sobre as mudanças daquele dia; SENTIMENTOS: Educandos tinham expressões amorfas e alguns pareciam incomodados com a nova responsabilidade do inglês (03/03/2015).

Categoria D: Transição de atividades

A consolidação era um núcleo de aprendizagem que pretendia promover novas atitudes nos educandos. Uma delas era a de sair de uma atividade e ir para outra sem atrapalhar as outras pessoas. Considerava-se que conversar e arrastar cadeiras eram ações que atrapalhavam. Por isso, os educandos deveriam ir de uma atividade a outra sem conversar, ou se fossem conversar que o fizessem num volume baixo e sem arrastar as cadeiras. Essa era uma atividade que comprometia toda a rotina da consolidação, pois quando os educandos não conseguiam ir sem fazer barulho, todos deveriam voltar e tentar novamente. Para observarem como os educandos faziam, os educadores solicitavam a transição de grupo por grupo, como mostra o exemplo abaixo.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Transição de atividades; ATIVIDADE: Transição de atividades: Fundo do Poço, Sk8 Máfia, Teimosos e Fundo do Poço; ATOS: Após o momento cultural, os educadores pediram que os grupos fossem para suas próximas atividades na ordem: Fundo do Poço, Sk8 Máfia e Teimosos. 8h10 Fundo do Poço foi para o espaço, mas como fizeram muito barulho, voltaram às 8h15; 8h20 foi o Sk8 Máfia, depois 8h21 os Teimosos e 8h25 novamente Fundo do Poço. 8h30 iniciaram as atividades. As crianças estavam bem agitadas; ATORES: Educandos e educadores da consolidação; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos (8h10 às 8h30); METAS: Mudar de atividade sem apresentar comportamentos que

atrapalhem os outros educandos; SENTIMENTOS: Nesse dia os educandos estavam bem agitados (12/05/2015).

Categoria E: Cuidando dos espaços

Outro aspecto marcante na escola é a responsabilidade coletiva de manter os ambientes limpos e organizados, assim como os materiais. Por isso, nesta categoria foram reunidas as atividades que descrevem ações que os participantes da escola têm diante dessa responsabilidade. Além disso, nessa categoria aparecem os exemplos da atividade “Responsabilidade” que compunham as rotinas da consolidação.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Cuidando dos espaços; ATIVIDADE: Discussão sobre o uso dos materiais: lápis; ATOS: Falaram também sobre os novos lápis grafites, pois os antigos estavam muito pequenos para eles escreverem, por isso o educador conseguiu uns 10 lápis novos. Eles discutiram como seriam divididos aqueles lápis entre os grupos, pois não havia lápis novo para todo mundo. Em seguida falaram sobre o assunto da assembleia: celular. Por que deveriam trazer o celular para a escola, qual a utilidade disso, o quanto também poderia atrapalhar. Mas as crianças estavam mais preocupadas com os materiais. Eles achavam que deveriam ter novos materiais e de forma mais rápida. O educador explicou que estava demorando para terem materiais porque precisavam da participação dos pais na Associação de Pais, pois eles deveriam resolver isso, discutindo qual a melhor forma. Além disso, o representante do grupo de responsabilidade dos materiais também deve estar atento para informar na reunião aquilo que precisam. Por esse motivo, chamaram a atenção do educando do grupo de transição, que é o representante da consolidação e que não compareceu à última reunião, quarta-feira passada; ATORES: Educandos e educadores da consolidação; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 12 minutos (7h55 às 8h07); METAS: Trabalhar o uso do material coletivo; SENTIMENTOS: Os educandos estavam bem participativos nessa discussão, pois o tema afetava todos eles (26/05/2015).

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Cuidando dos espaços ATIVIDADE: Teimosos limpando o banheiro; ATOS: Após o lanche, a educadora II substituiu o educador II e ficou com os Teimosos para limpar o banheiro. Primeiro ela sentou com o grupo para discutir a importância daquela atividade, depois as crianças, com a ajuda da educadora II, dividiram as funções para então limparem o banheiro. Assim que uma criança terminava de fazer sua parte, deveria sentar no banco e esperar, mas alguns deles não conseguiam ficar sentados. Nesse grupo estavam presentes cinco meninos e duas meninas. Quatro educandos ficavam se revezando para manter outros dois sentados no banco; ATORES: Uma educadora e sete educandos; ESPAÇO: Banheiro da sala da consolidação; OBJETOS: Objetos de limpeza não nocivos à saúde dos educandos e banco; TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos (9h10 às 9h50); METAS: Limpar o banheiro e estimular a responsabilidade de manter os ambientes limpos e organizados; SENTIMENTOS: Os educandos apesar de aparentarem ter nojo daquilo, entendiam a importância daquela ação e a cumpriam (03/06/2015).

Categoria F: Refeições

Na consolidação, para os educandos que ficavam meio período, eram oferecidas duas refeições: o lanche, no meio da manhã, e o almoço, no final da manhã. Eram as

próprias crianças que se serviam e elas também eram responsáveis por colocar os talheres, pratos e copos para lavar, bem como limpar o espaço da mesa onde realizam a refeição com um pano que era disponibilizado. Para evitar o desperdício, o lixo das sobras de comida dos pratos ficava exposto. Segundo relato dos educadores, tal medida colaborou para a conscientização das crianças quando elas iam colocar a comida no prato, já que podiam repetir livremente. Somente a carne, às vezes, era contada, e por isso não podiam pegar mais que uma vez. Às segundas-feiras acontecia uma mudança no cardápio, dias em que eram servidas guarnições vegetarianas. Como havia educadores vegetarianos, todos os dias eles tinham opções de refeição sem carne. Como sobremesa, sempre era servida uma fruta. O almoço da consolidação iniciava às 11h15 e terminava às 11h45.

No lanche da manhã, a opção sempre era uma fruta e bolacha, pão ou bolo. A dinâmica era a mesma. Para as crianças da tarde, também era servido mais um lanche, que acrescentava ao cardápio dos lanches leite ou suco. Nesse período, as crianças do grupo de responsabilidade do lanche ajudavam a servir, pedir silêncio e limpar o refeitório. Ele durava meia hora, das 14h30 às 15h00.

Nas refeições sempre havia conversas. Porém, quando estas começavam a incomodar, a pessoa incomodada levantava o dedo para pedir silêncio. Em alguns dias, as refeições da consolidação ocorriam na sala, como consequência de indisciplina.

EVENTO: Atividades cotidianas; CATEGORIA: Refeições; ATIVIDADE: Educadora-professora buscando no refeitório dois ou três educandos para lanchar na sala, pois estavam com pontos acumulados; ATOS: 8h50 educandos e educadores desceram para o refeitório. Quando já estavam sentados lanchando, a educadora-professora veio buscar duas ou três crianças (não me lembro), pois os pontos estavam acumulados e alguns deles teriam que lanchar lá no próprio espaço da consolidação. Quando terminaram de lanchar já era 9h08, momento em que o educador-professor I veio com as atividades que cada grupo desenvolveria; ATORES: Educandos e educadores da consolidação; ESPAÇO: Refeitório; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 18 minutos (8h50 às 9h08); METAS: Controlar os educandos que não apresentam bom comportamento; SENTIMENTOS: A cara dos educandos que subiram para tomar lanche na sala mostrava o quanto aquilo era desagradável (30/03/2015).

Percebe-se que mesmo as atividades que não pretendiam ser disciplinares já trazem em si princípios de vigilância e controle. É compreensível, já que o núcleo foi pensado com tais intenções. No próximo evento, será retratado o ensino por meio de atividades dirigidas.

5.2.2.1.3 Evento III: Atividades dirigidas por educadores

Como proposto na criação da consolidação, os educandos deste núcleo de aprendizagem não tinham a opção de escolher suas atividades ou a ordem em que iriam aprender os conteúdos. Por isso, ele era composto por atividades planejadas e dirigidas pelos educadores. Essas atividades duravam em média 45 minutos, mas sofriam alterações devido aos encaminhamentos que os educadores davam às situações de conflito que apareciam. São essas atividades que compõem essencialmente a rotina da consolidação. Desse modo, nas análises das observações de campo este evento é o que contém mais categorias (9) e mais atividades (85) como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 15. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento III da consolidação.

Evento III: Atividades dirigidas por educadores

Categoria A: Momento Cultural

Atividade 1: Escutando músicas brasileiras

Atividade 2: Escutar uma música brasileira

Atividade 3: Escutar, ler e cantar músicas

Atividade 4: Escutar, ler e cantar duas músicas brasileiras

Atividade 5: Escutar e cantar três músicas brasileiras

Atividade 6: Escutar e cantar três músicas brasileiras

Atividade 7: Escuta de duas músicas e leitura das principais notícias do jornal da cidade

Atividade 8: Escuta de duas músicas brasileiras e conhecimento das notícias da região

Atividade 9: Escuta das músicas brasileiras e chegada de outros educadores e educandos

Atividade 10: A educadora-professora iniciou a atividade colocando duas músicas brasileiras para escutarem: “Beleza Pura” e “O que é, o que é?”

Atividade 11: Escutando a música “O que é, o que é?”

Atividade 12: Momento cultural com as músicas “Haicai”, “Beleza pura” e “O que é? O que é?”

Atividade 13: Momento Cultural com “Beleza Pura” e “O que é? O que é?”

Atividade 14: Momento Cultural com “Beleza Pura”

Atividade 15: Momento Cultural com a música “Quase colorida”

Atividade 16: Momento Cultural com “Quase colorida” e canto gregoriano

Atividade 17: Momento Cultural com “Quase Colorida” e canto gregoriano

Atividade 18: Momento Cultural com “Minha história” e Canto Gregoriano

Atividade 19: Momento Cultural com a música e letra “Quase Colorida”

Atividade 20: Momento Cultural com a música “Não vou me adaptar”, com o clipe passado na televisão

Atividade 21: Reflexão crítica: Conversando sobre as manifestações de 15 de março

Atividade 22: Leitura de notícias do jornal

Atividade 23: Leitura das manchetes, roda de reflexão sobre PCC e guerra de times

Atividade 24: Leitura das manchetes do dia

Atividade 25: Educandos questionando a existência do momento cultural

Atividade 26: Comunicado sobre avaliações e educando apresentando suas impressões sobre a assembleia dos educandos

Atividade 27: Momento cultural com brincadeira

Categoria B: Atividade de línguas

Subcategoria a) Atividade de português

Atividade 1: Interpretação da música “Suburbano”

Atividade 2: Atividade sobre palavras terminadas em “-am” e “-ão”

Atividade 3: Leitura e interpretação de texto

Subcategoria b) Atividade com outras linguagens

Atividade 1: Desenho coletivo na oficina de artes

Atividade 2: Cores e frutas na oficina de inglês

Atividade 3: Oficina de inglês sobre números e animais

Atividade 4: Exibição de um anime

Categoria C: Atividade de lógica

Atividade 1: Senso numérico

Atividade 2: Multiplicação

Atividade 3: Expressão numérica

Atividade 4: Atividade de matemática com dois grupos juntos: sudoku com adição e multiplicação

Atividade 5: Atividade de Lógica com a pesquisadora, devido ausência da educadora responsável

Categoria D: Educação física

Atividade 1: Proposta de vôlei

Atividade 2: Kung- Fu na Educação Física

Atividade 3: Aguardando os outros grupos descerem do lanche

Atividade 4: Circuito de atividades em duplas ou trios

Atividade 5: Atividade Coletiva – Basquete

Atividade 6: Alongamento

Atividade 7: Discussão sobre atividade da educação física

Atividade 8: Educandos realizando atividade individual na educação física

Atividade 9: Dodgeball na Educação Física

Atividade 10: Atividade Individual: caminhar de diversas formas

Atividade 11: Educação Física prazerosa

Categoria E: Oficina de música

Atividade 1: Conhecendo instrumentos de percussão

Atividade 2: Construindo uma música

Atividade 3: Trabalhando instrumentos de percussão

Atividade 4: Percussão no circo

Categoria F: Finalizando pendências

Atividade 1: Finalizando atividades pendentes

Atividade 2: Realizando atividades que estavam atrasadas

Atividade 3: Finalizando atividades incompletas

Atividade 4: Finalizando atividades que não foram completadas em seu devido

momento

Atividade 5: Realização de atividades incompletas

Atividade 6: Finalização das pendências - Nova Consolidação

Atividade 7: Completando as pendências - Nova Consolidação

Categoria G: Acompanhamento pedagógico - tutoria

Atividade 1: Verificar atividades realizadas e traçar metas pedagógicas com os educandos individualmente

Atividade 2: Verificação das atividades finalizadas

Atividade 3: Tutoria

Atividade 4: Conversa do tutor com uma mãe

Atividade 5: Tutoria: atualizando tabelas e fazendo pendências

Atividade 6: Tutoria Anárquica

Categoria H: Momento coletivo

Atividade 1: Telefone sem fio com mímica

Atividade 2: Roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas na educação física

Atividade 3: Escolha dos personagens para um filme - quem seria quem

Atividade 4: Momento coletivo: estimativa e realidade sobre suas próprias capacidades

Atividade 5: Momento coletivo: situação de jogo de futebol. O que fazer?

Categoria I: Atividades substitutivas

Atividade 1: Atividade livre para os educandos e educandas da consolidação. Oficina de artes não ocorreu

Atividade 2: Educador brincando com os educandos devido à ausência da oficina de artes

Atividade 3: Filme devido à ausência de voluntária

Categoria A: Momento cultural

O momento cultural sempre ocorria no início das atividades, logo na entrada, em todos os dias da semana, por isso o número expressivo de atividades registradas na pesquisa (27 atividades). Os educandos chegavam, colocavam suas mochilas no suporte de bolsas, pegavam uma cadeira e juntavam-se aos educadores que os aguardavam no centro da sala, formando uma roda. Esse momento era acompanhado por músicas, em sua maioria brasileiras (a pesquisadora também presenciou ocasiões com cantos gregorianos), que ao longo do primeiro semestre foram complementadas com leitura das principais notícias da região e uma roda reflexiva. Durante essa atividade também eram treinadas a leitura da música e a concentração. As músicas sempre eram propostas pelos educadores. Todos os educandos participavam do momento em um único grupo, dentro da sala da consolidação. Seguem dois exemplos desse momento:

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Momento cultural; ATIVIDADE: Escutar, ler e cantar músicas; ATOS: O momento cultural sempre ocorre no início das atividades. É composto por duas músicas, são elas: “Minha história”, de Chico Buarque, e “Cabelo duro”, de Itamar Assumpção. Primeiramente, conforme os educandos iam entrando na roda, os educadores entregavam a letra impressa em folhas de papel. Todos escutaram a música do Chico acompanhando a letra. Depois, um dos educadores solicitou uma leitura conjunta da música (sem ela tocando) e, por último, que cantassem todos juntos, sem a música e em seguida com a música. Com a música “Cabelo duro” ocorreu a mesma proposta da anterior: leitura em conjunto e canto em conjunto; ATORES: Quatro educadores e 31 educandos; ESPAÇO: Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: rádio, CD, móvel de madeira, cadeiras, *tablet* do educador, folhas com as letras; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (7h45 às 8h15); METAS: Aumentar o repertório musical e cultural; exercitar concentração e leitura; SENTIMENTOS: Alguns educandos pareciam se divertir com o momento, outros pareciam odiar e outros, ainda, pareciam viajar em seus pensamentos. Os educadores permaneciam sérios e em alguns momentos se entreolhavam como forma de comunicação (23/02/2015).

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Momento Cultural; ATIVIDADE: Escuta de duas músicas e leitura das principais notícias do jornal da cidade; ATOS: Educador I iniciou as atividades somente comigo e mais cinco crianças, sem a chegada, até aquele momento, da educadora e do educador II. Incrivelmente algumas cantaram a música “Minha história”, de Chico Buarque, e em seguida, “Haicai”, de Luiz Tatit. Foi bem legal, pois enquanto a música tocava, outros educandos chegavam e com cuidado pegavam a cadeira, sem fazer barulho, e se posicionavam na roda calmamente. Tanto é que às 7h45 já tínhamos escutado as duas músicas. Então o educador I disse que leria as notícias daquele dia, e assim o fez. Esta atividade teve seu início nesse dia; ATORES: 15 educandos e educador I; ESPAÇO: Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Rádio, CD, móvel de madeira, cadeiras, *tablet* do educador; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos (7h30 às 7h50); METAS: Aumentar o repertório de músicas, capacidade de concentração e conhecimento sobre os acontecimentos da comunidade onde vivem; SENTIMENTOS: Foi uma atividade em que os educandos pareciam bem tranquilos (09/03/2015).

Categoria B: Atividade de línguas

A Atividade de línguas pode ser relacionada àquilo que conhecemos por meio de comunicação, seja escrita em português ou em língua estrangeira e representações da arte. Tal categoria foi dividida em duas subcategorias: “Atividades de português”, correspondentes às regras gramaticais, e “Atividades com outras linguagens”, agrupando aquelas que trabalhavam inglês, artes e cinema.

Subcategoria a) Atividades de português

Nessa categoria foram descritas as atividades conhecidas por Gramática, porém num aspecto muito mais amplo que somente Gramática. Eram planejadas para durar 45 minutos, mas normalmente excediam ou duravam bem pouco devido ao comportamento dos educandos e da decisão do educador. O educador responsável por essa atividade tinha

que apresentá-la três vezes, ou seja, cada temática era trabalhada com cada grupo de educandos. Elas eram organizadas por um educador, que sempre buscava trazer um texto e uma discussão e propunha algum registro do que fosse trabalhado. Quando o educando terminava o registro, o educador assinava o caderno e anotava a data em que ele foi finalizado numa tabela virtual, onde os educadores acompanhavam o desenvolvimento pedagógico dos educandos. Essas atividades foram muito observadas, pois, para acompanhá-las, a pesquisadora não conseguia observar outras duas, já que sempre havia três atividades concomitantes nos horários destinados a esse tipo de atividade. Eis a ilustração:

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividade de línguas; SUBCATEGORIA: Atividades de português; ATIVIDADE: Atividade sobre palavras terminadas em “-am” e “-ão”; ATOS: Educandos juntos com o educador ficaram sentados nas cadeiras ao redor da mesa. O educador passou a atividade numa folha. Os educandos precisavam copiar a atividade e realizá-la. (A atividade foi observada de longe, pois estava acompanhando outra também); ATORES: 10 educandos e 1 educador; ESPAÇO: Pavimento superior da sala da consolidação, nas mesas próximas à entrada; OBJETOS: *Tablet* do educador, cadernos, lápis, borracha, apontador, uma mesa retangular, cadeiras, folhas com as atividades; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (8h15 às 9h00); METAS: Trabalhar a relação do “-AM” e “-ÃO” com o tempo passado e futuro; SENTIMENTOS: Alguns educandos não queriam, quase como sempre, realizar os exercícios, mas o educador se mantinha firme em continuar a atividade e motivar esses educandos (02/03/2015).

Subcategoria b) Atividades com outras linguagens

Nessa subcategoria, mostram-se as atividades com linguagens variadas: artes, inglês e cinema. As atividades de artes eram oferecidas por uma voluntária, no formato de oficina, todas as segundas-feiras, no período da tarde para os educandos do integral, das 1500h às 16h30. Essas oficinas, em sua maioria, eram desenvolvidas na sala da consolidação, com o material oferecido pela escola.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividade de línguas; SUBCATEGORIA: Atividades com outras linguagens; ATIVIDADE: Desenho coletivo; ATOS: Aicineira chegou e os educandos a estavam esperando na sala. Ela pediu que pegassem folha sulfite e materiais de desenho. Uma das educandas pediu o material para os educadores e estes permitiram que ela pegasse. Em seguida, a artista propôs que cada um pegasse uma folha e começasse um desenho. Passados dois, três minutos, ela pediu para as crianças trocarem de folha e continuarem o desenho do outro. Dois educandas começaram a atrapalhar a atividade, rabiscando por cima dos desenhos dos outros educandos. Isso deixou a artista incomodada, de tal maneira que pediu para as meninas pararem, pois rabiscavam e davam risada. Elas não obedeceram, deixando a aicineira bem irritada. Terminada a oficina, ela foi falar com um dos educadores; ATORES: 6 educandos e uma voluntária aicineira; ESPAÇO: Pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS:

Folhas sulfites, lápis de cor, giz de cera, borracha, apontador, régua, mesa e cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora (15h00 às 16h00); METAS: Desenvolver a parte artística dos educandos; SENTIMENTOS: Com exceção das meninas que começaram a rabiscar os desenhos, parecendo fazer isso de propósito, os outros gostaram bastante (23/02/2015).

Já, as atividades de inglês também aconteciam no modelo de oficina. Elas ocorriam uma vez por semana e eram ministradas por uma voluntária às terças-feiras para os educandos correspondentes ao Ensino Fundamental II, no horário das 10h30 às 11h15, em paralelo à oficina de música. Dentro da sala da consolidação, o espaço utilizado eram as carteiras enfileiradas em frente à lousa.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividade de línguas; SUBCATEGORIA: Atividades com outras linguagens; ATIVIDADE: Cores e frutas na oficina de inglês; ATOS: Educandos sentados individualmente nas cadeiras, junto às mesas de estudo e em frente à lousa enquanto a voluntária faz perguntas para os educandos sobre cores e frutas em inglês. Ela utiliza figuras e fala calmamente. O educador fica sentado num banco observando as atividades e atitudes dos educandos; ATORES: 7 educandos, a voluntária e o educador I; ESPAÇO: Carteiras enfileiradas em frente à lousa no pavimento inferior da sala da consolidação; OBJETOS: Lousa, giz de lousa, sete mesas individuais, sete cadeiras, cadernos, lápis, borrachas, figuras plastificadas; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (10h30 às 11h15); METAS: Ensinar cores e frutas em inglês para os educandos; SENTIMENTOS: Alguns educandos se mostravam mais interessados do que outros (17/03/2015).

Não havia uma atividade, dentro da rotina, que garantisse a exibição de algum filme. Ele era introduzido pelos educadores como complemento, por exemplo, à situação abaixo, quando resolveram passar um Anime (animação japonesa) em um dos horários do integral somente para os educandos que permanecem no período da tarde.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividade de línguas; SUBCATEGORIA: Atividades com outras linguagens; ATIVIDADE: Exibição de um anime; ATOS: Educandos entraram na sala junto com o educador. Enquanto este colocava o filme, os educandos pegaram cadeiras e colchonetes, espalharam-se pelo espaço, acomodaram-se e assistiram o desenho. Um adorou, um dormiu e os outros se distraíram e voltavam. Durante o filme, os educadores ficaram na sala ao lado, com a porta que conecta as duas salas aberta para acompanharem a movimentação dos educandos; ATORES: 4 educandos e 1 educador; ESPAÇO: Sala de vídeo; OBJETOS: Televisão, aparelho de DVD, DVD, colchonetes, cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora (13h30 às 14h30); METAS: Descanso e aumento do repertório cultural dos educandos; SENTIMENTOS: Foi uma atividade tranquila, perto do resto do dia (23/02/2015).

Categoria C: Atividade de lógica

As atividades de lógica se agrupam à segunda categoria, pois apresentam características semelhantes. A lógica entra como embasamento matemático e foram as

únicas atividades do grupo das áreas do conhecimento que a pesquisadora presenciou em que se utilizou a lousa. Elas ocorriam, em sua maioria, no pavimento inferior da sala da consolidação e sempre que possível a educadora ou o educador responsável trazia material concreto para auxiliar na visualização do raciocínio apresentado.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividade de lógica; ATIVIDADE: Expressão numérica; ATOS: 9h10 a educadora estava com os Metralhas em Lógica, no espaço onde ficam as carteiras. Eram 11 crianças que ela estava acompanhando. Enquanto a educadora recortava papéis coloridos, os educandos copiavam as informações da lousa: “ Nome da cidade, 23 de março de 2015. Exercício 52 - Conceitos de expressões numéricas 1. Fui ao mercado e comprei 5 maçãs, uma dúzia de laranjas e 3 caixas com 7 morangos em cada. Dei 3 laranjas para meu amigo. Com quantas frutas cheguei em casa?” Quando a educadora terminou de recortar os papéis começou a entregá-los para os educandos, que estavam em duplas. Eram seis quadradinhos rosas, seis verdes e seis amarelos para cada criança. Depois explicou que antes de resolver o exercício iriam fazer uma brincadeira, que se inicia com cada um da dupla indicando com os dedos de uma mão os números três, dois ou um (como aquele jogo do dois ou um!); a seguir, soma-se os dedos indicados e anota-se o resultado. Tal ação deveria se repetir por três vezes, correspondendo cada vez a uma cor. Assim, depois que fizessem isso, também deveriam repetir a mesma sequência para a outra pessoa da dupla. Em seguida, a educadora anunciou que cada cor valeria uma pontuação. Rosa = seis pontos; verde = cinco pontos e amarelo = sete pontos. Ganharia quem fizesse mais pontos. Para os educandos descobrirem os ganhadores, fez junto com os eles a expressão numérica que daria o resultado. Disse então, que com esse mesmo raciocínio deveriam resolver o problema copiado; ATORES: 9 educandos e a educadora; ESPAÇO: Carteiras enfileiradas em frente à lousa no pavimento inferior da sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras, cadernos, lousa, giz, apagador, livro, papéis coloridos, lápis, borrachas, régua e carteiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 35 minutos (9h10 às 9h45); METAS: Ensinar expressão numérica através de brincadeiras; SENTIMENTOS: Apesar da dificuldade matemática, os educandos pareciam gostar da atividade (23/03/2015).

Categoria D: Finalizando pendências

Finalizando Pendências é uma atividade que ocorria logo após o almoço dos educandos que não permaneciam no período integral, mas que precisavam aguardar a chegada de seus transportes escolares, que normalmente apareciam uma hora após a finalização das atividades da manhã. Pendências eram consideradas os registros e exercícios das atividades das áreas do conhecimento que não foram finalizados nos horários destinados a eles. Nessa categoria, um ou dois educadores acompanhavam na sala os educandos, que se sentavam aleatoriamente pelo espaço e lá realizavam suas tarefas. Eles ajudavam os educandos a focarem em suas responsabilidades e em suas dúvidas. Segue uma análise desse momento:

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Finalizando pendências; ATIVIDADE: Finalizando atividades incompletas; ATOS: O educador I estava com as cinco crianças que vão embora às 13h30. Sentei na mesa junto com eles e fiquei observando o que estavam fazendo. Enquanto o educador I estava na mesa, eles estavam mais concentrados nas pendências, ou seja, realizavam as atividades que estavam atrasadas. Quando o educador saiu, eles se entretiveram com dobraduras de armas ou um disco em formato de estrela com quatro pontas. Ao soar da buzina da perua, as crianças correram para ir embora; ATORES: 5 educandos, educador I e eu; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Cadernos, lápis, borrachas, folhas com as atividades, folhas com dobradura de arma e estrela de quatro pontas, *tablet* do educador, cadeiras e mesas; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (13h00 às 13h30); METAS: Colocar atividades em dia; SENTIMENTOS: Os educandos só conseguem se controlar sob o olhar do educador (17/03/2015).

Categoria E: Educação física

Essa categoria é composta pelas atividades de Educação física, que estavam previstas para acontecer todas às terças e sextas feiras, na quadra da escola, com todo o grupo envolvido nos mesmos exercícios. A duração inicial era de 45 minutos, porém sempre ultrapassava o horário previsto, devido ao comportamento dos educandos. Muitas atividades da educação física acabaram aparecendo no evento das Atividades Pedagógicas Disciplinares, pois era um dos poucos momentos em que os educandos tinham mais liberdade para trabalharem o corpo, o que para eles era difícil conter. Primeiramente as atividades de terça-feira eram propostas pelo educador responsável e nas de sexta outro educador apresentava movimentos do Kung-Fu. Mais tarde os educadores, junto aos educandos, decidiram que deveriam intercalar entre atividades coletivas e individuais, mas só se passava de um modo de atividade para o outro quando os educadores concordavam que os exercícios propostos haviam sido completados.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Educação física; ATIVIDADE: Kung- Fu na Educação Física; ATOS: Educandos saíram do refeitório e foram correndo para a quadra e assim ficaram até os educadores chegarem. Quando eles apareceram alguns pararam de correr, enquanto outros não. Um dos educadores ensinaria movimentos básicos do kung-fu, porém, passaram mais de 40 minutos tentando organizar uma fila na qual os educandos deveriam ficar um ao lado do outro, do menor para o maior. No momento em que os educadores perceberam que isso não estava dando certo, resolveram formar uma roda de conversa. Ainda assim os educandos não conseguiam controlar seus corpos para sentar na linha demarcada na quadra. Assim que os educandos ficaram menos agitados e sentaram, já estava na hora de deixar a quadra. Havia se passado 30 minutos do término daquela atividade; ATORES: 28 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Quadra; OBJETOS: Não foram utilizados objetos nessa atividade; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 15 minutos (9h00 às 10h15); METAS: Controle corporal e prática de exercício físico; SENTIMENTOS: Os educandos pareciam soltar seu grito de liberdade. Tudo o que estavam segurando na sala, liberaram ali na quadra. A cena parecia com o filme

“A creche do papai” de tão bagunçada. Os educadores a todo momento se mantiveram firmes, sem explodir com os educandos (03/02/2015).

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Educação física; ATIVIDADE: Atividade Coletiva - Basquete; ATOS: Já na quadra, conforme o combinado, aquele seria o dia para jogos coletivos. O educador II, responsável pela atividade, propôs o basquete. Assim, formaram-se quatro equipes que faziam jogos em meia quadra. As crianças pareciam estar gostando muito daquela atividade. Muitas delas corriam e iam atrás da bola com toda a força que podiam. Uma minoria ficou sentada. Por conta dessa minoria que ficou sentada, o educador, ao final da educação física, fez uma roda para discutir o comportamento dessas crianças, de modo que elas próprias pudessem expressar suas opiniões; ATORES: 22 educandos e 1 educador; ESPAÇO: Quadra; OBJETOS: Bola de basquete, cestas de basquete; TEMPO DE DURAÇÃO: 55 minutos (9h05 às 10h00); METAS: Promover atividades físicas; SENTIMENTOS: A maioria dos educandos parecia se divertir bastante e aqueles que ficaram sentados tiveram voz na roda proposta pelo educador (17/03/2015).

Categoria F: Oficina de música

A oficina de música era oferecida pelo educador musical da escola em dois dias na semana para os educandos da consolidação: terça-feira pela manhã, das 10h30 às 11h15 para todo o grupo, e quarta-feira, das 15h00 às 16h30, para os educandos do integral. Às terças-feiras ela ocorria paralelamente à oficina de inglês, por isso os educandos com idade correspondente ao Ensino Fundamental II e que não estavam no integral não participavam dela. O local onde acontecia a oficina era a sala de música, um lugar equipado para tal situação.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Oficina de música; ATIVIDADE: Construindo uma música; ATOS: Educandos chegaram na sala e o educador musical pediu para que formassem uma roda. Então, entregou alguns violões nas mãos das crianças e para outras revezou o teclado. Outras ainda ficaram com pandeiros. Os educandos que ficaram sem instrumentos tinham que tirar música com o corpo, utilizando as mãos, bocas, enfim, o que podiam usar para produzir um som. Com a atividade, os educandos ficaram bem agitados. Eu e a educadora ficamos sentadas num banco em frente à porta da sala conversando e observando as atitudes dos educandos, caso o educador precisasse de ajuda. No final da oficina, quando já haviam entregado os instrumentos, a educadora leu em seu caderno a pontuação dos educandos que não finalizavam as atividade ou atrapalhavam o andamento do dia, aqueles que foram nomeados deveriam almoçar na sala da consolidação, como consequência de suas atitudes; ATORES: 15 educandos, educador musical, educadora; ESPAÇO: Sala de música; OBJETOS: Violões, teclado, pandeiros, caderno com o nome dos educandos que deveriam almoçar na sala; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (10h30 às 11h15); METAS: Construir uma música coletivamente; SENTIMENTOS: Aquela cena parecia uma anarquia permitida pelo educador. Os educandos pareciam liberar todas as suas energias através dos instrumentos. Aqueles que ficaram com instrumentos gostaram mais do que os que tiveram que improvisar com o corpo (10/03/2015).

Categoria G: Acompanhamento pedagógico - tutoria

Esse acompanhamento pedagógico era um momento na rotina da consolidação em que os educadores sentavam com cada um dos educandos para avaliar seu desenvolvimento pedagógico. Além de visualizarem na tabela virtual quais as atividades que os educandos haviam finalizado, os educadores também traçavam metas para aquelas incompletas e sondavam, para ver quais as dificuldades de cada um deles. Devido à atenção individual de cada educador com cada educando, esse momento acabava sendo turbulento, pois os educandos que não estavam sob a supervisão do educador acabavam perdendo o foco de suas atividades e atrapalhando um pouco aqueles que permaneciam concentrados. Assim como as outras atividades, esta tinha uma duração de 45 minutos.

EVENTO: Atividade dirigidas por educadores; CATEGORIA: Acompanhamento pedagógico – tutoria; ATIVIDADE: Tutoria - Verificar atividades realizadas e traçar metas pedagógicas com os educandos individualmente; ATOS: Educadores em mesas diferentes, abrem as tabelas de acompanhamento de atividades em seus *notebooks* e *tablets*. Um educando por vez senta ao lado do educador e mostra suas atividades realizadas, enquanto os outros davam continuidade às atividades inacabadas. Assim que finalizavam, iam até o educador responsável por esta para pedir sua correção e visto. Por esse motivo, os tutores eram interrompidos a todo momento. O ambiente estava todo movimentado: os educandos circulavam pela sala, conversavam num volume alto, em alguns momentos até ocorriam provocações entre as crianças (“Seu burro, faz essa tarefa direito”; “cala a boca”; “fica quieto tio”). Quando deu o horário do almoço, os educandos guardaram os materiais e saíram; ESPAÇO: Sala da consolidação; ATORES: 31 educandos e 4 educadores; OBJETOS: Mesas, cadeiras, *notebooks*, *tablet*, cadernos, lápis, borrachas, apontadores, canetas, régua; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora (10h30 às 11h30); METAS: Acompanhar o desenvolvimento dos educandos e traçar metas com eles sobre o que precisam aprender; SENTIMENTOS: Foi um ambiente caótico, pois os educandos ficaram bem agitados sem a presença dos educadores controlando todo o grupo. Educadores tentaram fazer o melhor que podiam em meio à confusão (23/02/2015).

Categoria H: Momento coletivo

Nesta categoria, apresentam-se as atividades que ocorrerem com todo o grupo da consolidação previstas na rotina de todas as segundas-feiras, das 9h45 às 10h30. Considerando o espaço físico, elas sempre ocorriam dentro da sala e levando em conta as temáticas, sempre as mais diversas: uma roda de conversa para discutir quais as atividades seriam desenvolvidas na educação física, escolha de personagens para um filme – quem seria quem, telefone sem fio com mímica. As atividades sempre eram propostas pelos educadores. Alguns traziam atividades para se falar também sobre sentimentos, expectativas e frustrações. Outros traziam avaliações de atitudes, sempre buscando ressaltar os avanços e quais pontos precisavam ser trabalhados. Justamente por isso, algumas situações desse momento serão apresentadas no evento das Atividades

Disciplinares, pois traziam avaliações comportamentais. Aqui colocamos somente aquelas que não têm ligação explícita com questões disciplinares.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Momento coletivo; ATIVIDADE: Conversa sobre as atividades desenvolvidas na educação física; ATOS: Fizeram uma roda e o educador II foi o primeiro a se pronunciar: primeiramente ele pediu desculpas pelo atraso, pois calculou mal os compromissos que tinha fora da escola e mais o trânsito, que resultaram no atraso. Depois ele começou a questionar os educandos sobre as atividades de educação física. Principalmente os meninos responderam às perguntas, porque eles queriam jogar mais futebol e não veem, por exemplo, no kung fu, uma ajuda no condicionamento físico. Por outro lado, um dos meninos lembrou daquele filme “Karatê Kid”, em que o menino, ator do filme, teve que passar por uma série de atividades disciplinares para chegar a ser campeão do campeonato de karatê. Além disso, um dos meninos compartilhou com o grupo a pesquisa que ele realizou na semana passada sobre atividade física. Ele leu o que encontrou e disse que tudo o que os tutores estavam desenvolvendo eram atividades físicas. Desse modo, os educandos propuseram que um dia da Educação Física seria com jogos coletivos e outro com atividades individuais. Os educadores ficaram de pensar e trazer a resposta na manhã seguinte. Mais tarde fiquei sabendo que era justamente isso que os educadores queriam e que não havia o que discutir, somente dar o aval; ATORES: 20 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras e caderno; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos (9h50 às 10h05); METAS: Planejar como seriam as atividades de educação física a partir dessa data; SENTIMENTOS: Os educandos estavam bem envolvidos com a discussão (09/03/2015).

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Momento coletivo; ATIVIDADE: Escolha dos personagens para um filme – quem seria quem; ATOS: A atividade do momento coletivo foi desenvolvida com os respectivos grupos, divididos entre os tutores. Ela consistia em imaginar que fariam um filme e, para tanto, teriam que escolher os personagens. Primeiro discutiram cada um dos personagens: os sentimentos deles, como propor mudanças desses sentimentos e qual educando combinava com cada personagem. Os educandos foram expressando informações sentimentais que até então nunca tinham falado. Depois cada criança falou qual achava que deveria ser o seu papel e por quê. Foi um momento incrível esse, porque elas estavam abertas a revelar serenamente aquilo que sentiam; ATORES: 20 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Mesas, cadeiras, papéis com os personagens; TEMPO DE DURAÇÃO: 25 minutos (10h05 às 10h30); METAS: Trabalhar os sentimentos; SENTIMENTOS: Os educandos revelaram suas percepções e quais expectativas tinham em relação aos seus sentimentos e dos colegas. Foi bem interessante (09/03/2015).

Categoria I: Atividades substitutivas

Como já foi dito, a rotina da consolidação era alterada por diversos fatores: situações de conflito e encaminhamentos dados pelos educadores, ausência dos educadores responsáveis pela atividade programada, propostas de novas atividades. Nessa categoria foram reunidas as atividades que substituíram aquelas nas quais os educadores estavam ausentes. Normalmente os educadores ausentes eram voluntários.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividades substitutivas; ATIVIDADE: Educador brincando com os educandos devido à ausência da oficina de artes; ATOS: Depois do lanche, deveria ter oficina de artes para as crianças que ficam no período integral, mas a oficina faltou. Por isso, o educador-professor I fez umas brincadeiras com as crianças: brincadeiras de mão para a coordenação motora; pi (tabuada) e detetive; ATORES: 1 educador e 4 educandos ; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Ocupar o tempo dos educandos de maneira prazerosa; SENTIMENTOS: Vi o educador sorrindo naquele momento (04/05/2015).

Mesmo não havendo mais atividades chamadas de aula, as atividades dirigidas seguiam os mesmos traços de cobranças por exercícios feitos e da maneira como participavam. Todas as ações dos educadores pareciam ter um propósito claro no ideal deles, de modo que permaneciam muito firmes no papel que assumiam diante dos educandos. Assim, no próximo evento serão apresentados os “novos” mecanismos de controle e punição diante das atitudes dos educandos.

5.2.2.1.4 Evento IV: Atividades disciplinares

O evento aqui descrito é o segundo maior, ou seja, composto por quatro categorias, num total de 56 atividades. A temática apresenta situações com a disciplina perpassando todas as categorias. Importante destacar que a escola compreende a disciplina como atitudes que não atrapalham o desenvolvimento do outro. Além disso, as regras, que lá são reconhecidas como *combinados*, são elaboradas coletivamente através das assembleias, grupos de responsabilidades e rodas de conversa. Abaixo, pode-se observar como essas atividades foram organizadas.

Quadro 16. Categorias de atividades e atividades analisadas no evento IV da consolidação.

Evento IV: Atividades disciplinares

Categoria A: Conversa disciplinar

Atividade 1: Explicação do funcionamento da consolidação

Atividade 2: Diálogo sobre comportamento

Atividade 3: Roda de conversa

Atividade 4: Conversa sobre liberdade e cuidados

Atividade 5: Criando formas para ajudar dois educandos que estão na consolidação e são irmãos

Atividade 6: Conversa sobre a não participação da consolidação na Assembleia das crianças e expressão do sentimento de exclusão desses educandos

Atividade 7: Educandos apresentando suas opiniões sobre o que acontecia na escola

Atividade 8: Crianças se posicionando numa roda de conversa sobre intolerância à violência

Atividade 9: Conversa tranquila entre educador e educandos

Atividade 10: Discussão sobre comportamento

Atividade 11: Relembrando as regras da nova consolidação

Categoria B: Situações de Conflito

Atividade 1: Resolvendo com os educandos o problema do lanche estragado por eles

Atividade 2: Transição entre atividades

Atividade 3: Atitudes dos meninos que atrasaram a programação de atividades

Atividade 4: Ajudando um menino que há vários dias estava irritado e violento

Atividade 5: Educadores separando briga de Educandos e realizando uma roda de conversa sobre comportamento

Atividade 6: Um educando querendo bater em outro educando

Atividade 7: Conflitos nas atividades da oficina corpo e movimento

Atividade 8: Enfrentamento entre educandos e educador na entrada para a sala

Atividade 9: Resolução de conflito causado pelos riscos de indisciplina na oficina de música

Atividade 10: Educanda desistindo da oficina e tendo atitudes que modificaram a dinâmica da atividade

Atividade 11: Sumiço do fio do rádio e a resolução do conflito

Atividade 12: Acusação e solução do fio desaparecido

Atividade 13: Tentativa de resolução de conflitos

Atividade 14: Educando apresentando seus argumentos sobre não gostar da consolidação

Atividade 15: Agressão entre irmãos

Atividade 16: Ajudando no conflito ocorrido na oficina de música

Atividade 17: Conflito da pesquisadora com os educandos na oficina de corpo e movimento

Atividade 18: Educando não querendo participar da atividade

Atividade 19: Desdobramentos da situação que um educando agrediu outro fisicamente

Atividade 20: Situação de conflito entre educando e educador

Atividade 21: Conflito na oficina de inglês

Atividade 22: Conflito com a educadora na oficina de digitalização

Atividade 23: Agitação para pegar colchonetes para assistir filme

Categoria C: Medidas disciplinadoras

Atividade 1: Repetir ações - voltar para a roda

Atividade 2: Almoço na sala com os educandos que levaram marcações

Atividade 3: Conversa do educador com duas educandas que atrapalharam a oficina da voluntária

Atividade 4: Retenção dos educandos e discurso sobre comportamento

Atividade 5: Conversa sobre comportamento após briga na educação física

Atividade 6: Ir e voltar de um lugar para outro

Atividade 7: Saber qual atividade cada grupo desenvolverá, onde e com quem; ir para o espaço onde trabalharão na sala

Atividade 8: Educandos decidindo se os grupos deveriam voltar ou não

Atividade 9: Educandos cobrando atitudes dos colegas durante o lanche

Atividade 10: Limpando o refeitório e saindo em grupos

Atividade 11: Lanche na sala após conflito

Atividade 12: Educandos e educandas finalizando pendências na hora do almoço

Atividade 13: Educandos que lancharam na sala

Atividade 14: Almoço na sala da consolidação

Atividade 15: Música interrompida porque um educando estava mascando chicletes

Atividade 16: Lanche na sala

Atividade 17: Educandos liberados para a educação física de acordo com o silêncio

Categoria D: Avaliação das atitudes

Atividade 1: Conversa sobre sentimentos

Atividade 2: Dizer uma qualidade da pessoa ao lado

Atividade 3: Roda de autoavaliação

Atividade 4: Conversa dos educadores com o educando sobre sua passagem para o período integral

Atividade 5: Tabela de avaliação individual sobre as atitudes dos educandos na consolidação

Categoria A: Conversa disciplinar

Dentro dessa categoria, foram observadas atividades que apresentam em comum o diálogo sobre sentimentos e comportamentos. Há um empenho muito grande por parte dos educadores em querer ajudar os educandos a serem menos violentos e mais colaborativos, dentro de uma perspectiva cidadã. No primeiro exemplo, apresenta-se esse empenho dos educadores e no segundo, como os valores são conversados com os educandos. Ambos aconteceram dia 23/03/2015.

EVENTO: Atividades Pedagógicas Disciplinares; CATEGORIA: Conversa Disciplinar; ATIVIDADE: Criando formas para ajudar dois educandos que estão na consolidação e são irmãos; ATOS: Depois que as crianças foram embora, acompanhei a rotina dos educadores. Compartilho que esta é um pouco difícil de acompanhar, pois cada um realiza atividades independentes. Continuei no espaço da consolidação e ali os educadores a princípio conversavam sobre cuidar de dois meninos, irmãos, ambos na consolidação, principalmente depois dos últimos comportamentos agressivos do mais novo. A ideia foi chamar a mãe para oferecer para ela apoio na educação dos meninos. O educador I também disse aos outros educadores que eles deveriam intervir mais e não só ele. Veio a ideia então de fazerem um revezamento sobre quem puxa os discursos, as atividades e quem fica no lugar “central” da roda; ATORES: 3 educadores; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Mesa, cadeiras, cadernos, canetas, *notebooks* e *tablet*; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos (13h30 às 14h00); METAS: Encontrar meios mais efetivos para ajudar os meninos; SENTIMENTOS: Os educadores estavam preocupados com as atitudes dos meninos e buscavam, através de um interesse real, meios para ajudá-los (23/03/2015).

EVENTO: Atividade disciplinares; CATEGORIA: Conversa disciplinar; ATIVIDADE: Conversa sobre liberdade e cuidados; ATOS: Como eles continuavam muito agitados, às 7h58 o educador I interrompeu novamente as atividades e começou um discurso sobre liberdade: o quanto esta é diferente da libertinagem e que muitas vezes é difícil para os educandos voltarem, na segunda feira, para um lugar onde eles têm que seguir regras e não fazer tudo o que desejam, como provavelmente acontece na casa deles. 8h02 educador II

trocou de lugar com um dos meninos que não parava quieto e por isso um outro discurso sobre cuidar de si e cuidar dos outros foi pronunciado e durou até 8h15, quando os educadores decidiram que já poderiam ir para as outras atividades; **ATORES:** 25 educandos e 3 educadores; **ESPAÇO:** Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; **OBJETOS:** Cadeiras, caderno para anotar os nomes; **TEMPO DE DURAÇÃO:** 17 minutos (7h58 às 8h15); **METAS:** Ensinar como os educandos devem se comportar na sociedade; **SENTIMENTOS:** Educandos mostravam expressões de descontentamento sobre os discursos dos educadores (23/03/2015).

Outros momentos que os educandos começaram a expressar o que sentiam dentro da consolidação:

EVENTO: Atividades disciplinares; **CATEGORIA:** Conversa disciplinar; **ATIVIDADE:** Educandos apresentando suas opiniões sobre o que acontecia na escola; **ATOS:** Às 9h45 deveria começar o momento coletivo. Às 9h48 as crianças foram para a roda, porém um dos meninos de 12 anos estava se recusando a ir. O educador-professor I o incentivou a falar/reclamar sobre o que estava acontecendo. Então o menino, ainda sem entrar na roda, disse que estava com fome, porque o lanche da manhã estava fraco; disse também que deveria haver outros tipos de bolacha, porque as que tinham eram muito ruins e que ele não estava gostando, não tinha outra opção e por isso não estava comendo. Isso fez com que os outros educandos também se manifestassem de acordo com esse garoto, de forma que retomaram a assembleia em que esse lanche foi decidido. Foi lembrado que boa parte da comida servida na escola vinha de doação e que não é tão simples mudar o cardápio. A discussão nesse momento estava bem participativa: os educandos mostravam sua opinião, outros contestavam, mas tudo sem grandes revoltas. Mas nesse espaço, nada é constante. Um garoto de 10 anos mais ou menos, desde o início da roda, estava tendo algumas conversas fora da conversa principal. O educador-professor II, tutor, estava sentado ao seu lado e já estava ameaçando marcar um ponto. Quando o educador cumpriu a ameaça, o menino arrastou com força a cadeira para trás fazendo muito barulho. Nisso, ele começou a ter comportamentos explosivos: falar em voz alta, movimentos fortes. Encaminhou a discussão para o quanto tudo aquilo que estavam fazendo não ajudava eles. Um terceiro menino disse que não tinha nada a ver fazer cópia por ter comportamentos errados. Nisso, o garoto II disse que iria embora para casa, que sairia daquela escola e saiu do espaço. Algumas crianças, como tentativa de ajuda, foram atrás dele para conversar. Se minha memória estiver boa foram uns 4 ou 5 meninos que tiveram essa iniciativa. Esse grupo o trouxe de volta. O educador-professor I então perguntou a ele como poderiam ajudá-lo. O menino sugeriu que tivesse um grupo responsável por dar a atenção que ele tanto necessita: quando ele chegasse, perguntar se está tudo bem, nas atividades ver quais dificuldades que ele está tendo. Um grupo de crianças se propôs a fazer isso, mas depois tal grupo se dissipou ao longo da conversa. Tal discussão foi incentivando outros educandos a falarem. Para o problema da fome, a solução foi duas meninas da consolidação, que estão no período integral e que fazem parte do grupo de responsabilidade do lanche, levariam a discussão para a reunião desse grupo e veriam a possibilidade de se oferecerem dois tipos de bolacha, ao invés de um. Para o garoto que puxou a conversa sobre o lanche, uma boa solução seria comprar bolacha de água e sal amanteigada. O desfecho da discussão só foi possível pelo horário. Já passava de 11h40 quando os educandos conseguiram ir almoçar. Nessa discussão, fiquei anotando o nome dos educandos que se inscreviam para falar. A partir do momento que iniciei essa ação, foi possível contabilizar 75 inscrições; **ATORES:** Educandos e educadores da consolidação; **ESPAÇO:** Roda central da sala da consolidação; **OBJETOS:** - ; **TEMPO DE DURAÇÃO:** 1 hora e 55 minutos (9h45 às 11h40); **METAS:** Os educadores pareciam incentivar os educandos a falarem e estes o fizeram;

SENTIMENTOS: Aquele momento foi quase catártico, pois os educandos pareciam falar com todas as suas forças e na mais pura sinceridade (30/03/2015).

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Conversa disciplinar; ATIVIDADE: Crianças se posicionando numa roda de conversa sobre intolerância à violência; ATOS: Às 7h48 o educador-professor I começou uma conversa sobre intolerância à violência. Isso tudo devido a uma situação de agressão de ontem. O educador-professor II então, disse que naquele espaço não tolerariam mais nenhum tipo de violência. Algumas crianças colocaram que ali eles se sentem ameaçados, porque qualquer coisa que fazem, recebem pontos, perdem o direito de almoçar lá fora e por isso não podem jogar futebol. O educador-professor I colocou que os pontos/riscos não são ameaças e sim consequências das atitudes deles. Às 8h14 havia 23 crianças e os três educadores. Essa conversa fez com que as crianças se posicionassem, falassem o que pensavam sobre isso. De alguma forma, queriam convencer os educadores a mudar esse sistema, porque se sentiam muito prejudicados. Tanto é que a primeira atividade não aconteceu, ficou como pendência, pois a conversa foi prioridade para aquele momento; ATORES: Educandos e educadores da consolidação; ESPAÇO: Roda central da sala; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 12 minutos (7h48 às 9h00); METAS: Pronunciamento dos educandos; SENTIMENTOS: Mesmo com esse sistema, muitas crianças estão mudando o comportamento. Conseguem fazer atividades, entrar no espaço sem atrapalhar as outras pessoas, pedir silêncio com a mão levantada. Atitudes que, segundo os educadores, não existiam no ano passado para essas crianças (07/04/2015).

Categoria B: Situações de conflito

Tal como a categoria está nomeada, aqui retratam-se as situações de conflitos vivenciadas na consolidação. Muitas delas eram iniciadas durante as atividades da rotina ou, às vezes, até antes de as atividades terem início, como no primeiro exemplo, datado de 23/03/2015.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Enfrentamento entre educandos e educador na entrada para a sala; ATOS: Conforme descia em direção à consolidação, encontrei o educador I no caminho. Nos cumprimentamos e seguimos para o espaço. Lá, cinco educandos já aguardavam a nossa chegada mexendo no lixo de papéis recicláveis, onde havia cadernos do ano passado, em frente à porta do espaço. Um dos educandos estava muito irritado e logo começou o enfrentamento entre ele e o educador: o educador I tentava conversar com ele para entender o motivo de tal irritação, mas o educando respondia violentamente ao cuidado do educador. Entramos no espaço às 7h20 e ainda não era o momento para eles nos acompanharem, porém, os educandos insistiram e novamente o educador passava por um embate, falando que eles deveriam permanecer fora. Isso se manteve até às 7h30 quando o educador autorizou a entrada dos meninos; ATORES: 5 educandos e 1 educador; ESPAÇO: Entrada da sala da consolidação; OBJETOS: Mochilas, lixo e cadernos do ano passado; TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos (7h10 às 7h30); METAS: Entrada dos educandos; SENTIMENTOS: Iniciar o período presenciando o enfrentamento entre educador e educandos é bem desagradável (23/03/2015).

Outras vezes, essas situações de conflito ocorriam na transição das atividades propostas na rotina.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Transição entre atividades; ATOS: Os educandos e os educadores já estavam na roda, quando entraram no espaço alguns educandos que normalmente não chegam no horário combinado devido o percurso da perua. Além de outra criança que mora a 10 minutos do projeto. Em seguida, o educador iniciou uma conversa sobre pontualidade. Um dos educandos mais velhos da consolidação começou a interromper falando que desse modo precisaria acordar muito mais cedo para chegar pontualmente. Paralelo a isso, algumas movimentações aconteciam. Um menino não se sentava e mexia o corpo compulsivamente, tentando fazer com que as pessoas olhassem para ele. Duas meninas não paravam de conversar. Um terceiro menino mais velho, que estava aparentemente com dor muscular, não parava de passar pomada (tipo “gelol”, “salompass”) na barriga, fazendo com que as pessoas que estavam em volta olhassem a todo momento para ele. Quando a discussão conseguiu acalmar e demos conta de todos esses movimentos a tentativa foi iniciar as atividades das áreas do conhecimento. Naquele primeiro momento, eu estaria com Americanos do Sul em Ciências Naturais, educador II com Flechas do Estudo em Ciências Sociais e educador I com Irmãos Metralhas em Línguas. Educador II anunciou onde cada grupo estaria e novamente quando ele disse meu nome, os olhares voltaram-se para mim. A primeira tentativa foi um fracasso: as crianças conversaram na roda, arrastaram cadeiras, conversaram nas mesas, mexeram nos materiais. Outras duas tentativas sucederam do mesmo modo. Muitos xingamentos, gritos de reclamações e choros aconteceram; o caos estava instaurado; ATORES: 3 educadores e 29 educandos; ESPAÇO: Espaço central do pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos (7h55 às 8h45); METAS: Sair do momento cultural e iniciar as atividades das áreas do conhecimento; SENTIMENTOS: O verdadeiro caos de emoções, irritação, raiva, nervosismo (03/03/2015).

Ou, ainda, eram repletas de embates físicos:

EVENTO: Atividade disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Educadores separando briga de educandos e realizando uma roda de conversa sobre comportamento; ATOS: Os educandos e os educadores estavam numa roda, pois os primeiros não estavam realizando as atividades propostas. Nesse momento um conflito entre dois educandos aconteceu e eu não entendi o motivo. De repente, um dos educandos levantou para bater em outro. Não sei se deu tempo disso se concretizar, pois foi tão rápido e eu estava sem óculos, não enxerguei tudo. O que consegui ver foi o educador II rolando no chão com o garoto que bateu, provavelmente para tirá-lo de cima do outro menino. O educador I também tentou separá-los. Depois, só vi o educador II se aproximando do educando agredido, meio como um cuidado, e este deitado de barriga para chão chorando, enquanto o educador I conversava em voz firme com o agressor sobre o que tinha acontecido. Quando o educador I conseguiu sentar novamente para finalizar o discurso sobre comportamento, não deu tempo de finalizá-lo, pois duas meninas chegaram na quadra e precisavam conversar com ele. O educador I passou a voz para o educador II, que parecia não saber muito bem o que falar para aquelas crianças. Os educandos não conseguiam ficar em silêncio, de modo que educador II se manteve em silêncio. Nesse meio tempo, o educador chamou primeiro outros dois educandos. No momento em que o educador I retornou, o educador II decidiu que deveríamos voltar para o espaço e continuar as atividades; ATORES: 27 educandos e 2 educadores; ESPAÇO: Quadra; OBJETOS: Não foram utilizados objetos nessa cena; TEMPO DE DURAÇÃO: 35 minutos (9h33 às 10h08); METAS: Apartar a briga; SENTIMENTOS: Os educandos ficaram agitados, e por parte dos educadores esses momentos sempre são estressantes (24/03/2015).

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Situação de conflito entre educando e educador; ATOS: A atividade da educação física era coletiva. Chegando lá, as crianças estavam brincando de pega-corrente. Assim que eles aqueceram com essa brincadeira, educador I chamou os educandos para a roda. A próxima brincadeira seria pique-bandeira e os times eram as próprias equipes de atividades. Então, primeiro jogariam os Teimosos contra Fundo do Poço. Levantando, não percebi o que aconteceu direito, mas uma educanda veio chorando com a educadora I, falando que um dos educandos tinha pegado a correntinha dela e que não iria devolver. O educador I, vendo aquela situação, foi intervir pedindo para o garoto devolver. O educando respondeu que como achou a corrente no chão, ela agora seria dele. O educando foi ficando tão irritado, que mandou o educador I “tomar no cu”. O educador, cuidando com a rigidez dessa atitude, olhou firmemente para o educador, ficando face a face, corpo a corpo com ele, disse que não poderia agir assim. O educando começou a chutar o educador I, que se defendeu. A confusão estava instaurada. O educando é alto, do tamanho do educador I. Eram dois homens corpo a corpo. A educadora II tentou separar os dois. Eu, por minha vez, fui chamar outros educadores homens para ajudar, porque parecia que a qualquer momento sairia sangue dali. No refeitório estavam outros dois educadores. Foi a eles que recorri. Eles saíram correndo e foram até a quadra. Os três educadores homens contiveram o menino na grade. Quando ele parou de querer bater, um dos educadores que veio para ajudar saiu com o educando. Perguntei ao educador I como ele estava. Ele parecia estar bem nervoso, cansado, quase a chorar, mas como é educador, parecia não querer demonstrar isso. A educadora I estava na coordenação, ligando para os familiares do educando, para irem buscá-lo. Quando descemos novamente para a quadra, as crianças já estavam com a educadora II de volta na brincadeira. O educador I mais tarde subiu e ficaram as educadoras I e II com as crianças. Elas trocaram as equipes para continuarem brincando. As educadoras decidiram qual equipe continuaria no jogo. Assim que o educador I voltou, os educandos ficaram brincando mais um pouco e às 9h40 sentamos em roda. O educador I perguntou se alguém queria falar sobre o ocorrido. As crianças acharam melhor não falar da atitude do educando, pois ele não estava na roda. Falaram um pouco da agitação que estavam sentindo e, em seguida, quiseram subir logo para não ficarem com pendências. Porém, alguns meninos queriam continuar a conversa. Por isso, quando foram para a sala, em grupos, novamente fizeram a roda. A quadra estava com o horário seguinte reservado, por isso não podiam ficar ali. A roda na sala durou até o horário do almoço, fazendo as crianças “perderem” uma atividade das grandes áreas do conhecimento, a atividade de Inglês e a de música. Na roda, três acontecimentos foram mais notórios:

1. Educando falando que eles eram laranjas podres e que uma criança “ruim/podre” contaminava as outras;
 2. Outro educando falando o quanto estavam cansados de tantas atividades, o quanto desejam fazer projetos e o quanto estavam melhorando;
 3. Educando A ajudando educando B: o educando A com uma mão quase enforcando o menino e com a outra passando levemente sobre a cabeça do educando B. O educando B, por sua vez, estava com o corpo todo apoiado e relaxado sobre o educando A;
- ATORES: Educandos e educadores; ESPAÇO: Quadra e sala; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 2 horas ; METAS: - ; SENTIMENTOS: As crianças sentaram mais rápido que normalmente, na minha opinião. Difícil descrever essa cena, pois educando e educador ficaram irritados com aquela situação. Seus olhares estavam muito provocativos e fixos um no outro (26/05/2015).

Outro dia, um dos educandos, em seu momento de explosão, conseguiu falar sobre o que não gostava da escola:

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Situações de conflito; ATIVIDADE: Educando apresentando seus argumentos sobre não gostar da consolidação; ATOS: Enquanto acontecia o momento coletivo e tutoria, um educando teve problemas com o educador II, pois este deu um ponto que o menino achou injusto. Nisso o menino começou a relatar para mim:

- Antes a escola era muito melhor: a gente podia fazer o que queria, onde queria. As pessoas eram melhores. Tinham outros educadores e agora todo mundo foi embora. O que eu sinto é mais do que saudades;

- Eu estava melhorando, mas o que piora são os pontos. O que eu estou demonstrando não é nem a metade do que estou sentindo. É muita raiva (essa frase ele repetiu várias vezes);

- Depois que chegou o educador I, as coisas pioraram. Agora o educador II faz tudo o que o educador I pede e faz.

O menino decidiu que iria fazer a autoavaliação em casa e que lá ele também tem rotina. Essa rotina era composta por atividades de limpeza da casa, lanche, leitura, tempo livre. Segundo ele, no tempo livre, brinca e faz pendências somente no período da noite, que é quando prefere. Em vários momentos ele entrava na sala e falava alto ou tinha alguma atitude para chamar a atenção; ATORES: Educando e educadores da consolidação; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: -; TEMPO DE DURAÇÃO: -; METAS: -; SENTIMENTOS: Parecia que ele estava sofrendo com tudo aquilo (13/04/2015).

Categoria C: Medidas Disciplinadoras

Mediante a categoria acima, os educadores consideravam que atitudes deveriam ser tomadas para ajudar os educandos a modificar tais comportamentos. Desse modo, reúnem-se aqui quais foram as consequências propostas pelos educadores. Veja as análises.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Medidas disciplinadoras; ATIVIDADE: Repetir ações - voltar para a roda; ATOS: Terminada a atividade do momento cultural, um dos educadores falou para os educandos irem para seus respectivos lugares de trabalho. Os educandos saíram conversando, arrastando cadeiras, brincando de bater, chutar. Por isso, os educadores levantaram a mão pedindo silêncio e um deles exigiu que todos voltassem para a roda. Com muita relutância os educandos obedeceram; ATORES: Quatro educadores e 31 educandos; ESPAÇO: Pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 6 minutos (8h15 às 8h21); METAS: Passar de um lugar para outro sem atrapalhar ninguém; SENTIMENTOS: A revolta dos educandos era muito grande. A maioria com expressões bem fechadas, assim como os educadores (23/02/2015).

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Medidas disciplinadoras; ATIVIDADE: Almoço na sala com os educandos que levaram marcações; ATOS: Os educandos que desrespeitaram, atrapalharam, não fizeram as atividades mais uma vez durante a manhã, receberam marcações. Por isso, no almoço, pegaram sua comida no refeitório e voltaram para a sala. Lá, almoçaram junto com a educadora e quando terminaram, devolveram o prato no refeitório, limparam a mesa da sala e, até o horário do transporte chegar, fizeram cópia de livros. Quando o transporte chegou, guardaram o caderno e foram embora; ATORES: Uma educadora e 7 educandos; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Prato, talheres, pano, caderno, lápis, borracha, apontador, caneta, livro, cadeiras e mesas; TEMPO DE DURAÇÃO: 2 horas (11h30 às 13h30 - quando o último educando de meio período vai embora); METAS: Punição pelos comportamentos não aceitáveis; SENTIMENTOS: Esse dispositivo das marcações tem me dado um pouco

de aflição, pois me retoma muitos comportamentos da escola tradicional. Também sinto por parte dos educadores, que acabam recorrendo a artifícios nos quais eles não acreditam; por outro lado as crianças têm testado até onde vão as consequências de suas atitudes (23/02/2015).

Descreve-se também uma das refeições realizadas na consolidação: o lanche, um momento em que naturalmente já ocorriam medidas disciplinadoras (como limpar a mesa, levantar a mão para pedir silêncio), mas que, igualmente às outras atividades, era propulsora de outras medidas mais rígidas.

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Medidas disciplinadoras; ATIVIDADE: Limpando o refeitório e saindo em grupos; ATOS: O lanche transcorreu naturalmente: algumas crianças conversando mais alto, alguns pedidos de silêncio com a mão levantada, outros educandos já conseguindo respeitar o silêncio, conversando mais baixo ou não conversando. Quando terminam de comer, limpam o espaço que sujaram da mesa. Às 9h07 voltamos do lanche, também em grupos. Os primeiros foram os Flechas do Estudo, depois Irmãos Metralhas e por último Americanos do Sul; ATORES: 22 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Refeitório; OBJETOS: Mesas, bancos, copos e alimentos; TEMPO DE DURAÇÃO: 17 minutos (8h50 às 9h07); METAS: Alimentar-se sem atrapalhar os outros; SENTIMENTOS: Algumas crianças já conseguiam respeitar os pedidos de silêncio, enquanto outras conversavam mais alto (23/03/2015).

EVENTO: Atividades Pedagógicas Disciplinares; CATEGORIA: Medidas Disciplinadoras; ATIVIDADE: Educandos cobrando atitudes dos colegas durante o lanche; ATOS: Às 8h45 os educandos guardaram os cadernos e desceram para o refeitório. Essa transição dos espaços ocorreu de maneira normal: crianças andando, umas mais calmamente, outras mais apressadas, para o refeitório. Lá, os educandos sentaram com seus grupos de trabalho nas mesas. Durante a atividade de Ciências Naturais, um dos meninos recebeu mais de uma marcação, por isso teve que lanchar na sala da consolidação. Os Flechas do Estudo tiveram problemas com um de seus integrantes: o garoto pegou bolachas a mais do que era capaz de comer e para não ter que fazer um esforço para acabar com elas, saiu correndo. Os educadores novamente, pediram para os educandos se responsabilizarem pelo menino, ou seja, buscá-lo e explicar a importância de não jogar comida fora. Assim as crianças fizeram. Mesmo assim, o menino demorou para comer. Isso fez com que a Educação Física desse grupo atrasasse. Os outros dois grupos, como estavam mais tranquilos, puderam descer para a quadra; ATORES: 22 educandos e 3 educadores; ESPAÇO: Sala da consolidação e refeitório; OBJETOS: Mesas cadeiras, bancos e bolachas; TEMPO DE DURAÇÃO: 17 minutos (8h48 às 9h05); METAS: Responsabilizar os educandos pelo comportamento dos colegas; SENTIMENTOS: Alguns educandos assumiram o papel de cobrar as atitudes dos colegas (17/03/2015).

Categoria D: Avaliação das atitudes

Para tornar os educandos ativos nesse processo de mudança de comportamentos, constantemente eram realizadas avaliações das atitudes. Elas eram sempre realizadas por meio do diálogo, tanto em grupo, como no primeiro exemplo, quanto individual, ilustrado no segundo e terceiro exemplos:

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Avaliação das atitudes; ATIVIDADE: Conversa sobre sentimentos; ATOS: A educadora organizava os grupos. Ela parecia um pouco perdida. Cheguei ao seu lado e ela disse algo como “nem preparei direito”. Com o grupo que fiquei, sentamos ao redor da mesa e eu observava de longe as ações da educadora e, de algum modo, tentei copiá-la. Fui buscar os papéis com ela e como recomendação obtive que deveria pedir para as crianças escreverem “como eu fico quando sinto...”. Então, entreguei os papéis para os educandos e assim que terminaram de escrever, começamos a dialogar. As únicas palavras que saíram por parte deles foram: alegria, tristeza e raiva. Conversamos sobre esses sentimentos, o que podemos fazer para ajudar o colega que está sentindo isso, o que eles sentem que já melhoraram na consolidação. Um falou que antes xingava muito e agora já está conseguindo se controlar, o outro disse que antes não fazia atividades e que hoje já consegue fazer; ATORES: Eu, 5 educandos e uma educadora; ESPAÇO: Mesas próximas às janelas, no pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Mesa, cadeiras, papel, lápis, borracha, apontador; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (10h30 às 11h15); METAS: Ajudar os educandos a perceberem seus sentimentos e como estes afetam o cotidiano; SENTIMENTOS: Os educandos pareciam um pouco mais calmos e não tinham muitas palavras para dialogar sobre aquilo (03/03/2015).

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Avaliação das atitudes; ATIVIDADE: Conversa dos educadores com o educando sobre sua passagem para o período integral; ATOS: Dois educadores chamaram o educando num canto da sala e lá perguntaram sobre o que ele estava achando de seus comportamentos na consolidação. Os três listaram quais atitudes haviam melhorado muito e quais as que deveriam ser aperfeiçoadas. Com isso, os educadores disseram para o educando que este havia reconquistado o direito de passar para o período integral na escola; ATORES: Um educando e dois educadores; ESPAÇO: Mesa próxima às janelas no pavimento superior da sala da consolidação; OBJETOS: Mesa e cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos (13h10 às 13h25); METAS: Reconhecer para o educando sua melhora comportamental; SENTIMENTOS: Este foi um momento feliz tanto para os educadores quanto para o educando (23/03/2015).

EVENTO: Atividades disciplinares; CATEGORIA: Avaliação das atitudes; ATIVIDADE: Tabela de avaliação individual sobre as atitudes dos educandos na consolidação; ATOS: Às 9h45 passaram para o momento coletivo, que segundo o que o educador-professor I tinha anunciado, seria a avaliação de comportamento. Cada tutor sentou com seu grupo de tutorandos na sala da consolidação e juntos liam cada item, sendo que cada educando respondia individualmente. A avaliação consistiu no preenchimento de uma tabela individual com especificações sobre a frequência de algumas atitudes. Segue a tabela:

ACOMPANHAMENTO DAS ATITUDES				
Nome:			Data:	
Atitudes	Faço muitas vezes	Faço toda semana	Faço de vez em quando	Faz muito tempo que não faço
Levantar a mão para falar e pedir ajuda, respeitar a vez do outro				

Não estragar e não desperdiçar os materiais				
Dividir os materiais				
Não correr nos espaços				
Não brigar e não desrespeitar os outros				
Limpar o que sujar e manter os espaços limpos				
Cumprir prazos e horários				
Levantar a cadeira sem atrapalhar os outros quando sentar e levantar				
Manter o silêncio nos espaços				
Manter posturas adequadas durante as conversas (sentar corretamente, usar um bom tom de voz, ouvir o outro com respeito, prestar atenção ao seu vocabulário e cuidar daquilo que diz aos outros)				
Assumir suas dificuldades e as consequências de seus atos				
Não culpar os outros pelas próprias falhas				
Manter caderno e atividades organizados				

ATORES: Educadores e educandos da consolidação; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: Folha, lápis, borracha; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (9h45 às 10h30); METAS: Avaliar qual a percepção que os educandos tinham sobre seus comportamentos; SENTIMENTOS: A maioria dos educandos manteve-se concentrada na atividade. Alguns acho que não conseguiam ver o quanto estavam distantes de conseguir ter aquelas atitudes, que desistiam, saíam das rodas e ficavam andando pela sala (13/04/2015).

Apresentada a realidade do núcleo da consolidação, que tinha como propósito educar o comportamento de seus educandos através do coletivo com vigilância, consequências e avaliações, parte-se para o último núcleo observado, do desenvolvimento. Nele, parece que esses mesmos mecanismos da consolidação foram apreendidos pelos

educandos que seguem os combinados de maneira autovigilante e disciplinada. Tudo para o bom funcionamento do desenvolvimento.

5.2.3 Desenvolvimento

Art.12º- No Núcleo de Desenvolvimento, os alunos aperfeiçoarão o domínio das competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação II e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o Ensino Fundamental no âmbito de uma gestão responsável de recursos, tempos e espaços. (Regimento Escolar)

Observando os educandos do núcleo de desenvolvimento foi possível notar que, em sua maioria, já apreenderam atitudes e comportamentos que permitem não dependerem dos educadores para cumprir seus planejamentos. Por isso, a rotina do desenvolvimento era heterogênea, ou seja, os educandos seguiam atividades diferentes, sem o olhar constante dos educadores, porque já exerciam autodisciplina. Foram contabilizados 18 educandos e 4 educadores, sendo duas mulheres e dois homens. Na sala do desenvolvimento havia um mural onde eram expostos: os pressupostos para estar no desenvolvimento, os combinados da rotina, as responsabilidades da sala e os sonhos dos educandos do desenvolvimento.

Os pressupostos para estar no desenvolvimento eram:

1. *Respeitar os espaços de estudo:*

- *Contribuir para a manutenção do silêncio nos espaços de estudo;*
- *Manter o tom de voz baixo;*
- *Saber esperar a vez para ser atendido;*
- *Se locomover pelos espaços de forma adequada;*
- *Respeitar a todos, em todos os espaços;*
- *Pedir ajuda de forma adequada;*
- *Cuidar do material e guardá-lo adequadamente após o seu uso;*
- *Limpar e organizar o espaço após usá-lo;*
- *Conversar apenas se necessário, sobre assuntos de estudo;*
- *Verificar luzes, janelas e ventiladores ao sair do espaço e tomar as providências necessárias.*

2. *Fazer bom uso dos materiais e recursos de aprendizagem:*

- *Usar com responsabilidade todo o material e recursos de aprendizagem;*
- *Guardar os materiais nos locais adequados;*

- *Só usar o computador no horário reservado e para a atividade específica;*
- *Usar o fone de ouvido somente para atividades que o demandem;*
- *Não permitir que outra pessoa use o computador se esta atividade não estiver no seu planejamento;*
- *Utilizar o dicionário sempre que necessário;*
- *Saber fazer empréstimos na biblioteca de forma adequada;*
- *Saber fazer empréstimos de materiais esportivos de forma adequada;*
- *Saber olhar as horas (relógio analógico);*

3. *Saber fazer o planejamento e avaliação diários*

- *Fazer planejamento para organizar seu dia e buscar cumpri-lo;*
- *Orientar-se no dia através do seu planejamento;*
- *Saber buscar ajuda quando tiver dificuldade em relação ao planejamento (procurar o educador para qualquer alteração no plano);*
- *Olhar a tabela de compromissos fixos semanais ao fazer o planejamento, incluindo-os;*
- *Fazer as atividades do planejamento no local e horário indicado;*
- *Organizar o planejamento de acordo com as atividades do roteiro, sempre pensando no tempo necessário para cada atividade;*
- *Saber fazer avaliação do dia por escrito;*
- *Preencher corretamente a tabela de acompanhamento diário do planejamento e avaliação;*

4. *Ter a postura necessária em reuniões e encontros de grupo*

- *Ouvir o outro;*
- *Esperar sua vez para falar;*
- *Levantar o dedo para pedir a palavra;*
- *Falar o que quer, mas de maneira afetuosa;*
- *Não manter conversas paralelas;*
- *Saber respeitar a opinião do outro*
- *Ajudar qualquer um a entender as atitudes combinadas (visitantes, familiares, colegas, etc.);*

5. *Agir para a coletividade*

- *Prezar pelo bom relacionamento com educadores, colegas, pais, sabendo respeitar a cada um;*

- *Participar de ao menos um Grupo de Responsabilidade;*
- *Participar da Assembleia;*
- *Respeitar as decisões da Assembleia, ainda que não tenha participado;*

6. *Agir de maneira adequada quanto à alimentação*

- *Comer no local adequado;*
- *Não desperdiçar comida;*
- *Deixar o alimento no local adequado;*
- *Ajudar a manter o refeitório limpo;*
- *Não comer chiclete nem bala na escola*

Sobre os combinados, havia cinco categorias: “Sala de estudos e recursos de aprendizagem”, “Roteiro”, “Assembleia”, “Rodas de conversa” e “Tabela de atitudes”.

“Sala de estudos e recursos de aprendizagem”

- *Ao chegar na sala, colocar as mochilas, pasta e tudo que trouxer no caixote. E lá ficarão durante o dia;*
- *Cada educando/a pode usar um caixote;*
- *Utilizar apenas os caixotes que estiverem vazios, respeitando os que já estiverem sendo usados;*
- *Não guardar os notebooks no caixote (eles têm local específico para serem guardados);*
- *Mostrar o planejamento assim que chegar aos ambientes de estudo;*
- *Comunicar ao educador quando sair da sala;*
- *Ao sair da sala (para oficinas e outros compromissos), guardar seus pertences e materiais no local adequado (estante cinza, caixotes, mesa de materiais) e limpar o espaço que utilizou (kit limpeza);*
- *A estante cinza deverá ficar vazia todo final do dia;*
- *Não usar os materiais fora da sala. Há estojo específico para isso;*
- *Manter as mesas e materiais coletivos limpos e organizados;*
- *Guardar todos os materiais após o uso, não deixando no meio do caderno e nem nos pertences pessoais;*
- *Ao terminar de usar os notebooks, os educandos devem desligá-los e guardá-los na estante branca (sempre desligar antes de guardar);*

- *Ter no mural o horário semanal dos educadores e os locais em que estarão;*
- *Levantar a mão e ajudar a manter o silêncio, não só na sala, como também em todos os ambientes.*

“Roteiro”

- *Acabar o roteiro no prazo;*
- *Fazer a avaliação do roteiro com o tutor (avaliação do educando e avaliação do tutor);*
- *Levar para os pais para que acompanhem e deem seu retorno (visto e observação dos pais);*
- *O roteiro poderá ser alterado (inserir questões e pesquisas a partir das curiosidades que surgem nos estudos), desde que seja combinado com o tutor;*
- *Inserir as ações das oficinas e grupos de responsabilidade no roteiro.*

“Assembleia”

- *Participar da Assembleia sempre;*
- *Indicar no planejamento o horário de possível extensão da Assembleia (10h30 às 11h) e outra atividade, caso a Assembleia acabe no horário estabelecido.*

“Rodas de conversa”

- *Levantar a mão para pedir silêncio e para falar;*
- *Sentar adequadamente;*
- *Cumprir os horários;*
- *Não manter conversas paralelas;*
- *Respeitar a opinião do outro, ainda que não concorde;*
- *Sair adequadamente ao terminar a roda (não arrastar a cadeira, não falar alto).*

“Tabela de atitudes”

- *Preencher a tabela diariamente, refletindo sobre sua postura;*
- *Será feita avaliação em grupo diariamente enquanto for necessário, às 15h30;*
- *Conforme a atitude escolhida for aprendida e internalizada pelos educandos, ela vai sendo substituída.*

E sobre os sonhos, havia plaquinhas com os desejos dos educandos. Abaixo são apresentados alguns deles:

“Sonhos”

- *Ir mais no teatro;*
- *Ter mais brincadeiras;*
- *Ter um espaço de descansar;*
- *Ter educadores mais atentos;*
- *Ter uniforme;*
- *Ter mais patrocinadores;*
- *Comprar mais livros para a biblioteca;*
- *Ter uma rádio;*
- *Filmes;*
- *Fazer intercâmbio;*
- *Viajar com o grupo;*
- *Ter bebedouro na sala;*
- *Jogos de mesa;*
- *Ajudar na transformação de outras escolas;*
- *Ajudar os outros núcleos;*
- *Bebedouro na sala;*
- *Ter puff na sala;*
- *Apresentar as coisas que aprendem*

Sendo assim, a chegada desses educandos acontecia entre 7h30 e 8h00. Conforme chegavam, deixavam seus pertences em um armário de caixotes, pegavam seus cadernos e iniciavam a avaliação do dia anterior. Segundo uma das educandas, nessa avaliação eles colocavam o que conseguiram e o que não conseguiram cumprir do planejamento do dia anterior e os motivos para isso. Além de relatarem o que gostaram e não gostaram, o que aprenderam e o que ficaram com dúvidas.

Em seguida, iniciavam o planejamento do dia. Ele consistia na organização das atividades planejadas para o dia. Nesse planejamento, as atividades dos educandos se diferenciavam, pois cada um se comprometia com oficinas, grupos de responsabilidade, tutorias, momentos especialistas e pesquisas de acordo com seus interesses. Além dessas

possíveis atividades, os educandos também tinham a roda do desenvolvimento, grupo de discussão do desenvolvimento, parada cultural e os exercícios do roteiro. As atividades fixas semanais do desenvolvimento ocorriam assim:

Segunda - Feira

<i>KART 8H30 - 12H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>CIRCO 9H30 - 10H30</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>TEATRO 13H - 14H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>FUTSAL 13H - 14H20</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>RODA DO DESENVOLVIMENTO 11H - 11H40</i>	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>OFICINA DA RODA 14H - 16H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>TEATRO 15H - 16H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>MOMENTO ESPECIALISTA PORTUGUÊS 13H - 13H50</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

Terça - Feira

<i>INGLÊS 8H - 8H45</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>INGLÊS 8H45 - 9H30</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>GRUPO DE PESQUISA MATEMÁTICA (não havia horário registrado)</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>RODA DO DESENVOLVIMENTO (não havia horário registrado)</i>	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>G. R. BIBLIOTECA 13H - 14H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>EVENTOS COM EDUCADOR (não havia horário registrado)</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

<i>MOMENTO ESPECIALISTA PORTUGUÊS 9H10 - 10H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>MOMENTO ESPECIALISTA PORTUGUÊS 10H05 - 10H55</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

Quarta - Feira

<i>G. R. COMPUTADORES 8H30 - 9H15</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA 9H30 - 10H30</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>OFICINA DE CANTO 11H30 - 12H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>G.R. EVENTOS 13H - 14H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>OFICINA DE CARTAS 15H - 16H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA 10H30 - 11H30</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

Quinta-feira

<i>INGLÊS 8H - 8H45</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>INGLÊS 8H45 - 9H30</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>INGLÊS 10H15 - 11H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>CIRCO (não havia horário registrado)</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>OFICINA DE PILOTO 9H15 - 10H15</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>SKATE 11H - 12H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>CIRCO (não havia horário registrado)</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

<i>RODA DO DESENVOLVIMENTO</i> (<i>não havia horário registrado</i>)	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>SKATE</i> <i>13H - 14H</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

Sexta - Feira

<i>GRUPOS DE DISCUSSÃO</i>	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>ASSEMBLEIA</i>	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>G.R MATERIAIS ESPORTIVOS</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>
<i>PARADA CULTURAL</i>	<i>TODOS DEVERIAM PARTICIPAR</i>
<i>MOMENTO ESPECIALISTA PORTUGUÊS</i>	<i>Nomes dos educandos que participavam</i>

Com exceção das atividades em que todos os educandos do desenvolvimento tinham que participar, as outras variavam conforme o interesse e necessidade deles. Ao final do planejamento, chamavam seu tutor e este autorizava, ou não, a ordem e tempo das atividades. Assim, cada educando, ao longo do dia, procurava cumprir o que foi planejado.

Das 9h15 às 9h30 acontecia o lanche da manhã, das 11h30 às 13h00, o almoço, das 14h30 às 15h00 o lanche da tarde e às 16h30, a saída. Esses momentos seguiam a mesma dinâmica dos outros núcleos de aprendizagem. Na saída, havia um revezamento entre os educandos para limpar e organizar a sala, de modo que a cada dia da semana três ou quatro educandos se responsabilizavam por isso. Assim, neste núcleo, observou-se enquadramento de atitudes e discursos, nos quais os educandos já sabiam o que deveria fazer (e faziam) e como deveriam argumentar suas escolhas. A análise dos dados deste núcleo inicia a comprovação da disciplina nos comportamentos, que será complementada pela entrevista das educandas.

5.2.3.1 Análise das atividades do desenvolvimento

Finalizando os dados da observação participante, apresenta-se os eventos, categorias e atividades no núcleo de aprendizagem do desenvolvimento. A análise seguiu o mesmo modelo proposto nos outros núcleos, baseados em James Spradley (1980). Como foram duas visitas ao desenvolvimento, o número de atividades ficou reduzido, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 17. Quantidade de eventos, categorias de atividades, subcategorias de atividades e atividades do desenvolvimento

Quantidade de eventos	2
Quantidade de categorias de atividades	2
Quantidade de subcategorias de atividades	0
Quantidade de atividades	12

E, no quadro seguinte, o nome dos eventos, categorias e atividades do desenvolvimento:

Quadro 18. Eventos, categorias de atividades e atividades do desenvolvimento

EVENTO I: Atividades cotidianas

Atividade 1: Entrada dos educandos do desenvolvimento

Atividade 2: Finalização do dia do desenvolvimento

Atividade 3: Dinâmica do desenvolvimento

Atividade 4: Atividades simultâneas

Atividade 5: Saída dos educandos do desenvolvimento

EVENTO II: Ambientes de aprendizagem

Categoria A: Atividades dirigidas

Atividade 1: Momento especialista no desenvolvimento

Atividade 2: Desafio de lógica do desenvolvimento

Atividade 3: Oficina de circo para os educadores

Atividade 4: Tutoria no desenvolvimento

Atividade 5: Grupo de responsabilidade da assembleia

Categoria B: Didática individual

Atividade 1: Autoavaliação do dia anterior

Atividade 2: Planejamento do dia

5.2.3.1.1 Evento I: Atividades Cotidianas

Neste evento foram agrupadas as atividades que eram repetidas diariamente, sendo a entrada, as atividades simultâneas decorrentes dos planejamentos individuais e a saída do desenvolvimento. Pelo fato do percurso de cada educando ser muito independente, era necessário fixar a observação em uma criança para entender as atividades com as quais ela estava envolvida, pois ao ficar observando a sala num panorama macro, parecia uma sala movimentada, com tanto “entra e sai” de educandos e educadores.

EVENTO: Atividades Cotidianas; ATIVIDADE: Entrada dos educandos do desenvolvimento; ATOS: No desenvolvimento, às 7h30 chega uma educadora e três

educandos. Às 7h33 chegada de mais cinco educandos. 7h34, sala em silêncio, educadora coloca cabeçalho com dia da semana, mês e ano. Também coloca o nome de três meninas e o aviso de uma reunião com um educador às 13h00. Educadora passa pelas mesas conversando baixinho com os educandos. 7h42 - Outro educador chegou e passou entre as mesas para conversar com os educandos. 7h44 - Uma das educadoras que vem pela prefeitura chegou. 8h00 - Chegada de outro educador. 13 educandos. 8h03 - Chegada de outras 3 educandas. Os educandos do desenvolvimento já possuem autocorreção. Falam extremamente baixo, levantam a mão e esperam o educador chegar sem sair do seu lugar, se arrastam a cadeira e fazem barulho, repetem a ação de levantar a cadeira, mas agora sem fazer barulho; ATORES: Educandos e educadores do desenvolvimento; ESPAÇO: Sala onde o desenvolvimento concentra suas atividades; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 33 minutos (7h30 às 8h03); METAS: Dar início às atividades; SENTIMENTOS: Sonho de sala de todo professor (08/12/2015).

5.2.3.1.2 Evento II: Ambientes de aprendizagem

Neste evento foram agrupadas as atividades que retratam quais compromissos ocorrem no núcleo de aprendizagem do desenvolvimento: os dirigidos por educadores e os individuais.

Categoria A: Atividades dirigidas

As atividades dirigidas por educadores no desenvolvimento observadas foram: momento especialista, roda do desenvolvimento, tutoria e o grupo de responsabilidade. No final do expediente, os educadores também participavam da oficina de circo, dirigida por outra educadora, uma vez por semana.

No momento especialista, a educadora tira dúvidas e apresenta exercícios de determinada temática que as educandas estavam estudando em seus roteiros, como pode ser observado na atividade abaixo:

EVENTO: Ambiente de aprendizagem; CATEGORIA: Atividades dirigidas; ATIVIDADE: Momento especialista no desenvolvimento; ATOS: 10h20 inicia o momento especialista. Quatro educandas, uma educadora, na sala vermelha inferior. Na sala também estão quatro educandos e uma voluntária. Eles não participam do momento. Começam falando sobre as pendências (atividade que precisam entregar): narrativa, o mito da caverna e estágio. Conferem o roteiro. 10h24 - Uma das meninas disse que perdeu o último roteiro. 10h25 - Retomam quais autoavaliações da semana faltam. 10h27 - Retomam o que aprenderam durante esse ano. Fazer parágrafo, dar respostas mais complexas, trabalhar pontuação. Educadora pergunta para as meninas o que é repertório. Elas respondem: Narrativa, artigo, fichamento, texto de opinião, relato, ensaio da alegoria da caverna. 10h36 - Encaminhamento das pendências (atividades que deveriam fazer). Uma das meninas já tem um texto publicado. 10h39 - A educadora pergunta o que as educandas acham que poderia mudar para o ano que vem. Elas respondem: mais computadores, internet melhor, tirar evidência. 10h42 - Fim do momento especialista; ATORES: Uma educadora e quatro educandas; ESPAÇO: Sala do desenvolvimento; OBJETOS: caderno, lápis, borracha, canetas, textos; TEMPO DE DURAÇÃO: 22 minutos (10h20 às 10h42); METAS:

Aprendizado de Português; SENTIMENTOS: Impressionante o nível de concentração, conhecimento e disponibilidade para o aprender daquelas meninas (08/12/2015).

Na roda do desenvolvimento, os educandos se reuniram para um desafio lógico que o educador propôs:

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Atividades dirigidas; ATIVIDADE: Desafio de lógica do desenvolvimento; ATOS: 11h06 - 18 educandos, dois educadores, em roda. Desafio lógico. 11h08 - Educador começa a falar qual era o exercício e pede para uma das educandas ler o desafio que estava na televisão: “Uma baleia tem 15 metros de comprimento. Sua cabeça é tão grande quanto a sua cauda. Se a cabeça fosse duas vezes mais comprida do que realmente é, a cauda e a cabeça, juntas, seriam tão compridas quanto o resto do corpo da baleia (ou seja, a parte que está entre a cauda e a cabeça). Qual é o comprimento de cada parte do corpo da baleia?” Os educandos começaram a tentar resolver sozinhos. 11h40 - Uma das educandas explicou como conseguiu chegar no resultado da seguinte forma:

Baleia = 15 metros

Cabeça + corpo + cauda = 15 metros

Cabeça = cauda

2 cabeças + cauda = corpo

2 caudas + cauda = corpo

3 caudas = corpo

Cabeça + corpo + cauda = 15

Cauda + 3 caudas + cauda = 15

5 caudas = 15

11h51 - Terminaram; ATORES: Educandos e educadores do desenvolvimento; ESPAÇO: Sala do desenvolvimento; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos (11h06 às 11h51); METAS: Desenvolver raciocínio lógico; SENTIMENTOS: Alguns educandos desistiram no meio do caminho, porém outros estavam muito dispostos a achar o resultado (08/12/2015).

Na tutoria, o educador, por meio de uma conversa, trabalhou os conceitos de setor primário, secundário e terciário com uma educanda, durante meia hora. E no grupo de responsabilidade da assembleia, os educandos de diversos núcleos de aprendizagem com a educadora avaliaram as atividades do ano.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Atividades dirigidas; ATIVIDADE: Grupo de responsabilidade da assembleia; ATOS: 13h00 - Grupo de responsabilidade da assembleia, sala verde superior, sete educandos e um educador em discussão sobre a decisão de presidência e vice-presidência da assembleia. Educandos sugerem como pode ser. Para o ano que vem, cada educando irá presidir uma assembleia para ser avaliado e decidir quem será. Agora estão decidindo quem irá presidir a última assembleia. Duas educandas mostraram mais interesse do que a vice, por isso, uma delas apresentará a primeira pauta e a outra, a segunda. 13h24 - Começaram a avaliação. Disseram que a expressão do grupo está melhor. Também que estão conseguindo resolver as pautas. Assembleias rápidas. Uma das educandas disse: “Foi fácil exercer a função de levar o microfone e às vezes precisava de ajuda. Depois que entrei no grupo, percebi que a assembleia é importante e minha função foi boa, porque ajudei uma pessoa que está ainda

aprendendo”. E outro educando: “O segundo semestre foi bom e ruim, porque me atrasei e não devia, e foi bom, porque eu gostei e estamos indo melhor e rápido. Precisa melhorar porque eu estava pegando o som sozinho”. 13h33- Finalizaram a reunião; ATORES: Educandos e educadora; ESPAÇO: Sala com carteiras; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 33 minutos (13h00 às 13h33); METAS: Discutir as questões que os afetavam e dar encaminhamentos para elas com relação à assembleia; SENTIMENTOS: Fiquei impressionada como as crianças se posicionam, argumentam e criticam (09/12/2015).

Categoria B: Didática individual

Nessa categoria estão as atividades que os educandos fizeram sozinhos, sem precisar da intervenção direta de um educador.

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Didática individual; ATIVIDADE: Planejamento do dia; ATOS: Os educandos planejam seu dia colocando os horários e especificando a atividade para cada um deles. Quando terminam, levantam a mão e pedem para um dos tutores assinarem. O silêncio se faz presente e as pessoas conversam num volume de cochicho. Assim que os roteiros são assinados, os educandos começam a colocá-lo em prática. 8h49 - Três educandos já não estavam mais presentes nessa sala, pois foram para reuniões e atividades em outros espaços; ATORES: Educandos e educadores; ESPAÇO: Sala do desenvolvimento; OBJETOS: Cadernos, lápis, borrachas, canetas, mesas e cadeiras; TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos; METAS: Estruturar a ordem, tempo e tipo de atividades ao longo do dia; SENTIMENTOS: Que nível de autocontrole! Parece ser uma disciplina sem sofrimento. Disciplina como meio para aproveitar melhor o dia (09/12/2015).

Assim é finalizada a primeira parte de apresentação da análise de dados. Ela revelou aspectos que podem ser diferenciados, como a escolha que os educandos podem fazer sobre suas atividades, a liberdade que as crianças da iniciação têm para brincar, o real interesse dos educadores em proporem uma educação na qual eles acreditam, o incentivo à cultura, o afeto que os educadores demonstram entre eles e com os educandos. Mas, por outro lado, revelam os traços de forças disciplinares, de puro controle e adestramento, questionando, assim, a profundidade das diferenças propostas. Agora, passa-se a segunda parte da análise de dados: as entrevistas. Nesta seção, serão reveladas as percepções que os participantes possuem sobre suas práticas, assim como a singularidade com que cada sujeito construiu suas concepções. É uma seção muito rica que, por vezes, foi interrompida pela metodologia utilizada, pois não houve tantos lugares para as diferenças dos discursos, uma vez que tiveram que ser reunidos pelas semelhanças dos assuntos.

5.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas conforme o modelo proposto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Subjetividade e Educação" - GEPSEd, coordenado pelo Prof. Dr.

Antonio dos Santos Andrade, desde 2002, pelos seguintes pesquisadores: Carraro (2003), Silva (2003), Garde (2003), Luciano (2006), Peres (2006), Carraro (2008), Petersen (2008) e Pires (2008). Os temas foram apresentados por cartões, nos quais estavam escritos os temas a serem investigados.

Foram entrevistados 15 participantes, como pode ser observado abaixo:

Quadro 19. Dados dos entrevistados

Nome fictício	Lugar na instituição
Luciana	gestora / educadora / tutora
Silmara	gestora / educadora / tutora
Rafael	educador / tutor
André	educador / tutor
Camila	educadora / tutora
Vilma	educadora / tutora
Luana	educadora / tutora
Talita	educadora / tutora
Melina	educadora / tutora
Giordano	Educando
Nina	Educanda
Antonela	Educanda
Vicente	educador / funcionário / pai de educandas
Jandira	educadora / funcionária
Margarete	mãe de educando

Os nomes dos participantes foram substituídos por fictícios e as características da vida pessoal, como idade ou atuação específica na instituição, foram omitidas para preservar o anonimato. As sessões de entrevista foram individuais. As gravações em áudio das entrevistas foram transcritas integralmente. Com isso, tais dados foram organizados e submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979) e Minayo (1999). A Análise

de Conteúdo constitui-se por um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem compreender os conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Assim, dentre as técnicas desenvolvidos pelas autoras, optou-se pela análise temática, composta por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

5.3.1 Gestores

Foram entrevistadas duas gestoras que falaram sobre seis temáticas, sendo três com questões mais pessoais (“Minha formação profissional”; “Experiências anteriores à ESCOLA”; “Minha concepção de educação”) e outras três voltadas para a instituição estudada (“A concepção de educação da ESCOLA”; “Minhas práticas de gestão na ESCOLA”; “Relações da ESCOLA com as instâncias formais de educação - Secretarias, MEC”). Os assuntos apresentados pelas entrevistadas foram organizados em categorias como pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 20. Temas e categorias de assuntos das entrevistas com as gestoras

TEMA I: Minha formação profissional

Categoria A: Educação Básica

Categoria B: Graduação e Pós-Graduação

Categoria C: Experiências Profissionais

Categoria D: Críticas ao modelo de formação e à prática profissional

TEMA II: Experiências anteriores à ESCOLA

Categoria A: Experiências internacionais

Categoria B: Experiências nacionais

Categoria C: Incômodos e perspectivas em relação à educação brasileira

TEMA III: Minha concepção de educação

Categoria A: Âmbitos da educação

TEMA IV: A concepção de educação da ESCOLA

Categoria A: Negação do alternativo e conceitos que permeiam a prática pedagógica

TEMA V: Minhas práticas de gestão na ESCOLA

Categoria A: O modelo hierárquico e o coletivo na gestão democrática

TEMA VI: Relações da ESCOLA com as instâncias formais de educação - Secretarias, MEC

Categoria A: O diálogo com a supervisora de ensino e as leis educacionais brasileiras

Tema I: Minha formação profissional

Neste tema, as entrevistadas compartilharam a formação profissional que foi dividida em quatro categorias (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação, Experiências Profissionais, Críticas ao modelo de formação e à prática profissional).

Categoria A: Educação Básica

Ambas as entrevistadas consideraram a formação básica como base para o engajamento profissional que hoje possuem. Elas fizeram a educação básica em escolas públicas que, apesar do modelo conteudista e hierárquico, buscavam engajamento político e cultural. Além disso, a gestora Luciana, disse que seu pai também a influenciou durante o ensino fundamental, pois durante as tarefas não dava as respostas para a filha.

Luciana: Eu lembro que pequena, ainda na fase minha de primário, de ginásio então, pior ainda, eu lembro de eu chegar em casa e tinha lá minhas tarefas, que eram para casa e muitas vezes eu não sabia, né! E principalmente quando era matemática e aí eu pedia para o meu pai: “Ai, pai, eu não consegui entender isso daqui!” Estava com livro na mão e dizia: “Ai, pai, eu não consegui entender isso daqui!” E ele falava assim pra mim: “Mas você não entendeu o que?” Aí eu falava “Eu não entendi o que é pra fazer aqui...” E ele falou: “Você leu?”, “Ah, eu li”, “Pois então: o que é que você não entendeu?” E eu ficava assim... E ele falava pra mim “Leia de novo”. E aí eu lia de novo. E aí eu falava: “Continuo sem entender!” E ele falava “Leia de novo. Quando você conseguir ler ao ponto de você conseguir me explicar o que você não entendeu, aí eu vou sentar com você”. E nesse exercício eu acabava entendendo a maior parte das coisas e muitas vezes eu falava “Não precisa mais não! Já resolvi” Ou então eu conseguia e falava assim “Vem aqui!” E a gente começava a conversar. Ele nunca me dava a resposta pronta. - **Influência do pai na formação da entrevistada, que não dava as respostas para ela e incentivava a leitura** (06/05/2016).

Categoria B: Graduação e Pós-Graduação

A graduação e a pós-graduação aconteceram em momentos diferentes para as entrevistadas. Luciana e Silmara realizaram magistério. O curso de pedagogia em faculdade particular veio após a experiência profissional. Para Luciana, a pedagogia foi cursada como complemento e para conseguir o diploma, pois já havia acessado a teoria com as leituras independentes que fazia, assim como com a prática. Segue o trecho da entrevista com Silmara:

Silmara: Nesse meio tempo fiz o curso de pedagogia [...]. Eu tinha a sorte, tive a sorte de poder fazer o curso já trabalhando na área, né!? Então para mim fazia todo o sentido, né? Os debates, as leituras, enfim... os estágios. Fazia muito sentido, porque com [entrevistada não continuou a palavra], me ajudava, complementava meu trabalho e meu trabalho complementava os estudos, né? **Faculdade de pedagogia ao mesmo tempo em que trabalhava** (05/05/2016).

Já a pós-graduação em psicopedagogia, cursada pelas duas gestoras, teve significados diferentes. Para Silmara, como a pós-graduação era nova, não sabia muito bem como era e para que servia. Enquanto que para Luciana cumpria a função entender melhor algumas questões do desenvolvimento infantil.

Luciana: Depois disso eu resolvi fazer psicopedagogia, porque eu sentia uma necessidade muito grande de entender mais ainda as crianças com as quais eu trabalhava e para mim não bastava eu encaminhar uma criança para um especialista. Eu precisava entender isso até para eu entender e fazer parceria e trabalhar junto com o especialista, porque na minha cabeça não entrava que a criança ia uma vez por semana, uma hora no especialista, naquela vivência que ela tinha comigo todos os dias, quatro, cinco horas e se eu não tivesse junto nesse trabalho, nessa parceria, eu não acreditava que essa criança poderia melhorar muito. E continuo acreditando do mesmo jeito: que se não houver essa parceria, esse trabalho, fica muito prejudicado, né. E foi muito bom. Foi muito bom mesmo. Aprendi muitas coisas, porque eu entrei para um outro mundo, um outro mundo de leitura, um outro mundo de pesquisa, de coisas que eu ainda não tinha até então trilhado e comecei a entender muito mais as crianças com as quais eu trabalhava. - **Formação em psicopedagogia para entender melhor algumas questões de desenvolvimento infantil** (06/05/2016).

Categoria C: Experiências profissionais

Silmara e Luciana consideraram algumas experiências profissionais como formação profissional. A primeira entrevistada prestou concurso público, assumiu com uma equipe nova a educação infantil, onde trabalharam 13 anos juntos, trazendo as discussões de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire. Além disso, em período de afastamento, assumiu a coordenação de escolas infantis da cidade onde morava e segundo ela, a municipalização do ensino tirou a autonomia, o espaço verde, árvores milenares, espaços amplos e colocou diretor, secretário, regras e prédios.

Silmara: Logo em seguida fiz o primeiro concurso público da prefeitura da minha cidade e passei, tive uma experiência linda, porque, né, foi uma equipe nova que ingressou junto comigo, trabalhamos 13 anos juntas, estudando alfabetização, era uma escola só de educação infantil. Eu mergulhei fundo na educação infantil, foi uma época também da revolução da forma de entender a criança, né, que não era apenas um lugar onde deixasse as crianças enquanto os pais trabalhavam. Estava começando o sócio-construtivismo nessa época, toda a discussão da Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire. - **Prestou concurso, assumiu com uma equipe nova a educação infantil, onde trabalharam 13**

anos juntas, pegando as discussões de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire (05/05/2016).

Para Luciana, a experiência profissional começou antes da formal, pois brincava de alfabetizar bichos de pelúcia na infância, alfabetizou a irmã e os vizinhos. A entrevistada ressaltou o quanto a experiência prática a formou profissionalmente quando era responsável por um núcleo de educação infantil. Também disse que durante o período de consultório em psicopedagogia sentia insatisfação com o trabalho realizado e por isso buscava parceria nas escolas onde ela tinha cargos.

Luciana: E aí eu resolvi fazer a experiência de passar um tempo atendendo em consultório, sem largar a sala de aula para que toda a minha teoria também pudesse ser aplicada no consultório, porque na escola, na sala de aula, ela já estava sendo aplicada, porque eu nunca fiz essa separação. E de novo foi: eu já tinha a prática e busquei mais recursos na teoria em relação à questão da sala de aula. Na questão clínica foi importante, foi boa, mas eu não consegui me adaptar. Talvez hoje eu penso, porque a prática veio depois da teoria e era uma coisa muito estanque, sem continuidade e... Não que eu tenha feito um trabalho ruim. As pessoas achavam bom, mas eu achava que não era bom. Eu não considerava que aquele trabalho podia ser o meu melhor para uma criança. Meu enfoque precisava mesmo ser dentro da escola. Eu não conseguia perceber isso sem uma junção, sem uma parceria e tal. E aí eu fiz o contrário: eu utilizei esse meu conhecimento dentro da escola né com as crianças e com os professores, porque nesse momento eu já tinha assumido cargos de direção e de coordenação, apesar de eu nunca ter desejado isso, mas muito cedo as pessoas me colocaram para isso. Mas foi muito bom, porque eu pude construir junto com todos os professores das equipes pelas quais eu passei. - **Experiência de consultório como psicopedagoga, insatisfação com o trabalho realizado na clínica e busca por parceria nas escolas (06/05/2016).**

Categoria D: Críticas ao modelo de formação e à prática profissional

Por fim as gestoras, durante essa primeira parte da entrevista, apresentaram críticas ao modelo de formação e à prática profissional. Silmara relatou seu esgotamento profissional com a corrupção entrando nas obras da escola que trabalhava e com a propagando midiática do governo sendo uma farsa.

Silmara: E a gota d'água pra eu falar “não, chega!” foi quando teve a inauguração desse prédio novo, onde eram as árvores, colocaram um prédio novo e eu me lembro até do engenheiro, muito nervoso, falando, “Olha aqui!”, ainda me mostrando, “Olha, pedi tal cimento e olha a porcaria que me mandam e olha só o valor desse cimento, dá pra comprar três sacos do cimento bom e olha a porcaria que me mandam”, enfim. Já me soa ali aquela sensação “Puxa vida, o que eles estão fazendo com a verba pública, né?!” Sabe, né, que isso acontece, mas vendo de perto, no seu dia a dia, aquela poeira, aquela obra que não acontecia, de má qualidade. Eis que teve a inauguração. A inauguração foi uma coisa assim, né, arrumamos toda a escola para ter a inauguração, chegaram mobiliários novos, mobílias novas, arrumamos tudo. Teve a inauguração, foi lá o vice-governador inaugurar, aquela festa toda. Foi numa sexta-feira. Na segunda-feira de manhã, encostou um caminhão, dizendo assim “Nós viemos buscar a mobília”. Aí eu falei “Mas por que?” E e,

com cacareco [sic] em cima desse caminhão. “Mas por que? Acabaram de colocar, por que vai tirar?” “Porque vamos inaugurar uma escola nova”. Aquilo pra mim foi assim, meu deus, né?! Isso assim, foi um dos pontos mais fortes. Já tínhamos feito paralisação. Já tínhamos nos mobilizado. Feito várias coisas, mas isso foi assim, a gota d’água. - **O esgotamento profissional com a corrupção entrando nas obras da escola e com a propaganda midiática do governo sendo uma farsa** (05/05/2016).

Luciana comentou que o educador deve buscar seus conhecimentos, de modo que sua formação está para além dos diplomas. Também colocou que sempre buscou formação para além da escola e por isso questiona o que a escola tem para oferecer. Também criticou o estrelismo da universidade e o quanto a burocracia afasta do conhecimento.

Luciana: Eu acho que formação, eu falei muito da graduação, pós-graduação, mas eu acho que a formação profissional da gente não se esgota aí. Você precisa ir atrás. Você precisa ver diferentes filmes, escutar diferentes músicas, você precisa conversar com diferentes pessoas, tentar entender, ouvir diferentes experiências de vida. Você precisa aguçar muito seu senso para perceber as coisas que acontecem no mundo. Porque tudo isso é formação para que você possa ser um educador. - **Formação além dos diplomas. O educador deve buscar seus conhecimentos** (06/05/2016).

Tema II: Experiências anteriores à ESCOLA

Neste tema foram observadas tanto experiências profissionais, tanto no Brasil, quanto fora, além dos incômodos e perspectivas em relação à educação brasileira.

Categoria A: Experiências internacionais

Silmara relatou que uma de suas principais experiências foi trabalhar no processo de autorização de escolas brasileiras, no Japão. Após o esgotamento profissional na carreira do ensino público, pediu exoneração e foi para o Japão, onde tinha família por parte do marido e lá trabalhou na estruturação e autorização do ensino fundamental, médio e EJA, de escolas brasileiras. Além da escola, também foi voluntária de alfabetização das crianças brasileiras que estavam no sistema japonês.

Silmara: Aí, não fiquei um ano aqui, já pediram para eu voltar para colocar ensino médio, a mesma história. “Ai, porque os meninos querem fazer ensino médio”. Gente, ensino médio, e agora? Complicou, né? Eu falei, bom, vamos lá, né? E aí a dificuldade lá era encontrar profissionais da área, né? Mas tivemos uma sorte tremenda, tirei muita gente de fábrica. Pessoas, professores que estavam trabalhando em fábrica e a gente conseguiu mapear, encontrar essas pessoas e muitas delas eram pais de alunos e aí claro, convencê-las “deixa a fábrica e vem trabalhar com a gente, né?” E foi lindo, porque daí foi um trabalho assim de equipe. As pessoas construindo junto, discutindo educação, ir buscando a forma de não tornar a escola brasileira uma ilha dentro de uma comunidade japonesa, então eram

muitos eventos de intercâmbio com a comunidade japonesa. A gente organizava camping. Eu fazia parte, por exemplo, de uma comissão onde ajuda [sic.] estrangeiros da minha cidade, então a gente discutia, não só as condições dos brasileiros, mas filipinos, tailandeses, indonésios, chineses que haviam, coreanos que tinham uma grande... é, é, faziam parte desses estrangeiros na cidade, enfim... **Pedido de autorização do ensino médio no Japão. Ida para o Japão. Ensino Médio autorizado** (05/05/2016).

Categoria B: Experiências nacionais

Dentro das experiências nacionais, apareceram as relatadas por Luciana, como o trabalho em escolas infantis em uma cidade que era modelo em educação infantil, assim como o trabalho em uma escola de associação de pais, que a entrevistada considerava muito legal, porém tinha que aplicar provas. Trabalhou também nas áreas de formação de professores com cursos e palestras, professora e coordenadora de uma pós-graduação e contou sobre a relação sadia que estabeleceu com as professoras quando assumiu a coordenação de uma escola.

Luciana: Eu lembro que quando eu comecei a trabalhar com ensino fundamental I, numa escola incrível, que era uma associação de pais. Muito interessante a proposta da escola e foi ótimo. Eu comecei lá no primeiro bimestre. Que maravilha que era aquilo, um trabalho diferente, não sei o que. Até que chegou o final do bimestre e eu tinha que dar prova para os meninos. Nossa, eu lembro do meu sofrimento, da minha angústia e isso durante alguns anos, enquanto eu tive que fazer isso, não só nessa escola, mas em outras. Porque eu não conseguia, não me entrava na cabeça que eu, que conhecia aquelas crianças tão bem, sabia o quanto elas eram diferentes umas das outras, o quanto elas aprendiam e de que forma aprendiam e tudo mais, e eu tinha que compor uma prova igual, para todo mundo, como se nada daquelas ideias valessem na hora daquela bendita avaliação que era a tal da prova. E o restante? E tudo mais, né? - **Trabalho em uma escola de associação de pais, muito legal, porém tinha que aplicar provas** (06/05/2016).

Categoria C: Incômodos e perspectivas em relação à educação brasileira

Luciana, durante a entrevista, citou alguns incômodos que possuía em relação aos trabalhos das crianças todos iguais, quando trabalhava numa escola de educação infantil municipal. Ela não soube explicar o motivo, mas afirmou repetidas vezes o quanto isso a incomodava. Por isso, sempre buscava fazer diferente. Da mesma forma, apareceu o incômodo quando falaram que colocaram temas em votação e as crianças escolheram o tema para os projetos desenvolvidos na classe. Para a entrevistada, isso sempre foi uma mentira. Outro aspecto que apareceu na entrevista foi o fato de que, apesar das limitações, sempre trabalhou em escolas que buscavam inovar, mostrando que a inovação na escola não é de hoje. Luciana também reconheceu que a formação de um profissional da educação só é transformadora quando há junção entre teoria e prática e que possui perspectivas

otimistas para a educação brasileira, pois as pessoas estão indo atrás de outros modelos e buscando aplicar. Por fim, que o importante é reconhecer, respeitar e construir o conhecimento com o outro, e que sempre esteve inquieta, lutando por escolas que fossem entendidas junto à sua comunidade.

Luciana: Então, se eu morrer amanhã, eu acho que eu contribuí para alguma coisa nesse sentido. Eu acho que eu ajudei a semear isso. Porque eu nunca consegui ser a professora, que são consideradas professoras perfeitas, que é tudo organizado, é tudo ... Não, não, porque eu sempre questioneei muito e fiquei muito inquieta e fico muito inquieta, porque eu nunca consegui ver a escola como o castelo mal-assombrado no alto da colina, ou seja, que não faz parte do social. Então como eu sempre percebi a escola como fazendo parte da comunidade e da vida, e que qualquer criança que está na escola, e inclusive eu, nós somos atores dessa sociedade. - **Inquietação e busca por atuação na sociedade** (06/05/2016).

Tema III: Minha concepção de educação

Categoria A: Âmbitos da educação

Neste tema, Silmara colocou aspectos bem definidos sobre sua concepção de educação: ato de amor por si e pelo outro; educação se dá também no âmbito da família e da comunidade, não só na escola; não se educa sozinho; é um ato político; é a manutenção do ser humano.

Silmara: Ahn, claro, sem dúvida que a educação é a manutenção do ser humano, da essência humana, né? Então educar é um ato de profundo amor ao humano, ao que é a essência humana, né? Do que somos capazes. E é muito complexo, porque educar hoje, não se educa com as mesmas ferramentas e com as mesmas concepções de um ano, dois anos, três anos, dez, cinquenta, cem anos atrás, né? É um exercício constante, um exercício coletivo, nunca solidário [corrige] nunca solitário, mas sim solidário e de constante construção, não existe nada acabado. Assim como o ser humano é inacabado, o ato de educar também, ele é inacabado. - **Manutenção do ser humano** (06/05/2015).

Tema IV: A concepção de educação da ESCOLA

Categoria A: Negação de escola inovadora e conceitos que permeiam a prática pedagógica

Sobre a concepção de educação da escola, as gestoras colocaram questões sobre o que almejam e sobre a realidade do que conseguem fazer. Por isso, Luciana, primeiramente pediu uma alteração no título do tema: de “concepção de educação da ESCOLA”, para “concepção de educação na ESCOLA”, pois acredita que se vive a educação. Em seguida, negou os títulos que a escola recebe sobre a prática que efetuam, como inovadora,

democrática e libertária. Para a gestora, solidariedade, autonomia, diversidade, responsabilidade, compromisso e honestidade são alguns dos valores que compõem essa educação e que são os princípios e valores que orientam as interações humanas.

Luciana: Então, talvez... Solidária?! Com certeza também entra, mas não é a única palavra que define, porque como eu aprendo com o outro, com os outros, nessa interação em que é possível cada vez saber mais, porque ninguém ensina ninguém, mas eu aprendo com o outro e o outro comigo, isso só pode acontecer se isso for um ato solidário. Se eu não estiver aberto para essa solidariedade, para essa empatia à percepção do outro e, a partir dela, à percepção de mim, também a aprendizagem fica comprometida. E a autonomia, porque se eu consigo chegar a esse nível de autonomia, e juntando todas as outras coisas, eu posso de fato através da minha autonomia e da autonomia do coletivo desenvolver essa educação. Então eu não definiria como uma coisa só ou como uma palavra só. Eu acho que é a junção de várias coisas. São coisas se mesclando, porque todas elas fazem parte das interações humanas, né? E eu acho que a concepção da educação na ESCOLA, ela parte disso e dentro disso tem a questão da diversidade, e dentro disso tem a questão da responsabilidade, do compromisso, da honestidade. São vários valores e princípios que compõem essa educação na ESCOLA. - **Junção entre vários valores e princípios** (20/07/2016).

Já para Silmara, a escola tem como base uma educação humanitária e libertadora, e a educação é um exercício da democracia e construção coletiva. Desse modo, a escola é protótipo de uma sociedade mais humana e libertadora, em que o burocrático não pode atrapalhar o pedagógico. Para ela, na escola estudada, a educação está além dos muros da escola: interestadual e internacional, com projetos de comunidade de aprendizagem.

Tema V: Minhas práticas de gestão na ESCOLA

Categoria A: O modelo hierárquico e o coletivo na gestão democrática

As principais temáticas que apareceram em “Minhas práticas de gestão na ESCOLA” foram: a crítica ao modelo hierárquico e o papel do coletivo numa gestão que busca ser democrática. O meio de trabalho para isso é a gestão por conselhos, em que a figura do diretor aparece somente em questões burocráticas para a Secretaria de Educação. No âmbito pedagógico ela está extinta, pois diretores e coordenadores trabalham para que suas figuras sejam substituídas pelo coletivo: problema de um, problema de todos. Silmara comentou que seu principal papel é impedir que o burocrático atrapalhe o pedagógico e que há uma dificuldade quando alguém da comunidade procura pela figura do diretor na escola. Por isso existe um trabalho intenso para apresentar às famílias um novo jeito de resolver os conflitos.

Silmara: E uma dificuldade é a expectativa. Olhe agora, volta e meia, aparece alguém dizendo assim: “cadê o diretor da escola?”, né. Acontece algum problema, “Ah, cadê o diretor pra resolver isso?” Então, é eu apareço de uma maneira bem sutil e colocando que não é desta maneira que nós resolvemos as coisas aqui, né. E muitas vezes o processo já iniciou, né. Uma queixa de um pai, por exemplo, que procura a figura do diretor pra resolver o problema. E, quando eu, né, converso com esse pai, é, eu coloco, olha, tal situação que você viu que foi feito assim, assim, assim. “Ah, vi. Então, pois é. É assim que a gente resolve as coisas aqui e dessa maneira não sou eu que vou dizer o que vamos fazer. Então vamos seguir um procedimento que seguiríamos para qualquer outra situação aqui, que é conversar com as pessoas, que é conversar, ouvir todo mundo, né? Ver o que que a gente faz nesse âmbito coletivo, o que cabe ao conselho de projeto, onde todos nós educadores nos reunimos, o que cabe à assembleia das crianças para ajudar a resolver isso, né?” E assim a gente ajuda também esse pai a entender esse processo pedagógico e também educa esta família, né? Então essa hierarquia, é... em relação a diretor, coordenador, professores e alunos, né? Que é muito forte ainda nas instituições. Nós estamos, o tempo todo, buscando esta desconstrução, né? - **A dificuldade é quando alguém da comunidade procura pela figura do diretor na escola. Trabalho intenso para apresentar às famílias um novo jeito de resolver os conflitos** (06/05/2016).

Tema VI: Relações da ESCOLA com as instâncias formais de educação - Secretarias, MEC

Categoria A: O diálogo com a supervisora de ensino e as leis educacionais brasileiras

Segundo Luciana, a escola possui relações cordiais com as instâncias formais de educação: diálogo afetivo, amoroso e incansável. A figura das instâncias aparece, principalmente, pela supervisora de ensino.

Luciana: Sim, eu costumo falar pra... quando vem alguma coisa “Ah, vocês precisam fazer isso”. Eu pergunto “Por quê?” E aí eu respondo para ela assim: “Mas nós não funcionamos assim. Lembra como a gente funciona?” [Supervisora:] “Não, mas tem que ter isso.” E eu falo: “Por quê? Nós não funcionamos...” E a gente começa, começa, começa... Bom, até que ela fala assim [supervisora]: “Então o que é? Como que é que vocês funcionam? Vocês têm que escrever isso”. E eu falo: “Então nos ajude. Já que você tem todo esse conhecimento das leis, nos ajude como é que nós podemos colocar dentro da lei o que nós fazemos. Nós não podemos colocar no papel o que nós não fazemos, porque nós vamos continuar a fazer o que nós fazemos. Então nós vamos estar mentindo, né. Então, nós não vamos mentir e eu acredito que não seja o que você queira também, que a gente minta”. E nesse diálogo a gente vem conseguindo preencher aquele bando de papel que não serve para nada, a gente continua fazendo as coisas, tentando ao máximo manter a nossa integridade. Mas assim, eu sei que não é fácil. Eu sei que muitas escolas que querem fazer algo diferente enfrentam problemas com as instâncias. Nós, até agora, estamos bem. - **Questionamentos com a supervisora de ensino** (20/07/2016).

Silmara esclarece como a má interpretação da LDB pelas instâncias formais de educação fazem as questões burocráticas atrapalharem o processo pedagógico e como os

decretos e resoluções municipais atrapalham a autonomia pedagógica da escola. Sendo assim, a supervisora de ensino deve colaborar no processo de autorização, quando as resoluções não correspondem com o projeto político pedagógico da escola.

Assim, ao longo dos discursos das gestoras percebem-se experiências muito singulares que parecem caracterizar inúmeras desterritorializações quando se veem estrangeiras nas posições que assumiram até chegar na instituição estudada. Houve relatos de muitos estranhamentos dos contextos educacionais que viveram e a busca incessante por algo diferente, proporcionando experiências muito ricas que trouxeram como bagagem para a escola. Em seguida, serão apresentados os discursos dos educadores, nos quais as forças de poder nas relações começam a ser enunciadas.

5.3.2 Educadores

Nesta pesquisa foram entrevistados seis educadores, sendo dois correspondentes por cada núcleo de aprendizagem: dois da iniciação, dois da consolidação e dois do desenvolvimento. Ao todo foram oito temáticas, de modo que foram divididas em dois grupos: assuntos referentes à vida deles (“Minha formação profissional”; “Minha concepção de educação”; “Minhas experiências anteriores como educador ou educadora”; “Meu trabalho atual”) e assuntos referentes à escola (“A concepção de educação da ESCOLA”; “A aprendizagem na ESCOLA”; “O cuidado com o comportamento do educando na ESCOLA”; “A gestão escolar na ESCOLA”). Os assuntos apresentados pelos educadores e educadoras foram organizados reunidos em categorias e subcategorias, como pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 21. Temas, categorias e subcategorias de assuntos das entrevistas com os educadores

TEMA I: Minha formação profissional

Categoria A: Formação universitária

Subcategoria I: Graduação

Subcategoria II: Pós-graduação

Subcategoria III: Críticas ao modelo educacional

Categoria B: Outros empregos que contribuíram para a formação profissional

Categoria C: Eventos pontuais na vivência dos entrevistados

Categoria D: Construção de concepções educacionais

TEMA II: Minha concepção de educação

Categoria A: Relação

Subcategoria I: Relação consigo, com o outro e com a vida

Subcategoria II: Relação da criança com a família e com o adulto

Categoria B: Críticas ao modelo das escolas

Categoria C: O papel do professor

Categoria D: Conhecimento

Categoria E: Condições subjetivas

Categoria F: Aspectos pontuais

Subcategoria I: Ausência de uma concepção fixa de educação

Subcategoria II: Transformação da concepção de educação

Subcategoria III: Questão de valores

TEMA III: Minhas experiências anteriores como educador (a)

Categoria A: Experiências formais de educação

Categoria B: Experiências informais de educação

Categoria C: Única experiência na escola pesquisada

TEMA IV: Meu trabalho atual

Categoria A: Jornada de trabalho

Categoria B: Estilo de trabalho

Categoria C: Dificuldades e críticas

TEMA V: A concepção de educação da ESCOLA

Categoria A: Comunidade de Aprendizagem

Categoria B: Críticas e dificuldades na escola

Categoria C: Base axiológica

Categoria D: Negação e afirmação do que são

TEMA VI: A aprendizagem na ESCOLA

Categoria A: Relação criança e aprendizagem

Categoria B: Competências e habilidades

Categoria C: Aprendizagem e conhecimento

Categoria D: Ações fixas

TEMA VII: O cuidado com o comportamento do educando na ESCOLA

Categoria A: O coletivo e os valores da escola

TEMA VIII: A gestão escolar na ESCOLA

Categoria A: Pedagógica e participativa

Categoria B: Autonomia

Categoria C: Relações externas com a sociedade

Categoria D: O caso da escola estudada

Tema I: Minha formação profissional

Categoria A: Formação universitária

Nessa categoria foram agrupadas experiências que os educadores e educadoras tiveram em alguma universidade ou faculdade.

Subcategoria I: Graduação

Dos seis entrevistados, dois cursaram História, sendo que uma iniciou Química, desistiu do curso e optou por esse; uma Filosofia e Literatura; um Educação Física; uma Psicologia e uma Pedagogia. Os cursos foram em Universidades Públicas e Particulares. Um dos educadores relatou experiências além de seu curso que favoreceram sua formação profissional, como a experiência de centro acadêmico, onde aprendeu a não ficar acomodado diante dos problemas, assim como criar eventos e administrar recursos. Outro educador relatou que somente na faculdade aprendeu a ler, de fato. E outra entrevistada, ainda, compartilhou que apesar das piadas que fazem sobre entrar em universidade particular, considera sua formação muito boa.

Rafael: E eu aprendi para caralho como gerir dinheiro, como criar eventos, como mandar cartas formais pedindo para o senhor palestrante, bonitão, vir palestrar. Um saco era, mas eu aprendi e desaprendi já, porque eu não gostava dessa parte, mas não tinha ninguém que fizesse. - **Aprendizados no centro acadêmico** (23/10/2015).

Subcategoria II: Pós-graduação

Três dos educadores possuíam Pós-graduação, sendo esta em Letras, Arteterapia, Educação e História. Letras, Educação e História em *stricto sensu* e Arteterapia em *lato sensu*. Os motivos que levaram os educadores a cursarem as pós-graduações foram muito singulares. Vilma não é brasileira e surgiu a oportunidade de fazer o mestrado em História aqui no Brasil. Assim o fez. E depois, como trabalhava com tradução, elaborou sua tese de doutorado em Letras. André, acreditava que cursar um mestrado seria um pré-requisito para uma condição salarial melhor, por isso, fez o mestrado em História. Talita, fez uma especialização em Arteterapia, pois trabalhava com dependentes químicos e percebia os resultados da arteterapia nesse contexto. Mais tarde, para garantir um cargo educacional, fez o mestrado em Educação, discutindo educação democrática.

Talita: Aí eu tive um problema com as faculdades, que eu era a única que não tinha mestrado e dava aula para curso de pós nessas faculdades. “Ah, você tem que fazer o mestrado senão você não vai conseguir mais, porque não está dando mais, porque... aí tem a burocracia”, “Ai, então vou fazer mestrado”. Aí entrei nessa vida louca. Aí fui fazer o mestrado, aí conheci a ESCOLA, porque eu queria estudar uma outra forma de educação, que eu já não estava aguentando mais, estava ficando puxado. Daí eu conheci a escola da ponte, então foi por causa disso, pesquisando, eu conheci a ESCOLA. Daí vim para cá e aí estou aqui. - **Necessidade do mestrado para continuar a dar aulas na faculdade** (2º semestre de 2015).

Subcategoria III: Críticas ao modelo educacional

Críticas ao modelo educacional pelos quais passaram não faltam. A principal é sobre a relação teoria e prática, visto que a universidade ensina mais a falar, pensar, mas com pouco acesso à prática. Para alguns educadores, não faz sentido pensar em formação anterior à prática, de modo que esta é importante para se buscar a teoria. Essa ausência de relação entre teoria e prática na universidade fez com que buscassem tal formação informalmente, num processo contínuo, para além da faculdade.

Camila: Não faz sentido pensar em formação anterior a prática. Foi aqui, com os estudos que eu fiz aqui, teóricos aqui e as conversas, as rodas de discussão, os problemas, os estudos de caso, vamos chamar assim, e é, referências, “Ah, você tá [sic.] falando isso, eu tenho aqui autor tal que é interessante, que ele trabalhou numa perspectiva parecida”. A minha formação começou a partir do momento que eu comecei a atuar. - **Não faz sentido pensar em formação anterior a prática** (1º semestre de 2015).

Outras críticas como a imposição da sociedade para se fazer uma faculdade e o fato de não se ter um salário melhor após o mestrado também foram citados.

Categoria B: Outros empregos que contribuíram para a formação profissional

Os educadores e educadoras também consideraram empregos anteriores à escola que colaboraram para sua formação profissional. Entre eles estão: educador em escola que buscava algo diferente diante da educação hegemônica, bancária, atendente de telemarketing, aulas em escolas técnicas, aulas em faculdades, arte terapeuta em clínica de dependência química.

Talita: E aí os empregos que eu trabalhei também contribuíram para minha formação, porque eu sentia assim que eu tinha que colaborar com algo que realmente fosse efetivo na sociedade, que tivesse um sentido para mim, que tivesse a minha cara. - **Empregos que também contribuíram para a formação profissional** (2º semestre de 2015).

Categoria C: Eventos pontuais na vivência dos entrevistados

Os educadores falaram sobre vivências que consideram importantes para formar o profissional que são hoje. Para Rafael a convivência com mãe foi muito importante, pois ela deu espaço para que ele fosse livre. O mochilão que ele fez também colaborou, pois percebeu o quanto damos importância às coisas desnecessárias. Vilma relatou sua experiência com alfabetização de jovens e adultos, além do quanto não se via como professora de História.

Rafael: Mochilão ele me ensinou a... a gente vive dando importância a umas coisas que não são tão importantes assim. A gente vive enchendo nossa vida de coisas desimportantes e a gente vai criando necessidades pra elas, né? Tipo celular, tipo esse negócio que tá [sic.] me gravando, tipo as roupas, cara, tanta coisa que a gente não precisa, né? O resumo, a síntese de tudo que a gente precisa cabe tudo nem na metade dessa folha aqui. É realmente impressionante como a gente consegue falar que a gente precisa de um monte de coisas. - **Mochilão e as coisas desnecessárias** (23/10/2015).

Categoria D: Construção de concepções educacionais

Dentro desta categoria, alguns educadores compartilharam como foram construindo suas concepções educacionais. Camila explicou como utiliza a equipe pedagógica para modelo de intervenção.

Camila: Mais ou menos por isso, tem aquela pessoa, não é uma pessoa, fulano consegue lidar muito bem com essa questão da organização, por exemplo, eu vejo que isso é uma questão, sempre que isso tá [sic.] envolvido aquela pessoa ela consegue. Então eu tenho, me deparo com uma situação em que é necessário a organização, eu me remeto um pouco a ela. Como faz, como ela faz com o trabalho, como ela faria para organizar isso. Sabe? Ou então, outro nas intervenções. Tô [sic.] vendo que meu colega tá [sic.] conseguindo fazer intervenções mais afetivas e menos autoritárias, menos agressivas. Como ele tá [sic.] fazendo, que estratégias está usando? Daí quando eu tô [sic.] nessas situações eu me remeto um pouco, tento me remeter a isso. Quando eu consigo, claro, clareza pra me inspirar, na verdade, né, nas estratégias. - **Como utilizar a equipe enquanto modelo de atuação** (1º semestre de 2015).

Vilma também apresentou a dicotomia que existe entre mente e corpo, ou seja, o quanto para ela tudo funcionava à base desses pontos e como pendia para um lado ou para o outro, dependendo do assunto.

Melina falou da relação entre o brincar e o processo lúdico como meios para aprendizagem e o quanto a escola estudada permite essas experimentações e respeita a criança. Talita relatou que sente uma ausência de informações apreendidas durante a escolarização e o quanto isto interfere na sua prática profissional.

Talita: Então às vezes eu acho que eu poderia ser uma profissional muito melhor se eu tivesse aprendido algumas coisas que eu não aprendi na escola, então eu acho que isso reflete na minha formação profissional até quando a gente tem as discussões aqui na ESCOLA, na reunião dos educadores, aí que falam alguma coisa que está acontecendo no mundo, economia, agora sei lá, estamos estudando autonomia, legislação, eu falo “nossa senhora!” Para eu conseguir participar dessa conversa imagina tudo o que eu não tenho que saber antes, onde se aprende essas coisas? Será que é na escola? Será que é culpa minha? Será que eu que não existe esse conflito. - **Interferência da ausência de informações apreendidas durante a escolarização na prática profissional** (2º semestre de 2015).

Tema II: Minha concepção de educação

Categoria A: Relação

Uma palavra que apareceu em todas as entrevistas foi “relação”, mas em diversos âmbitos, como pode ser observado nas subcategorias abaixo:

Subcategoria I: Relação consigo, com o outro e com a vida

Esta subcategoria traz a educação interligada ao viver, em que não há um espaço para viver e outro para a educação. Ambos estão conectados, de modo que a educação está alicerçada num tripé formado pela vida, pelo coletivo e pelo trabalho. O trabalho entendido aqui por aprender algo para conseguir realizar alguma coisa; o processo, ver acontecer, realizar; e o coletivo entendido como “fazer junto” (sic.). E dentro disso, questionar:

Rafael: E aí dentro disso para mim é essencial que a gente pense o que a gente quer de fato, né? Pô, porque vai estudar de fato o quê? Que que tem para estudar? O que eu quero fazer? Qual é o meu sonho? Qual é a necessidade que eu tenho para me mexer? A gente quando... Como esse ser estranho. A gente quer melhor, quer mais, quer fazer as coisas acontecer e para mim esse estalo, essa faísca de querer fazer as coisas é que faz a gente de fato aprender e avançar. - **Questões norteadoras que fazem avançar** (08/10/2015).

E para isso, a aprendizagem precisa ser afetiva, segundo os educadores, em que haja espaço para colocar os sentimentos, a emoção, envolvendo a autotransformação para conseguir ensinar o que deseja, em termos de coletividade. Para Rafael seu desejo é que todos possam aprender o que desejam sem impedimentos morais, que a educação possa ser espontânea para que todos saibam lidar, inclusive, com seus corpos e sentimentos.

Considerando ainda a relação, Camila e Talita trazem a ideia de que a educação é pautada nela, sendo que para Camila, seu fruto é o conhecimento.

Camila: Então eu acho, acho que [é] a partir disso que o conhecimento surge. Porque a gente está conhecendo o tempo inteiro, a gente busca o tempo inteiro, as crianças buscam o tempo inteiro. Isso é natural assim. Então, se existe essa relação, se existe esse conhecer, você consegue apresentar coisas diferentes. Você consegue saber em qual momento aquela criança ela está, o que faz mais sentido, como apresentar talvez, qual o problema que ela está vivendo e você tenta, talvez, achar uma luzinha que você pode por “Olha e você já pensou por esse ângulo?” Você apresenta os conhecimentos do mundo né? Porque para... de acordo com ela, com as necessidades dela. E mesmo que num momento, sei lá, eu sei que ela precisa estudar tal coisa, eu vou... não consegui fazer nenhum gancho direto com a situação, com ela, mas eu sei a maneira de falar, de apresentar, porque eu já conheço, para que aquilo aconteça de uma maneira mais significativa. - **Conhecimento como consequência da relação** (1º semestre de 2015).

E Talita relatou a discussão que os educadores teceram em uma de suas reuniões sobre a relação entre aprender e viver.

Talita: Então, na quarta-feira a gente teve uma reunião que a gente discutiu uma coisa, que era assim, a gente estava discutindo sobre colocar uma criança numa determinada situação que era superprotegida, então que ela tinha que aprender a lidar com frustrações, era mais ou menos esse assunto, e aí alguém falou que deveríamos preparar a criança para vida e aí a gente entrou numa discussão que a gente não aprende para viver, a gente vai vivendo e aprendendo as coisas e aí ficamos nessa discussão um pouco, que a gente tem que ajudar a criança a aprender enquanto ela vive e não aprender e depois ela se virar na vida. É diferente, só que, a gente também entrou num ponto que era, “Tudo bem, você aprender enquanto você vive. É na vida que você aprende. Só que você pode viver de um jeito e aí você pode aprender umas coisas e você pode viver de outro jeito e aprender outras coisas”.
- Discussão sobre a relação entre aprender e viver (2º semestre de 2015).

Subcategoria II: Relação da criança com a família e com o adulto

Melina, Vilma e Talita ressaltaram, em suas entrevistas, a relação da criança com a família e com o adulto. Para Melina, a educação se inicia na família, e esta precisa colaborar no processo de transformação da sociedade, de modo que não adianta os adultos reclamarem dos problemas do bairro, se eles não colaboram na transformação, refletindo assim, na educação que é proporcionada para a criança.

Melina: Então isso tudo começa bem antes mesmo, bem no momento em que a criança começa a ir, desde o ventre da mãe dela, a educação começa. A maneira como a família dela concebe ela, é a maneira como ela cresce, e antes mesmo dela entrar na escola, como é o convívio dela no meio da família, em meio aos amigos, ela está acontecendo ali. Já começa. E muitas vezes não se dá o valor para esses momentos. Acha que não, ela vai aprender quando ela tiver sete anos, quando ela tiver oito anos, ela já vai aprendendo ali. -
Início da educação: família (2º semestre de 2015).

Vilma fala sobre o quanto o comportamento da criança está relacionado ao histórico familiar. Aquela criança que é referida como a que grita, bate, difícil de lidar, muitas vezes está lidando da melhor forma que consegue diante da realidade que vive em casa.

Talita compartilhou o protagonismo que enxerga na criança, de modo que desde o nascimento é esta quem faz, enquanto o adulto auxilia. Assim, se a educadora acompanha a criança desde o nascimento, como numa relação tribal, pode compreender melhor seu desenvolvimento. Por outro lado, a educadora também falou do quanto as crianças são reféns das escolhas que os adultos fazem por elas, inclusive a escola, interferindo assim nas experiências que elas farão dentro do espaço escolar. E, por fim, falou da mistura entre o

papel da família e o da escola na vida das crianças, devido ao tempo que elas permanecem nas duas instituições.

Talita: A gente que vai escolher o que ela vai desenvolver? Então eu acho muito complicado. A gente que escolhe. Escolheram o que eu ia desenvolver. Por causa dos outros eu não aprendi a tocar violão, eu não aprendi. Não me deram essa oportunidade quando eu era criança, porque agora eu tenho condições de buscar essas potencialidades. Quando você é criança, você fica meio refém dos outros. Então é uma concepção, uma ideia assim muito conflituosa, porque eu sou educadora, mas e aí? Por isso que é compreender o outro, que é você tentar encontrar no outro aquilo que ele tem de mais. Mas também ele não vai aprender tudo, porque a vida é curta e a infância é curta. Não dá para você mostrar tudo, ensinar tudo. Eu vou fazer o que? Que mundo que eu vou apresentar? É uma responsabilidade muito grande. Porque você condena, de certa forma, a criança. - **Crianças reféns das escolhas que os adultos fazem por elas** (2º semestre de 2015).

Categoria B: Críticas ao modelo das escolas

As críticas ao modelo das escolas incluem também a estudada, pois Rafael apresenta sua ideia de que ali os assuntos estudados passam longe dos que realmente importam.

Rafael: E... aqui dentro da escola se a gente parasse de achar que... o importante de fato é a pessoa saber como faz as coisas, o que que o livro diz, como é o jeito correto de fazer, de explicar, porque é, a gente passa longe de coisas muito importantes, que na real são as coisas mais importantes pra gente viver: como a gente convive, como a gente ama, como a gente se relaciona com as pessoas, como a gente faz sexo, como é o sentir, como é lidar com os sentimentos, parece que isso tá [sic.] a anos-luz do que a gente pensa como educação hoje. De que esses assuntos são estritamente proibidos dentro da escola e dos meios educativos. São proibidos. “Não, melhor não. Falar de religião. Polêmico! Muito ruim, então vamos fingir que não existe”. “Não, sexo não. Imagina o que os pais vão dizer se a gente for debater essas coisas com as crianças”. - **Na escola estudada, passam longe de assuntos que realmente importam** (08/10/2015).

Em aspectos mais gerais da educação, a crítica vem no sentido de que as estruturas educacionais não podem impedir o vínculo entre as pessoas, porém é isso que acontece, como relata Camila:

Camila: Estrutura é a organização. Organização dos espaços ditos educativos, então os horários, as grades, o número, a relação como se trabalha, se é um professor pra tantas crianças. Esse tipo de... isso que eu chamo de estrutura, a parte organizacional mesmo. Então se eu fico, sei lá, pouco tempo com um grupo muito grande eu não vou, impossível ou quase impossível que eu realmente conheça todas aquelas crianças nesse sentido mais é, real, mais verdadeiro. Eu conheço um âmbito ali que se cria quase um cenário dentro da... e ali eu tenho meu papel e ele tem o papel dele e é mais ou menos até aí onde vai o contato. Só pequenas características, você não consegue aprofundar e perceber outras, outras

nuances daquela pessoa e nem ela outras nuances suas, aí fica só preso a uma só. - **Como a organização escolar impede a relação entre as pessoas** (1º semestre de 2015).

Vilma colocou os obstáculos das escolas particulares, em que é necessário seguir um currículo e as pessoas pagam e cobram por isso, impedindo a educadora de chegar nas pessoas como ela gostaria. Talita relatou o porquê é a favor da desescolarização, pois a escola iguala todas as escolhas das crianças quando oferece o mesmo conteúdo para todos; não são respeitados a singularidade e os desejos de cada uma delas. E por fim, disse que escola e educação não combinam, pois a escola educa a criança para uma sociedade capitalista.

Talita: Todos têm que ter oportunidade para depois fazer as suas escolhas profissionais e movimentos na sociedade. Mas, que sociedade? Porque é educar a todos para inserir a todos no capitalismo para querer ter, comprar, posição, sucesso, carreira, status... Então para mim educação e escola não combinam, nesse sentido. - **Escola e educação não combinam: inserem a criança no capitalismo** (2º semestre de 2015).

Categoria C: O papel do professor

Outro aspecto levantado entre os educadores foi o papel do professor e como este prepara o ambiente para viver e não para explicar aquilo que sabe. Assim, alguns deles sempre foram daqueles que fugiam do currículo. Na escola, há quem diga que percebe mais retórica na fala das pessoas sobre como deve ser feito, do que verdade na relação com elas, assim como aqueles que sentem culpa quando percebem contradições entre o que se fala e o que se pratica.

Talita: Foi falado também de “dar a cara a tapa” ou de “apanhar para aprender”. Pode ser, tem gente que aprende assim, porque nasceu numa condição ruim, porque é pobre, porque os pais têm que trabalhar e o tempo inteiro, estão cansados e não dão atenção para o filho, sofre diversos males e aí é nessa vida que ele está aprendendo, nessas condições, nesse ambiente. Enquanto que o outro não, o outro pode fazer tricô, aprender a música, o outro pode ir para passeios culturais, os pais têm tempo, pode ouvir música boa em casa, porque se ouve. Então também, como educador, a gente tem que cuidar do ambiente para que a criança aprenda enquanto vive, mas que ela viva num lugar onde ela possa realmente ser olhada e desenvolver mesmo os potenciais dela, que são infinitos, e aí quem que vai escolher o que ela vai desenvolver? O educador? Eu não sei exatamente qual a concepção de educação que eu tenho, mas envolve esses questionamentos. - **Educador prepara o ambiente para o educando viver** (2º semestre de 2015).

Categoria D: Conhecimento

O conhecimento também foi trazido em algumas falas. Camila colocou que passar informações conteudistas não é o essencial no trabalho educativo. Pode fazer parte, mas não é central, e que existe uma diferença entre informação e conhecimento, em que o conhecimento são as informações relacionadas com a sua vida e com temáticas que dialogam com o que foi apresentado. Há um processo de transformação da informação em conhecimento.

Camila: Acho que é um pouco do motivo que me leva a atrás daquilo. Porque se eu vou pesquisar sobre qualquer assunto e o objetivo, a finalidade de se pesquisar qualquer assunto é simplesmente completar uma pesquisa, provavelmente o que eu vou conseguir adquirir disso são só informações pontuais, porque ela tá servindo só a ela mesmo, ela fica ali mesmo. Então, supondo primeira guerra mundial, eu tô [sic.] ali estudando, só pra você entender, eu posso pegar vários tópicos e descrever esses tópicos. Agora quando que está me motivando é uma... uma questão de vontade, de descoberta, de interesse, de querer entender como funciona uma realidade, ou funcionou uma realidade. Aí é o meu olhar sobre aquilo. Ele já não está mais focado só em saber qual data x, y ou z. Eu tô [sic.] usando aquilo pra conseguir compreender o mundo de uma maneira mais ampla. Acho que quando essa motivação é diferente, eu consigo construir, criar essas pontes e essas relações que a gente está falando. Quando. Qual é a função? A função é ter aquelas informações e pronto, é só isso e acabou e se esgota ali? Ou não? É realmente uma descoberta, ou é tentar entender o mundo que eu vivo, ou um problema que eu tenho ou uma curiosidade que eu tive? Eu acho que esse é um ponto que dá motivação, assim, que te leva a buscar. - **Transformação da informação em conhecimento** (1º semestre de 2015).

E Melina fala de uma concepção de educação em que a criança possa se respeitar e se abrir ao conhecimento:

Melina: Então, é isso, educação para mim é esse respeito com ela própria, com a pessoa em si, para que ela se abra para os conhecimentos do mundo. Que ela possa perceber. Porque se é uma pessoa que se fecha, ela pode ler muito, que ela não consegue absorver todo o conhecimento que o mundo oferece para ela. Então é o que eu vejo de educação. - **Respeito e abertura ao conhecimento** (2º semestre de 2015).

Categoria E: Condições subjetivas

Vilma e Talita falaram sobre condições subjetivas que compõem suas concepções educacionais. Vilma traz a ideia de que “ninguém educa ninguém”:

Vilma: Por isso que parou de fazer sentido para mim toda essa trajetória que eu cumpri de formação escolar. Porque eu percebi que no fundo ninguém educa ninguém. E o que quer dizer isso? Que eu não ensino nada para você, não tenho esse poder, ninguém tem esse poder de ensinar nada. Se o que eu te ofereço, se o que eu te proponho, se qualquer coisa que eu tiver, repertório, o que eu sou, bate em você, faz sentido, te interessa, mexe em alguma coisa, aí você vai escolher aprender ou não. Isso para mim é tudo, isso é conhecimento do mundo, do que está aqui, para quando você é pequenininho você

aprender lidar com isso, então eu vou te ajudar, vou te apresentar coisas e você vai aí vendo se é isso ou não é isso e sozinho – sozinho que eu digo não é sozinho, isolado, mas é uma decisão da pessoa – e eu pequena aprendo a tomar as decisões. A gente vai colocando, mas ele aprende a tomar suas decisões, do que está aqui. O que está dentro dele, está dentro dele. É o ser dele. E ele aprende a conhecer esse ser que está dentro dele também. E eu que estou do lado de fora, eu também posso ajudá-lo, mas esse caminho interior é dele, não é meu, é dele! - **Explicação sobre “ninguém educa ninguém”** (1º semestre de 2015).

Desse modo, há uma aprendizagem sobre o interior e o exterior, ou seja, há coisas para aprender de um mundo externo de modelos e de um mundo interno que impõe limites para o externo. E nesse mundo interno, cada criança traz sua verdade. Por isso, enquanto educadores devem falar menos e ouvir mais, pois o ser humano traz dois ouvidos e uma boca. Talita fala de compreender o outro e reconhecer que toda pessoa tem potencialidade para aprender o que quiser.

Categoria F: Aspectos pontuais

Subcategoria I: Ausência de uma concepção fixa de educação

Dois dos educadores relataram que não possuíam uma concepção de educação fixa. Para André está relacionado a sentir, ou seja, fazia o que sentia que deveria ser feito.

André: E aí essa ideia de concepção eu nunca tive de fato, concepção de educação, eu sentia o que podia ser, eu imaginava e estando lá com essas crianças eu via o que não fazia sentido. “Então não vou ensinar constituição de 1922 para essas crianças. Não vou fazer, me recuso a fazer isso”. E eu não fazia. Eu prefiro ficar em silêncio a fazer isso. E eu pensava “Nossa, mas será que eu não estou atrapalhando, porque elas estão dentro de um outro tipo de organização. Será que não é...” E aí eu bancava. Eu dava uma alternativa para elas. “O professor estranho que elas vão ver duas vezes na vida”. E aí rolou de vir para cá. - **Ausência de uma definição para concepção educacional. Fazia o que sentia** (1º semestre de 2015).

Subcategoria II: Transformação da concepção de educação

Da mesma forma com que há uma insegurança para definir uma única concepção de educação, há o fato de ela se transformar de um dia para o outro.

Talita: Fiquei pensando assim também, sobre ontem, então se a gente tivesse feito essa entrevista naquele dia, seria uma concepção de educação, porque hoje já traz os elementos de ontem. - **Mudança de concepção educacional de um dia para o outro** (2º semestre de 2015).

Subcategoria III: Questão de valores

Há também a referência de educação pautada em valores, principalmente de autonomia e cidadania:

Melina: Educação para mim é o lugar onde auxilia [sic.] que essa educação aconteça dentro de cada um. Eu vejo que ela pode acontecer em qualquer lugar, em qualquer momento, em todos os momentos, mas que seja a educação que tem esse olhar um para o outro, que tem esse respeito mútuo, que tem o respeito com o nosso ambiente, que tem o respeito e o cuidado com o que é nosso, que o egocentrismo vá sendo deixado para trás, que a educação aconteça dessa maneira. - **Educação com bases axiológicas** (2º semestre de 2015).

Tema III: Minhas experiências anteriores como educador (a)

Tais experiências foram organizadas em três categorias: experiências formais, experiências informais e as experiências que ocorreram somente na escola pesquisada, pois estas foram as únicas para alguns educadores.

Categoria A: Experiências formais de educação

Dentre as experiências formais, estão aquelas com objetivo explícito de ensino-aprendizagem. São elas: trabalho comunitário com alfabetização de adultos na Argentina; professora universitária na Argentina; professora de espanhol e realização de mestrado no Brasil; professora de espanhol em escola de ensino técnico; tradutora; secretária e professora numa escola de ensino técnico; professora em faculdade particular; professora em cursos de pós-graduação; professor substituto; reforço escolar; professora de língua estrangeira.

André: Minhas aulas eram em silêncio na verdade. Eu ficava em silêncio os 45 minutos. Eu não tinha coragem de falar para as crianças. Então era uma antiaula. E era muito interessante, porque eu nunca fui contratado de fato por uma escola. Então eu ia nas entrevistas, eu tentava falar aquilo que eles queriam ouvir, nunca quis de fato enganar ninguém, nunca acreditei naquilo. Achava que uma hora ia rolar sim. Aí eu trabalhava substituindo professor doente, que faltou, eu ficava assim como gato pingado. - **Professor substituto: ficava em silêncio 45 minutos** (1º semestre de 2015).

Categoria B: Experiências informais de educação

Dentre as experiências informais estão: cuidando das irmãs; aprendendo a dar limites através de beliscões; vivências com malabares ao ponto de transformar a concepção educacional; projeto social na faculdade com meninos de rua; experiência de centro acadêmico; mochilão; vivência com movimentos populares.

Rafael: E também quando a gente fazia as ocupações, nos espaços eu fazia as atividades corporais, em geral era circo também. Então a gente fez circo no muro da prefeitura com os velhinhos, foi muito legal, jogar para o alto, fazer pirâmide. E nesse momento eu acho que eu realmente comecei a gostar de trabalhar com crianças, entender, gostar de ver o desenvolvimento delas, perceber o que é uma criança. A faculdade foi junto, ajudando essas coisas que eu fui lendo. - **Movimentos populares, faculdade e a vontade de trabalhar com crianças** (23/10/2015).

Categoria C: Única experiência na escola pesquisada

Para algumas educadoras a escola estudada foi a primeira experiência profissional na educação. O que chamava a atenção de Camila na escola era o respeito pela individualidade, entendendo que respeitar é considerar o outro como responsável, e a possibilidade de despertar o interesse e ouvir o outro. Para Melina, mesmo trabalhando somente na escola pesquisada, passou por vivências transformadoras:

Melina: É muita coisa que você passa no dia a dia. Nossa, eu sempre trabalhei no período integral, então ficar o dia todo, exige muito mais de você. Sempre foi um prazer. É minha segunda casa mesmo. Eu sempre vi como um lugar que me acolhe. Foi um presente!

Mediadora: Que legal!

Melina: Experiências que marcaram também, a sexualidade infantil, ela não vem muitas vezes da própria criança. Tiveram casos de crianças que eu via a família, dentro de sua própria casa, tendo relações ou assistindo também programas que mostram cenas que a censura não permitiria, principalmente em determinados horários. E também aprendi muito, porque você tem que ter um cuidado muito grande, uma delicadeza para tratar disso, porque tem famílias que elas vêm abertas pra receber essa orientação, mas tem famílias que não. Teve uma vez uma mãe que ela bateu na criança, nossa, ela ficou muito brava, ela não teve o próprio controle. Então isso eu vi que acontece muito, não é na casa só de um e de outro. E que a gente tem que ter sim um olhar cuidadoso para isso. E de aprender também, foi a alfabetização em si e principalmente não a alfabetização de aprender a ler e escrever, mas a alfabetização num todo, da criança num todo, de atitudes e você não encontrar a receita pronta em outro lugar e sim você ir na sua prática, você pode até buscar estudar, mas você tem que criar para aquele momento, para aquela turma. Teve um projeto das formigas que foi muito interessante, foi muito legal. Ver a maneira como eles se dedicaram, que eles aprenderam, foi muito gostoso. Se eu for falar a gente vai ficar um montão. Tem bastante coisa. Os encontros que nós tínhamos com os pais também eram muito bons, nós trabalhávamos um tema, nós tínhamos principalmente a semana do folclore, a semana do pintando o 7, isso era partilhado depois com as famílias, as famílias vinham e participavam, não só observando, mas fazendo também, brincando também, era muito gostoso. Aprendi muito também, era muito bom! - **Experiências que marcaram a formação da entrevistada dentro da escola** (2º semestre de 2015).

Tema IV: Meu trabalho atual

Neste tema os educadores compartilharam qual a visão que possuem sobre seus trabalhos desenvolvidos na escola.

Categoria A: Jornada de trabalho

Os educadores relacionaram o trabalho atual com a jornada de trabalho. Para Rafael, hoje possui um trabalho mais tranquilo, após infinitas reuniões que definiram quais comportamentos as crianças do desenvolvimento deveriam ter para estar lá. Assim, as crianças foram avaliadas, algumas mudaram de núcleo e os embates ficaram mais argumentativos do que corporais. Além disso, apesar da jornada extensa, hoje não há tantas reuniões fora do horário letivo. Para André, não há dissociação entre vida e trabalho e para Talita, os educadores precisam se cuidar mais, ter mais tolerância e trabalhar menos:

Talita: O trabalho que eu faço aqui ele é braçal, é afetivo, emocional, ele é intelectual, de muita atenção, de muito cuidado, demanda meu corpo, né? E a gente trabalha muitas horas. E a gente não faz hora de almoço e em casa, eu não paro de trabalhar na ESCOLA, na verdade. Saio daqui, às vezes, para dormir (risos). E de fim de semana eu fico pensando nas coisas e é muito difícil! Seria bom se a gente trabalhasse menos horas, pra gente poder descansar, viver a vida, porque o mundo que gostaria de viver e que essas crianças vivessem, que eu gostaria que meus filhos, se eu tivesse, então se eu gostaria para meus filhos, óbvio que eu gostaria para qualquer um, que é um lugar de tranquilidade, assim, sabe? Que as pessoas se respeitem, sejam honestas, tentem, caminhem nessa direção; que não exista tanta desigualdade, que várias coisas e aqui a gente corre contra o tempo. A gente fica acelerado, essa busca desenfreada para que dê certo, não sei o que, a mídia também aqui tem. Sei lá... Eu gosto das crianças. Eu sinto que a gente ajuda as crianças, mas a gente poderia ajudar a gente mesmo também, né? Porque... Se cuidar mais, os educadores; ter mais tolerância um com o outro e trabalhar menos. É isso! - **Se cuidar mais, ter mais tolerância e trabalhar menos** (2º semestre de 2015).

Categoria B: Estilo de trabalho

Os educadores foram relatando suas percepções sobre o estilo de trabalho que foram desenvolvendo. Rafael disse que hoje é possível deixar a sala do desenvolvimento sem educador para conseguirem realizar os trabalhos de correção e organização de planos de estudos mais elaborados. Um dos avanços foi na avaliação sistemática, contínua e formativa, com participação das crianças, assim como trazer situações mais significativas para o aprendizado. Uma de suas preocupações é de não trazer repertório para as crianças, e que o trabalho na escola é um projeto de vida com envolvimento das crianças nas atividades, até de final de semana, quando estas pedem para jogar RPG, por exemplo, aos domingos. O trabalho mais tranquilo no núcleo de desenvolvimento é fruto do trabalho com o resto da equipe. Camila fala da gratificação pelo trabalho realizado e, ao mesmo tempo, da angústia sobre a consequência dele na vida das crianças, ou seja, do quanto se sente responsável por ver essas crianças felizes e bem na vida. Talita diz que se alegra com

a companhia das crianças e o relacionamento com elas e que durante seu desenvolvimento profissional na escola foi aprendendo a se relacionar com as crianças, pois antes só havia trabalhado com adultos e adolescentes.

Como Melina já trabalhava na instituição antes da chegada da escola, relatou sobre a mudança na rotina após esse acontecimento, sobre como não ficam mais aprisionadas a tantos horários e criou-se a possibilidade de aproveitar melhor o espaço físico da escola e promover a interação multietária. E no momento da entrevista estava pensando mais na alfabetização e em desenvolver atitudes de respeito. Desse modo, relatou quais são suas atividades durante o dia:

Melina: E agora o que eu faço nesse momento na iniciação eu acompanho uma vez no dia, por uma hora; acompanho a consolidação, que faz parte também da iniciação. Eu estava ficando no grupo de ajuda, que são as crianças que não conseguem boas atitudes, respeitar o silêncio, não conseguir dialogar com o outro para resolver conflito, precisa ofender, precisa agredir. Então nós criamos esse grupo de ajuda justamente pra isso, grupo de ajuda, auxiliá-las e percebendo nelas mesmas aonde [sic.] elas precisam melhorar, em que momentos que ela precisa parar, respirar, porque aí ela está precisando ter mais atenção com ela mesma, com as ações que ela vai ter com o outro. Fico com uma turma que atende às necessidades de iniciar a alfabetização mesmo, que é muito brincar, é muita música, muita história, muitas artes, a necessidade deles nesse momento. Então eu não trabalho com eles o tempo todo em um lugar fechado, eu trabalho em diversos lugares, eu pego eles muito por necessidades de cada um. Nem todos estão em momentos iguais de aprendizagem, então no decorrer do dia eu faço atividade com dois, faço atividade com quatro. Nunca... às vezes pego, num momento de roda vem as 11 crianças juntas, mas no decorrer do dia não. E estou pensando agora no final do dia voltar a ter a avaliação do dia com eles, que eu acho que é muito bom, que influencia não só no pensar no que fez hoje, mas vai ajudar no amanhã também, quando eles chegam e relembram o que está legal, o que precisa melhorar, o que foi gostoso fazer, o que não foi gostoso, então tudo isso é importante. Fico no parque em muitos momentos. Alguns dias nós oferecemos algumas coisas, em outros são eles que vão trazendo, através da necessidade que eles vão tendo no momento do brincar: eles precisam de panela para acrescentar na brincadeira, precisa de tecido, vai precisar de uma corda, uma bola... E aí tem que estar atenta para as necessidades que eles vão mostrando. É um pouquinho do que eu faço agora. - **Consolidação. Grupo de alfabetização. Parque** (2º semestre de 2015).

Categoria C: Dificuldades e críticas

Alguns educadores encontraram dificuldade e críticas diante do trabalho realizado. Uma dessas contradições é que, apesar da intenção de criar projetos que valorizam as relações, ainda há muito foco na intelectualidade. Outra observação é que para expressar suas ideias, precisa se articular, falar bem. É um trabalho que exige entrega total da pessoa: “criatividade, cuidado, atenção, paciência, dedicação, coração”. É um trabalho que traz, em alguns momentos, sofrimento e conflitos: sofrimento e aprendizagem em deixar as crianças

da educação infantil e começar a trabalhar com as do ensino fundamental. Conflito entre gostar realmente das crianças ou estar na escola pelo ego e lugar de destaque.

Além disso, um dos educadores compartilhou sua experiência em trabalhar na consolidação: é uma experiência difícil, mas gratificante. Visualmente feio, mas necessário para ajudar as crianças.

André: Então ser educador eu penso que é ajudar. E é ajudar no que precisa ser ajudado. E aí a Camila falou uma coisa para mim que foi muito bom. “Que na consolidação, por exemplo, a ajuda da consolidação não é uma coisa bonita. Não é uma coisa bonita de ser vista”. A ajuda que aquelas crianças precisam é uma coisa muito séria, é uma coisa muito grave, uma coisa muito profunda. E às vezes, nessa profundidade tem coisas muito feias acontecendo. Então você agarrar um menino e tudo mais, não é uma coisa bonita de se ver. Não é o amor que a gente imagina! Mas é um tipo de amor, é um tipo de intervenção muito necessária. Eu não sei como falar muito mais disso, porque eu acho que a ajuda é da relação. Então o modo como eu vou ajudar um outro indivíduo vai depender de mim, como eu vou estar, dele, como ele vai estar, da relação, de como a gente vai estar naquele momento. E é essa escuta, é escutar, é escutar, é perceber, e você saber aonde você quer chegar e qual o próximo passo que a criança precisa ter. Acho que é isso. E aí é [sic.] milhões de erros para um acerto. É erro, erro, erro, erro e aí você acerta. E aí você ajuda ela. Aí erra, erra, erra, erra, aí você acerta, porque é uma escuta tão grande! E se escutar, escutar o outro, saber qual o próximo passo, que é tão difícil isso, que eu acho que é assim. E aí eu acho que é papel de educador, eu acho que o erro faz parte mesmo, como forma de ajuda. Senão seria muito fácil se eu soubesse exatamente no que a criança precisa de ajuda, conseguir dar exatamente o que a criança precisa é tipo mágico. Porque é relação. É relação. Tem conflito, tem que ter. Tem que ter pedido de desculpa, tem que ter mudança. Ontem a artista, você viu que ontem tinha uma artista que pintou aqui na ESCOLA?

Mediadora: Vi.

André: Ontem ela me chamou, aí ela falou “Nossa André queria te falar que eu acho muito bonito as coisas que você faz. Eu vi você fazendo duas intervenções. E é muito impressionante (e ela fez esse gesto assim)⁸ como você puxa as crianças para a terra, como você coloca elas junto, como você situa elas, puxa elas e quanto amor tem nisso. Você sabe ir ali, você está fazendo mesmo com aquele propósito e tudo mais. E como aquilo é muito bonito e tudo mais.” Aí ela começou a chorar. “Nossa, mas aquilo é tão bonito. Impressionante, como você faz isso!” Nossa, eu fiquei muito feliz com aquilo. Ela só viu as partes feias. Quando ela fez isso daqui eu entendi bem os momentos que ela viu (risos). Porque eu tive que pegar o moleque, deitar no chão e ficar em cima dele. Mas é muito legal como ela conseguiu perceber o quanto aquilo tem de positivo, né? O quanto é importante para aquelas crianças. (1º semestre de 2015)

Tema V: A concepção de educação da ESCOLA

A partir deste tema, serão apresentados os assuntos referentes à visão que os educadores possuem da instituição, começando pela concepção de educação.

Categoria A: Comunidade de Aprendizagem

⁸ Movimento das mãos indo no sentido do chão.

A “Comunidade de Aprendizagem” é um conceito que aparece na fala dos educadores como uma educação em relação com a comunidade na qual a escola está inserida, acreditando ser esta uma maneira de transformação social. Camila e André explicam o que entendem por “Comunidade de Aprendizagem”:

Camila: Comunidade de aprendizagem é um... deixa eu pensar, ela é forma, na verdade ela é formada, são... Na verdade comunidade de aprendizagem tem a ver com o próprio conceito de comunidade, no sentido mais original, né? Onde há um bem comum, onde há algo comum que é partilhado por aquelas pessoas. E a ideia de aprendizagem é quando esse é um dos valores (...) há nesse comum, o valor de se manter aquilo, de perpetuar, de cuidar dos mais novos, né, dos que estão chegando, de passar uma história, de passar uma tradição, de passar alguns valores, nesse sentido. E aí então, o que acontece é um espaço onde os membros se responsabilizam por aquelas crianças. Mesmo não tendo uma ligação familiar direta, né? Não é só a mãe, o pai ou o avô, por exemplo. Onde todas as pessoas que estão ali, elas sabem que aquele menino que está brincando ali na esquina é responsabilidade dela também, de alguma maneira. - **Comunidade de aprendizagem** (1º semestre de 2015).

André: Outra coisa que eu pensei é sobre a concepção de educação, de valores, não pode nunca estar restrito a concepção escolar de educação. Não é disso que a gente fala. Escola é uma das formas, umas das maneiras que a gente pode ter para promover, para discutir, para gerar, para criar, para educar. Uma das formas. Não é a única, a melhor, efetiva, ninguém tem garantia de nada nesse sentido, mas é uma das formas e ela é real, ela está aí, ela acontece. Então hoje a nossa concepção, que também é muito organizada pela criação do YYY⁹ é um viés de compreender que a educação ela se dá dentro de uma comunidade e a comunidade ela se torna comunidade de aprendizagem, ou seja, a concepção de comunidade de aprendizagem é que a comunidade já está dentro de um processo mesmo de se promover dentro de aprendizagens, dentro de elementos. Então são os indivíduos singulares, naquele contexto que promovem, que geram esse tipo de comunidade. Isso é um trabalho muito novo. Novo conceitualmente, porque de existência em todo espaço coletivo isso sempre existiu, mas como há muito tempo a gente não sabe o que é coletividade então a gente tem que conceber isso primeiro para depois colocar a mão na massa para fazer. Depois reclamam do pessoal que pinta como criança e fala “Oh, isso até uma criança faz”. Não faz, não é assim, não desse jeito. Não é qualquer criança que faz por coletividade, são povos muito coletivos que fazem. Ainda que a maioria faça dentro de um viés muito primitivo, muito primário de organização, ainda muito pautado numa tradição, numa heteronomia, por outras gerações, então não é um coletivo cooperativo, é muito diferente. Hierárquico, hereditário, bem complicado, mas não deixa de ser coletivo. É muito mais humano do que isso que a gente vive hoje. Então se é coletivo, se é por aí, se é nesse contexto, como diz o Makarenko¹⁰, “se é o coletivo que dá o tom da coisa” não pode estar restrito à escola, tem que ser uma comunidade de aprendizagem. Como é uma coisa nova, a gente está criando, a gente está aprendendo a criar isso, a conhecer esse espaço com as crianças, o que é esse lugar onde a escola está servindo, está localizada. O YYY falou já. Perguntaram para ele “Bom, e quando você conseguir criar todo o cerco da comunidade de aprendizagem. O que vai ser?” Ele falou “Ora, vou criar outra coisa, partir para outra coisa”. Porque não dá. A partir do momento que a gente cria de fato uma coisa que a gente enxerga que é o caminho de uma concepção de educação que é uma

⁹ Nome do educador referência para a escola.

¹⁰ Anton Makarenko (1888-1939), pedagogo.

comunidade de aprendizagem, quando a gente chegar lá, necessariamente tem que aparecer alguma outra coisa, porque a gente vai estar falando de outros indivíduos, de outro material humano, de outras necessidades, de um outro mundo, de outra demanda humana para poder dar conta. - **Comunidade de aprendizagem** (23/10/2015).

Categoria B: Críticas e dificuldades na escola

Em relação às críticas que os educadores fazem a seu próprio trabalho, são referentes à forma como trabalham os valores, através de atitudes e comportamentos e à racionalização: apesar de buscarem o respeito pela individualidade, às vezes há muita racionalização sobre os processos das crianças, em vez de olhar e compreender; nos quais deveria ter menos “falatório” e mais vivências.

Talita: Agora só para falar, não é para criticar, porque tem essa questão do ego, que eu falo bastante, mas eu falo porque está em mim também, porque se não tivesse problema com o meu ego, eu não estaria falando do ego da ESCOLA. Já que se espera uma nova sociedade, uma sociedade diferente, então a ESCOLA trabalha em cima de valores, na concepção em cima de valores é que a gente possa buscar novas formas de relação, mais saudáveis, compartilhar sentimentos nobres, essa coisa toda. É uma filosofia né? É uma filosofia pedagógica. Na prática, esses valores são trabalhados por meio das atitudes, comportamentos. Sendo que eu acredito que os valores estão muito mais ligados aos sentimentos do que ao comportamento, se eu vou ter uma atitude solidária com você, não é simplesmente esse meu comportamento, sabe? Eu tenho que sentir isso. Isso não é real. - **Crítica à forma como a escola trabalha os valores: atitudes e comportamentos** (2º semestre de 2015).

Categoria C: Base axiológica

Nesta categoria, foram reunidos os assuntos que traziam os valores trabalhados na escola e como, segundo os educadores, eles são construídos. Para eles os valores, como autonomia, liberdade, responsabilidade, são orientadores da prática que almejam transformar o ser humano num humano sábio e feliz, assim como num cidadão atuante.

André: Existe também uma questão de saber se organizar no caos, se organizar no contexto da imprevisibilidade. Eu acho que isso também é uma concepção de educação muito rica que é nossa, que é da ESCOLA. Você não fingir, não enganar que você consegue cumprir horários, que você consegue obedecer o [sic.] relógio, que você consegue obedecer o planejamento superdelimitado. Mas ao mesmo tempo, entender a importância de um relógio, de um planejamento, como aquilo é muito, muito urgente para a relação social. Mas como ele não é alheio a essas relações, não está fora dessas relações. Então esse tipo de educação, onde você considera a individualidade de cada um eu acho que é a que traz a riqueza e eu acho que é tão difícil, talvez é por isso que eu estou tendo dificuldade para fechar uma concepção de educação. Porque quando você considera que são seres humanos que estão sempre em transformação, não existe UMA concepção de educação, é muito mais institucional, eu acho isso supercomplicado. A gente faça o que é de relação, e aí é de pessoa e não uma instituição. É um projeto a partir do que ele está

dentro, no processo, com pessoas fazendo ele. Então a imprevisibilidade e a escuta, também já falei disso, mas, elas são as coisas mais importantes que tem aqui. Você perceber mudança, você sacar isso. Mas não tira a importância institucional de um projeto que visa um objetivo de educação, a gente tem uma concepção de educação. Isso é um posicionamento político necessário, onde a ambição também é, a passividade também é, e aí é claro, nossa posição ativa na sociedade, a posição engajada na humanidade faz a nossa concepção de educação ser bem clara, bem simples, onde a gente trata dentro de valores; é uma concepção de educação com uma base axiológica, onde tem premissas, onde você tem pressupostos de valores que vão estruturar o resto todo. Isso é muito, muito interessante, porque nenhuma educação que a gente vê por aí está pautada em valores, que têm esse posicionamento. Talvez na Renascença isso tenha acontecido para alguns, alguns afortunados, onde o humanismo foi mais forte no mundo, na época, na história da humanidade, inclusive dentro da história oriental. No Renascimento a gente pôde ver isso acontecendo, onde você tinha, de fato, valores que organizavam o resto todo. Organizavam do jeito que podiam, mas eles estavam buscando esses valores, eles estavam buscando os valores humanistas, os valores de equidade, valores de respeito, valores de responsabilidade, valores de autonomia, então. Colocar essa concepção de educação pautada nos pressupostos axiológicos é de uma radicalidade muito grande. Isso é histórico, isso é trazido pelo YYY para a gente, é muito claro como ele se firmou nisso, se pautou nisso e é daqui que tem que partir sim e deixa tudo muito claro. Você não está fora disso, você não pode estar fora disso. Um educador falou disso outro dia. Por que as crianças ficavam sentadas na sala de aula cinco horas? Porque tinha uma clareza muito grande. Era muito óbvio o que tem que ser feito, como tem que ser feito. É isso. É detestável, é desumano, mas até a desumanidade a gente acaba topando quando ela tem uma força de implicação da violência, de imposição. Então pelo hábito, pela tradição, pelo coletivo que foi isso. Então também uma clareza de uma práxis axiológica, já que a gente está falando institucionalmente, são essas palavras que a gente usa. É uma concepção dessas. Ela também tem que ser muito clara, tem que ser muito óbvia para as pessoas, não pode ter dúvida. E é muito difícil quando a gente fala de valores, porque os valores para mim são muito diferentes dos valores para você. A tua afetividade é diferente da minha, a maneira como você considera, a maneira como você concebe ou significa o significante. Então, mas a gente está falando de um projeto. Então a busca dessa concepção de educação é uma busca de esclarecer, está bem iluminista, de esclarecer para a gente, não para os outros, para a gente a nossa prática, o que é que a gente está falando. Base no que? Que responsabilidade é essa que a gente fala? Que autonomia é essa que a gente fala? Cada vez mais fica claro para a gente, a cada dia, cada ano que passa a gente deixa mais claro. Autonomia não é uma coisa que não isso. Responsabilidade não é outra coisa que não isso, ainda que existam várias expressões disso. Isso é muito claro, isso é muito claro. Responsabilidade para mim é a minha manifestação de responsabilidade, o lugar onde eu coloco isso, a maneira como me relaciono responsabilmente é muito diferente de outro educador, de outra criança e somos todos responsáveis; entendemos, compreendemos o que é ser responsável dentro da ESCOLA e é uma educação que visa esse tipo de esclarecimento. Aí já estou falando por mim, não sei se posso falar pela instituição. Esclarecimento é uma palavra muito forte. Esclarecimento é... tem um pouco a ver com abertura, em que as pessoas estão fechadas e você abre. Mas eu acho que é de esclarecimento no sentido de deixar claro, evidente do que a gente está falando. Eu acho isso muito importante, muito importante. - **Não há uma única concepção de valores. As implicações de uma educação com bases axiológicas** (23/10/2015).

Categoria D: Negação e afirmação do que são

Nesta categoria, pode-se dizer que são apresentados assuntos orientadores para o entendimento desta pesquisa, pois os educadores negam o “alternativo” da escola e tentam

elaboração a definição mais próxima do que se consideram: educação cognitiva, emocional, social, física e afetiva, sendo o educador um problematizador e sensibilizador; educação viva, que está em constante transformação; um lugar que busca relacionar o conteúdo da vida com outras informações; aproxima-se de uma escola fraterna, com amor, afetividade, justiça; concepção de educação construída a partir da legislação brasileira, exemplo de pessoas e busca pela transformação; educação que se preocupa com o processo, de fazer COM e não PARA e que não tem fim. Para André, existe uma construção do modismo alternativo:

André: Eu fico muito intrigado com a questão da moda. A moda das coisas. Da onde que vem essa coisa da moda? Por que que vinga a moda? Usar uma calça justa. Por que de repente isso vira moda. As pessoas adoram esse tipo de gosto e tudo mais? E por que se esgota um outro tipo de modelo né? Um modelo de educação. Por que chega um momento onde ele não serve mais? Ele não está mais atraindo, não está mais correspondendo com a demanda que as pessoas têm? Eu acho que acontece um diálogo mais ou menos parecido com a área da educação. No Brasil, a gente viveu nesses últimos 12, 14 anos, 14 anos, um período muito diferente do que a gente viveu lá há 50 anos, uma geração. A minha geração é um pouco mais velha, um pouco mais nova e entra um pouco a sua, tem quatro gerações aí, de cinco em cinco anos, a gente vivenciou a mudança disso, a gente sabe o que é hoje, a gente abriu as possibilidades. O Brasil viveu um contexto político muito diferente, não só pelo PT. Acho que não tem nada a ver, mas eu acho que com o contexto mundial econômico, e não é novidade, inclusive. Historicamente já tiveram tempos disso, pelo tipo de economia que a gente tem, enfim, fato como a gente ganha o nosso dinheirinho como país. Então, o cenário é muito oportuno para o Brasil poder se tornar mais rico, as pessoas tiveram mais dinheiro e elas tiveram acesso a coisas novas e elas puderam, de alguma maneira, escolher coisas. As pessoas ficam com uma qualidade muito... eu sinto isso, elas ficam com uma qualidade de vida melhor, elas têm tempo, elas pensam de uma outra maneira, elas concebem o mundo de uma outra forma, elas vivenciam isso. Eu acho que isso favoreceu o surgimento de alternativas no mercado. Isso vira um objeto de procura, onde as pessoas buscam alternativas para não reproduzir aquilo que estava sendo reproduzido, para criar imposição na questão das gerações, para não ser aquilo que a geração passada foi, então o que a gente pode buscar de diferente, o que é que eu gosto em mim, o que a geração passada fez em mim? Então nesse sentido eu acho que uma educação alternativa, que é o que se chama, parece como produto muito interessante. Assim como uma alimentação mais saudável, que também apareceu, assim como a medicina mais saudável, assim como esportes mais saudáveis, enfim... Uma série de coisas que aparecem junto dessa moda. Então eu acho que tem uma demanda. Único problema é que não se estava pensando em educação necessariamente, eu acho. O alternativo, não era um alternativo de um modelo que estava de fato esgotado, porque esse modelo não está esgotado. Esse modelo, ele serve muito bem, a incompetência desse modelo, ela serve muito bem, ele está funcionando. Ele é incompetente numa certa medida, em outra ele está perfeitamente funcionando. A incompetência dele, desse formato de educação, ela pode ser feita inclusive em vários outros formatos, inclusive no formato de uma escola onde não tem aula e nem série, pode ser extremamente competente. Não vai garantir o que tem que ser garantido, não vai garantir os valores. E aí ela não serve para nada. Então, eu não sei, eu estou pensando aqui contigo, não sei a resposta, nem tudo que eu pergunto eu também sei a resposta. Eu jogo a pergunta no ar, vai que alguém sabe... Mas pensando, eu imagino muito, inclusive agora, isso vai acabar. A nossa decadência moral atual, de hoje, de ontem,

não foi o caso do Masterchef¹¹? É uma decadência moral muito clara, muito clara. O nosso senado, nossa câmara, nosso plenário, onde as pessoas não se sentem mais nem um pouco envergonhadas de falar coisas que estão sendo ditas. Está sendo aceito socialmente falar essas atrocidades. Não tem nenhum tipo de coibição, não tem nenhum tipo de vexação. As pessoas não ficam incomodadas, elas não pensam, elas acham que elas... E elas têm repercussão, elas têm acesso. E as pessoas estão topando ouvir isso, comentando e valorizando. Então é um momento de decadência. E na história do mundo, a decadência moral faz muito parte. A gente tem vários e vários momentos de decadências morais nesse sentido. E é já premonição para o que vai vir. Vai vir um momento muito complicado por aí. Uma decadência moral de pessoas inseguras de perderem postos, de perderem privilégios, de uma classe que conseguiu se apropriar de um lugar e que agora está cada vez mais perdendo esse lugar, então é um momento muito complicado. Muito complicado, muito complicado. Então eu acredito inclusive que essa oferta de educação alternativa, eu acredito que eles devem perder um pouco esse efeito, porque as pessoas vão se segurar em outro lugar, vão estar tão interessadas nisso, acredito eu. E aí tanto como alternativa, quanto com a denominação de democrático é muito complicado, porque o que é ser uma escola democrática? O que é ser uma escola alternativa? Alternativa a que? Não é uma escola alternativa. Talvez uma comunidade alternativa, não uma escola. Pode ser um pouco arrogante da nossa parte, mas isso É a escola, não é uma alternativa de escola. Isso É a escola, o resto não é escola. O resto não cumpre a lei, caramba! O resto não pode ser chamado de escola. Aquilo é outra coisa que não escola. Então não é uma questão de ser alternativo. E democrático também não consegue ser democrático numa sociedade dessas. Democrático dentro de uma bolha não é democracia. Democrático dentro de um contexto de hierarquia de educadores, dentro de um contexto de heteronomia, de relações financeiras, não é, não é, não é. É brincadeira, um exercício talvez, de democracia, elementos democráticos. Escola democrática? Não é uma escola democrática. A gente não é democrático aqui dentro. A gente não quer ser uma escola democrática aqui dentro, não é o nosso objetivo. Quanto a alternativo já não sei... Mas eu acho que também não. Nunca foi assunto nosso, por exemplo, se a gente é ou não é uma escola alternativa. Eu penso que não, a gente é uma escola. É uma escola como as outras deveriam ser de acordo com os elementos que elas têm. Não sei, acho que eu viajei um pouco. - **Construção do modismo alternativo. Não somos uma escola alternativa** (23/10/2015).

Tema VI: A aprendizagem na ESCOLA

Neste tema estão os assuntos referentes ao modo como os educadores enxergam a aprendizagem na escola pesquisada.

Categoria A: Relação criança e aprendizagem

Os educadores, em geral, consideram o educando sujeito e protagonista da própria aprendizagem. Essa aprendizagem é significativa, na qual aprendem em conjunto, na relação, porém com caminhos muito particulares. A relação é que dá o tom sobre o que a criança precisa aprender e o que ela quer aprender. Há um olhar individualizado, particular, nos quais as metodologias de aprendizagem são pensadas de acordo com o potencial de cada criança. Isso, para os educadores, diferencia da escola tradicional. As crianças e os

¹¹ Programa de culinária infantil, televisionado por um canal aberto.

educadores avaliam juntos o que ainda não sabem, o que está em processo e o que já sabem da lista de objetivos. Nesse processo, os educandos percebem quando estão e quando não estão aprendendo.

Camila: Na verdade, o conhecer é um uma herança, assim, humana, que a gente recebe, que são esses conhecimentos, que tem os objetivos que de alguma maneira eles aparecem na vida, na nossa vida. Em vários, acho que uns são mais específicos, mais teóricos, mas de modo geral, [...] eu tenho problemas que se eu souber esses objetivos, eu tiver essas competências, eu vou conseguir resolver. Então esse vínculo não é tão difícil de ser feito, na motivação. Existe assim, “ai o que você quer fazer?” “Ah, eu quero fazer isso”, “Como você vai fazer?” Esse como “ai você precisa saber isso, você já sabe aquilo?” Então você consegue fazer esses links, de um modo geral. Aí o que você não consegue uma ligação tão direta assim com a prática, se você despertar [na] criança, se você conseguir despertar nela o gosto pelo aprender, a curiosidade, a questão mais... até mais teórica mesmo, porque não é só na prática que eu aprendo. Então eu aprendo... Se você conseguir despertar isso, ela vai buscar, ela vai atrás. Ou quando você apresenta “Olha, sabia que tem isso também? Nessa área você já estudou alguma [coisa] disso? Já ouviu falar?”, “Ah não! O que que é?” Porque já está, sabe? Já está desperto o interesse, o gosto pelo estudo, de alguma maneira geral. Quando é mais estudo e não resolução de algum tipo... de alguma questão prática. Então, acho que meio que o ponto de partida assim. Você parte de realidade, de uma questão, às vezes, um pouco mais prática, mais concreta, onde ela vê, onde ela precisa, e o que não é, a partir disso, você vai desenvolvendo um gosto por estudar, por aprender, por buscar, por descobrir. Porque aí depois que isso está feito, é muito fácil você apresentar qualquer assunto, qualquer coisa e ela, ah, ir atrás. As vezes até por motivos mais pragmáticos mesmo. “Ah, isso daqui você tem que saber hein!” “Depois cai na prova!” (risadas) “Depois você vai querer fazer o que?” “Ah, vou querer fazer uma faculdade” “Vestibular cai isso.” “Sério!? Deixa eu ver!” Não é um problema, entendeu? Porque ela pôs aquilo como uma coisa dela, como um objetivo próprio, não meu objetivo pra ela. - **Relação entre as crianças e os objetivos que precisam ser alcançados. Eis um caminho** (1º semestre de 2015).

Categoria B: Competências e habilidades

Um outro aspecto trazido pelos educadores foi a relação da aprendizagem com competências e habilidade. Segundo eles, as exigências do MEC sobre os conteúdos são transformadas em habilidades e competências. O projeto define onde as pessoas devem chegar.

Camila: A lista de objetivos tem um pouco a ver com o.... Um pouco não, com a LDB, com o MEC, tem, existe tudo isso. Só que na hora que você não trabalha por conteúdo, você pega isso que é acordado, que é uma criança que tem que saber, que a escola, que é responsabilidade da escola que uma criança saiba, mas você transforma isso em objetivos, não em conteúdos, habilidades, competências, você consegue adequar aquilo à vida dela. E não limitar também, porque os objetivos, eles são, digamos, o mínimo, o ponto de partida. Mas não quer dizer que uma criança que de repente demonstre uma paixão enorme por alguma coisa, que ela precise barrar e ficar só naquilo que teoricamente é dado para ela saber. Esse espaço é ampliado. Então a gente tem os objetivos, mas que são isso, mínimo e não o único ponto para se chegar. Quem vai dizer esse ponto é a criança, né? Aliás na vida

inteira dela, não só na escolar. A ideia é que ela consiga transpassar isso. - **Transformar às exigências do MEC sobre conteúdos em habilidades e competências** (1º semestre de 2015).

Assim, a aprendizagem se dá para além de conteúdos, mas como uma questão de comportamento.

Melina: A aprendizagem na ESCOLA ela é mais do que o conteúdo. Ela é sim aprender as quatro operações, ela é sim aprender a ler e a escrever, mas nisso também tem as atitudes, o comportamento com o outro, o respeito com o outro. Isso também é uma aprendizagem do educando. Até porque através disso ele vai aprender vivenciar coisas do dia a dia, tarefas como as do dia a dia, de quando ele vir a ser um adulto, através do interesse dele, ele vai buscando o conhecimento de várias áreas, não somente do que o educador vai direcionar ele, mas também buscar, direcionar o aprendizado dele e pra ele ir vivenciando isso no dia a dia, ele vai carregando esse aprendizado onde ele vai atuar dentro da sociedade, visando ser um cidadão realmente, que ele vá exercer a cidadania, que ele vá exercer os direitos e os deveres dele. Aprendizagem é essa, ela é bem ampla. Não se resume só em a criança chegar, pegar seu caderno e fazer lição, lição, lição. Ele vai fazer uma leitura, ele vai ver um vídeo, ele vai conversar com as pessoas que estão ao redor dele. Ela é bem ampla. - **Aprendizagem para além de conteúdos, uma questão de comportamento** (2º semestre de 2015).

Categoria C: Aprendizagem e conhecimento

As concepções de aprendizagem relacionadas ao conhecimento foram apresentadas pelos educadores através das seguintes ideias: o conhecimento não devem ser conceitos ou saberes isolados da realidade, ele é sociável; a aprendizagem para além do cognitivo: estar sensível a algo. Em relação à prática, o que um dos educadores teme é encontrar a mesma criança no dia seguinte, ou seja, que a prática realizada na escola não afete as crianças. Inclusive foi isso que ocorreu com a Consolidação, exigindo, segundo André, uma certa humildade por parte dos educadores em perceberem que deveriam mudar. Além disso, esse educador completou seu pensamento dizendo que quando o educando cumpre o que está no planejamento, consegue completar o ensino fundamental inteiro em dois anos.

André: Eu enxergo que uma criança hoje na ESCOLA, pode terminar o ensino fundamental em dois anos, todos, fundamental I e II. Então com 9, 10 anos uma criança teria terminado coisas que as crianças terminam com 15, 14 anos e olhe lá, não fecham e não fecham. Elas não fecham o ensino fundamental! Então eu enxergo que o nível de roteiro que a gente está fazendo, que é uma estruturação da aprendizagem dessas crianças, conciliando o que ela quer com o que deve aprender, sempre trazendo uma contribuição, escutando o que elas têm de crítica para o roteiro, para a elaboração disso, conversando com todos os educadores para elaborar. Então é muito rico, é muito intenso! É muito intenso e muito profundo. Acho que por isso que é da área da sensação, da percepção, da área carnal da coisa. Mais que cognitivo. Não caio mais nessa. Você sente, você sabe, você percebe que você está andando, que você está avançando, que você está progredindo, que

você está virando uma pessoa melhor. Não é com palavras que você fala isso, quer dizer, são até com palavras, mas é uma palavra (respiro). Não é como resposta. É uma palavra de vida, é uma palavra que atua. Não sei... Não sei, preciso pensar mais um pouco nisso. - **Completando o ensino fundamental completo em dois anos. Percepção dos avanços** (22/10/2015).

Categoria D: Ações fixas

Talita descreveu a aprendizagem na escola por meio das ações que realizam para ela acontecer. Por isso colocou: projetos de aprendizagem, pesquisa com roteiro, momento especialista, currículo e avaliações e oficinas. André falou da aprendizagem relacionada às famílias.

André: Eu tenho falado já há dois meses, eu tenho falado um dia sim, um dia não com uma mãe, porque eu estou ajudando ela a lidar com o filho. Então eu ligo para ela todas as noites, um dia sim um dia não para conversar com ela para saber do filho dela, o que ela tem feito, como é que é, como é que está, para dar essa força. Era uma pessoa que estava completamente sozinha, desamparada, em casa não tinha apoio, o menino não tinha limite, ela passava a mão na cabeça, e ela precisava de referência, de ajuda. E aí, juntos a gente começou a criar esse laço. Aí você tem que falar assim “Então eu queria ligar porque é feriado e ele vai ter quatro dias. Queria só lembrar que é muito importante que às regras que a gente colocou durante a semana também valem para o final de semana”. “Como assim?”, “Olha, pensa que quando ele voltar ele vai achar muito estranho aqui, porque vai ter que voltar com as regras. Então o final de semana é um momento que ele pode fazer o que ele quiser e depois volta. É claro que aquilo fica chato, desagradável”. Ela falou: “Sim, estou começando a entender o que você está falando. Diz mais”. Aí eu falei: “Oh, se você não organizar na [sic.] cabecinha do menino ele não consegue entender quando começa e quando não começa. Ele entende quando a gente de fato fala. Ele precisa entender que é sempre, têm regras. Todo momento tem estrutura. Então não é porque é final de semana que pode deixar”. Aí ela parou, ficou em silêncio. “Ahn, já entendi. Já entendi. Pode deixar, pode deixar”. Então na cabeça de um pai que não tem estrutura para isso, não consegue se organizar, que nunca teve esse tipo de instrução, a gente liga, bate-papo, fala. Então eu acho que o que a gente atinge com isso é muito grande. Fora o para vida toda. Essas histórias, eu sou novo para isso, tem muitos professores de outras escolas que contam do retorno que se dá daqui 20 anos, os alunos ligando, falando, conversando. Enfim, não faço a menor ideia do que vai acontecer. Imagino que no futuro essas crianças vão continuar levando o que elas já foram estragadas aqui dentro né? (risos) Elas já foram danificadas na reprodução desse terror que tem lá fora. Então, a gente está gerando pessoas insatisfeitas, gerando crianças angustiadas, gerando crianças irritadas, indignadas, com sentimento de justiça, com alto poder de tomada de decisão, de percepção dos outros, de capacidade de diálogo, de argumentação, de impor respeito. Não é só respeitar, tem que impor o seu respeito. Isso é uma das coisas mais difíceis, impor respeito. Então, é esse tipo de pessoa né? De pessoa, a gente está falando de pessoa, do tipo de pessoa que a gente está botando no mundo. Em quatro anos a gente tem um vínculo muito forte com as crianças que terminaram, que saíram, que estão sempre aqui, vêm, abraçam, gostam, trazem ideias, a gente tem retornos muito interessantes, muito profundos né, de um vínculo muito profundo, muito rico mesmo. De outro lado tem também, para falar tudo, tem pessoas também que não se adaptam, não contam, famílias que não gostam, sem interesse, famílias que não topam, sem se comprometer com a educação de seus filhos, que não topam se comprometer com esse tipo de educação, que tiram, que quando são colocados, hoje

mesmo, eu estou falando disso porque eu estou passando por isso agora, hoje uma avó falou que a próxima vez ela vai tirar o menino daqui e não vai deixar ele estudar em lugar nenhum, vai ficar trancado dentro de casa, porque em todo lugar que ele vai tem problema. Então o melhor seria tirar ele de escola, passou a mão na cabeça do menino. Enfim. Passou a mão na cabeça do menino desrespeitando. “Ah, então, vai ser isso mesmo e tudo mais”. Então não tem como, a gente tem um limite de atuação. Isso é muito importante a gente entender, que as pessoas têm a liberdade de escolher aquilo que elas acreditam e que a gente não pode forçar ninguém e que se a gente forçar isso daqui não faz o menor sentido. Então a família tem que estar compreendendo o que é essa aprendizagem, topando essa aprendizagem, para que a gente possa fazer nosso trabalho. Às vezes a criança de alguma maneira é resultado de uma concepção familiar, então a gente não manda crianças embora, a gente não expulsa nenhuma criança, por mais azucrinada que ela seja, porque a gente acredita que a gente sempre pode mudar, mas a família coloca limites né. Esse é o ponto, a família coloca “Aqui não dá, aqui não quero, aqui não acredito”. E aí tira a criança. Eu acho que muitas vezes isso pode ser saudável, não tem problema nenhum. Eu acho que às vezes o formato, inclusive, de aula, de estrutura e tudo mais, a gente sabe disso, nós somos um pouco prova disso. Para algumas crianças isso pode funcionar minimamente, minimamente. É fato, minimamente funciona mesmo. Mas no nível de capacidade irrisório, ridículo. Então também é importante entender que a gente tem um limite de atuação, a gente tem um limite de concepção, que não é para embarcar o mundo. É para quem está afim, para quem topa, para quem quer brincar com isso, quem acha que isso de fato é importante. Acho que é isso. - **Aprendizagem e a relação com as famílias** (22/10/2015).

Tema VII: O cuidado com o comportamento do educando na ESCOLA

Categoria A: O coletivo e os valores da escola

Este tema trouxe apenas uma categoria, pois os educadores que falaram sobre o cuidado com o comportamento do educando na escola apresentaram assuntos muito semelhantes: coletivo e os valores da escola.

Há um esclarecimento sobre o que a escola entende por “comportamento”:

Camila: É, acho que a gente tem que distinguir, começar [com] o que significa comportamento. Acho que na maioria, em muitas vezes, comportamento ele mais um (...) o quanto o educando, a criança, qualquer pessoa, ela se adequa às regras, às estruturas de algum lugar, no caso da escola. Então eu acho que essa concepção a gente tenta fugir desse sentido. “Ah, como é o comportamento dele?” “Ele não atrapalha, né?” Muitas vezes o que um bom comportamento significa [é] alguém que não atrapalha, que está, que segue aquilo que foi, aquilo que tá estabelecido. Então acho que nesse sentido a gente não tem um cuidado assim aqui. A gente tenta fugir dessa concepção de comportamento. É... pensar então o que é. (risadas). É, o comportamento ele entra, porque, então a gente acaba encarando é a importância de como ele se relaciona consigo mesmo, com as próprias emoções, com as próprias vivências, e, consequentemente como ele consegue interagir com o grupo, porque a gente objetiva não que ele se adeque a estruturas, mas que ele crie estruturas, que ele crie combinados, que ele busque consensos, que ele consiga achar um grupo, é, dentro de um grupo, dentro de uma rela [entrevistada mudou a expressão], de um coletivo. Regras e modos de viver que sejam válidos, que garantam o dia a dia, a convivência, o direito de cada um, essas coisas. Então nesse sentido o comportamento é o principal, quase a prioridade, se a gente pode pensar assim, acho que prioridade talvez seja exagero de falar, mas praticamente a prioridade junto com a aprendizagem, mas dessa estrutura, dessa escola, né? O que se visa? Se visa justamente crianças que sejam pessoas

que consigam coletivamente interferir, transformar sua realidade, é, possam ser ativas, não submissas às condições. Então tem muito... é muito forte nesse sentido e está relacionado a isso. Tanto a relação interna, você consigo mesmo, com as próprias emoções, com os próprios impulsos, quanto com os outros, lidar também com essas... com o outro. - **Esclarecimento sobre o entendimento do comportamento dentro coletivo** (1º semestre de 2015).

Assim, as atitudes e comportamentos são desenvolvidos em meio ao ambiente que a escola propõe com as assembleias, grupos de discussão e de responsabilidade, ou seja, o coletivo vai construindo quais atitudes funcionam para o convívio na escola. Os valores (solidariedade, responsabilidade, afetividade, honestidade e respeito), segundo os educadores, também regem os comportamentos:

Talita: Então. Bom, tem o comportamento e tem os valores. E o comportamento é o seguinte, a gente precisa estar bem num lugar que é coletivo, como que faz? Porque às vezes eu tenho um desejo, uma vontade, pegar uma coisa, sair correndo daqui, não dá, porque se alguém entrasse correndo aqui agora ia atrapalhar a gente. Não dá. Não dá. São regras de convívio. Como faz? Então a gente tem algumas coisas aqui que são regras e tem a ver com o controle do comportamento. Até a criança entender isso, na verdade não tem muito o que entender, tem que cumprir. Não deveria ser assim, não sei, deveria ser de outro jeito. Por exemplo, tem um monte de gente no espaço, cada uma fazendo uma coisa, você não pode sair arrastando a cadeira, falando alto, então aí o que a gente faz? A gente tem o mecanismo de... o dispositivo de levantar a mão para pedir silêncio, para não estar falando “silêncio”, porque se é para ter silêncio, então a gente teve que arranjar uma forma de pedir o silêncio sem aumentar o barulho. E aí também, as crianças muito eufóricas, cheias de energia, também se deixar elas ficarem correndo o tempo inteiro, elas vão entrar no espaço correndo, agitadas e iria atrapalhar do mesmo jeito. É um controle do comportamento pedir para a criança voltar e vir andando. É meio que exagerado assim, é exagerado. A gente já conversou várias vezes sobre isso, “volta e vem andando”, já tiveram situações que as crianças precisaram voltar três vezes e vir andando, que é como se a gente fosse num polo oposto para poder depois a criança introjetar isso. Essas coisas e outras parecidas estão relacionadas ao comportamento. Então quando você coloca comportamento eu penso bem isso. Mas, tem outras coisas, que daí a gente fala de atitude, que estão relacionadas aos valores que a gente tem de respeito, solidariedade, na verdade é tudo misturado, porque não estar correndo no espaço também é uma questão de respeito pelo que está acontecendo lá. Mas tem outras coisas que estão mais relacionadas aos valores e que muitas vezes a gente trata do mesmo jeito, como um controle de comportamento. Então, como na consolidação, se bem que a consolidação é um caso à parte, mas [se] você xinga o outro, você ganha um ponto, aí se você ir bem durante um tempo, no seu comportamento de xingar o outro, que na verdade é um valor, o respeito pelo outro, você pode vir a tarde. Então tem muito disso, muito desse sistema e a gente, eu não sei como a gente faria isso, a gente tenta, a gente tenta tratar a criança com carinho e na nossa relação. Eu acho que o que muda realmente isso, o trabalho dos valores, é a nossa relação com a criança [...]. Esse relacionamento é o que é efetivo na construção dos valores. O resto é controle do comportamento, que às vezes é importante, porque às vezes você precisa, sabe quando você está muito nervosa, compulsiva, maníaca? Aí vai lá no psicólogo, porque ela foi no psiquiatra e vai tomar remédio. Só que ela não aguenta, ela não consegue dormir, ela vai destruir o casamento dela e aí o psicólogo orienta ela “É melhor você tomar alguma coisa, nem que seja ‘Maracujina’, sei lá, para primeiro dar uma apaziguada, para poder fazer o

tratamento.” Se não, a pessoa não consegue nem aguentar o tratamento. O ideal é não tomar o remédio. Então eu acho que tem a ver, porque tem crianças que não é necessário fazer isso, fazer esse controle do comportamento e tem crianças que é, e você viveu bem isso, você estava num lugar, ficou num período e você viu bem isso. Então o trabalho em relação aos valores ele é feito sim, pelo relacionamento. - **Construção do comportamento no coletivo** (2º semestre de 2015).

Além disso, como a escola visa a autonomia das crianças, os educadores também resgatam as etapas do comportamento humano: anomia, heteronomia e autonomia:

André: Todo dia, educador e educando têm que ressignificar suas práticas, têm que ressignificar tudo que está em volta para poder ser humano, respeitar, para poder garantir isso. E quando eu pensei em comportamento eu pensei, sinceramente, nas etapas do comportamento, na (...) ¹² toda. Primeiramente na anomia, passa pela heteronomia para chegar na autonomia. E a transição de cada um deles isso é o mais interessante. Na nossa sociedade naturalmente baseada na exploração, na desigualdade, ela transforma a heteronomia no estado mais avançado que existe, seres heterônimos e obedientes, que não são as mesmas coisas, seriam o ideal que a gente teria para a nossa sociedade. A passagem da heteronomia para autonomia é o grande segredo atual nosso. Veja esse momento da ESCOLA em que a gente não tem, necessariamente, crianças autônomas, educadores autônomos. Então como que se trabalha isso? Como que se desenvolve isso? É mais uma vez, um momento de tanta humildade do educador de poder entender que ele deve ser questionado, ele deve ser colocado em questão no sentido dos valores, de as regras que ele tinha até então podem não fazerem mais sentido. E aí perceba que há uma latente recuperação. O comportamento cooperativo começa a ser gerado. Sem isso não adianta. - **Heteronomia e autonomia** (08/10/2015).

Tema VIII: A gestão escolar na ESCOLA

Categoria A: Pedagógica e participativa

Nesta categoria foram reunidos os assuntos dos quais os educadores relataram a gestão escolar em termos pedagógicos e participativos. Pedagógicos, pois, segundo eles, tudo o que ocorre na escola é pedagógico, de modo que se os educadores desejam uma escola autônoma, inclusive na parte administrativa, há a necessidade que eles sejam assim, pois, pautados no educador que eles têm como referência, dizem que “não se transmite aquilo que sabe, mas aquilo que é”. Desse modo, a gestão, não pode ser hierárquica, mas pedagógica, participativa e coletiva. Há uma busca pela gestão horizontal. Tais concepções foram sendo construídas na prática através da elaboração coletiva do regimento, que traçou o perfil dos educadores, como eles seriam avaliados e quais definições seriam consideradas para dar encaminhamento ao perfil da escola.

¹² Palavra ininteligível.

Os educadores relatam que no início havia muitas reuniões, nas quais todos respondiam por todas as ações da escola, tanto pedagógicas, quanto administrativas. As reuniões sempre traziam discussões extensas e sadias, com divergências e contrapontos. Era uma rotina mais desgastante, pois exigia a presença de todos e tudo demorava para ter um encaminhamento, então, começaram a organizar-se por comissões voluntárias e de interesse comum, porém, nem tão voluntária assim:

Talita: Óbvio que o que? É mais ou menos voluntário, porque se eu vejo que meus colegas estão se voluntariando, na próxima eu tenho que ir também. - **Voluntariado x obrigação** (2º semestre de 2015).

Nas reuniões, para dar espaço às questões pedagógicas foram criados os Conselhos. Apesar das nomeações de diretoria e conselhos, todos têm oportunidade de decidir, encaminhar e solucionar. Educadores decidem, através de conversas e não de burocracia, o que é melhor para a escola, revelando o quão prazeroso é tomar decisões. As famílias já reconhecem nos educadores a figura para discutir os conflitos ou questões que existem na escola. E as crianças participam das decisões através dos grupos de responsabilidades e das assembleias.

Melina: Uma família chega para conversar, ela não vai procurar a direção. Ela vai procurar o educador, ela vai procurar pessoas que realmente estão ali envolvidas com o filho delas. É diferente. É uma coisa que é difícil quando você não tem o hábito de ter essa autonomia para tomar essa iniciativa. Passa pela transformação do educador mesmo, mas você vê o quanto é rico, o quanto faz sentido você pensar junto com o outro e não sozinho. - **Famílias recorrem aos educadores que convivem com as crianças** (2º semestre de 2015).

Categoria B: Autonomia

A autonomia foi um dos aspectos trazidos pelos educadores no contexto da Gestão Autônoma Escolar, que é a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, garantida por lei, mas difícil de se colocar em prática. Na época da entrevista, a escola almejava a autonomia através da escola pública.

André: E aí o que seria, que eu entendo como uma gestão escolar nessa escola? Seria a tal da autonomia, a tal da autonomia da escola. Isso passa por se tornar uma escola pública, a ideia de que a gente está numa república, a ideia do “re-”, que tem a ver com a coisa, uma preocupação com o que é público e não só pelo que é particular, mas que existe inclusive essa diferenciação. Então como projeto pedagógico da escola ela leva a gente a se tornar uma escola pública. Pela democratização do acesso, de fato, porque hoje a gente não

consegue ter acesso a determinadas classes sociais privilegiadas. Isso é excluir, porque a gente [tem] as crianças com perfil de assistência social e aí você... a gente ainda não consegue trabalhar. Então esse tipo de autonomia é muito interessante. - **Autonomia através da escola pública**(09/10/2015).

Também, o educador relatou que há a necessidade de entender que todos são responsáveis por educar as crianças e perceber o quanto isso desenvolve a autonomia na escola, assim como existe uma dificuldade em desenvolver autonomia dentro de um contexto hierárquico escolar:

André: Ser autônomo é difícil, muito difícil, acho que o mais difícil que tem é ser autônomo, porque você toma para si um nível tal de responsabilidade que é muito difícil mesmo, não é simples. Isso pensando escola é a equipe tomando para si, respondendo por todas as ações de tudo. Isso é de um nível de complexidade enorme. As escolas estão organizadas hierarquicamente, onde no final quem responde é a diretora, mas que se dilui nos subfuncionários, que nunca vão poder ser autônomos. Aí entra a frase do educador “Como é que a gente pode ensinar autonomia num contexto hierárquico, num contexto heterônomo?” Não tem como. - **Dificuldade de desenvolver autonomia dentro de um contexto hierárquico escolar** (09/10/2015).

Categoria C: Relações externas com a sociedade

Nesta categoria são apresentados os assuntos que relacionam a autonomia da escola com questões da sociedade, como o quanto questões burocráticas e legais impedem a horizontalidade: nomeação de diretoria, diferenças salariais, cargos específicos. Também falaram sobre a morte das escolas prevista por Anísio Teixeira, já em 1958:

André: O Anísio Teixeira, ele escreveu acho que em 58 um artigo sobre a situação das escolas no estado de São Paulo. Era um período de mudança onde eles estavam tentando reorganizar os funcionários dentro da Secretaria de Educação e ele analisava muito bem da qualidade, colocando educador para serem políticos, colocando políticos para fazerem leis em relação à educação, onde nada disso vai funcionar. Onde ele já previa em 58, ele já sentia, fiquei com a palavra mortalidade, mas na verdade, a falta de vida que começava a ter nas escolas. Você tira qualquer tipo de organicidade quando você tira a autonomia; você deixa de ser, de corresponder com a vida, com as expressões, com as manifestações, do pulsar daquilo, daquela juventude, daquele frisson, daquela energia. E aí você não consegue corresponder com aquilo e aí você vai começar a ser enquadrado, e a prática, ela fica de acordo com a coisa que não é a própria pedagogia. Fica de acordo com a lei, de acordo, sei lá, normas técnicas, mas que não é pedagogia. E ele fala que várias instituições necessitam da autonomia, mas nenhuma precisa mais, mais urgente do que a instituição escolar. Isso em 58, né? Foi dado um passo, inclusive foram dados passos para trás, como a gente vê com relação à atual decisão do Herman, secretário de educação do estado de dividir em ciclos. O prédio escolar agora está dividido em ciclos, enfim... Não entende o que é educação, não sabe o que está falando. - **Anísio Teixeira já previa em 58 a morte das escolas com políticos fazendo leis para a educação** (09/10/2015).

E o quanto a escola tem se tornado mercadoria, sendo que uma das saídas poderia ser uma escola pública sustentável:

André: Você está atrelado a uma vida de produtos, você está atrelado ao gosto e à moda dos consumidores. Eu acho que aí a gente não fala mais de educação, a gente fala de outra coisa, mas a gente não vai falar mais de educação. Assim como de saúde, quando a gente fala de plano de saúde. A gente não está falando de saúde, a gente está falando de economia, de produto que tem que ser vendido, que tem que ser comprado. O direito é a mesma coisa. Então esses grandes âmbitos da nossa sociedade deixam de ser eles para se tornarem mercadorias, para se tornarem produtos de fato. Não interessa. E é importante, nessa porcaria de sociedade que a gente está. Se a gente não pensar nisso a gente... Não adianta, não adianta não pensar. Então por isso que o caminho, de uma maneira mais razoável, é o caminho de uma escola pública com pensamento sustentável, que dê a segurança para os educadores, uma remuneração razoável, quão digna, com uma ligação com a prática de educador. - **Escola pública com pensamento sustentável como meio para fugir da escola como mercadoria** (09/10/2015).

Categoria D: O caso da escola estudada

Os educadores resgataram um pouco do histórico da instituição, quando trouxeram a proposta da gestão horizontal, pois já havia uma cultura de 18 anos de uma instituição tradicional que se transformaria em pedagógica, na qual todos (faxineiros, cozinheiros, motorista, professores, diretores) foram convidados a serem educadores. Houve uma tensão entre os que já trabalhavam na instituição, pois até então, a relação horizontal e de educador entre os funcionários não era tema de discussões que implicasse em práticas. Enquanto para alguns a proposta era uma valorização, para outros foi uma imposição.

Camila: Então assim, isso foi uma coisa muito, muito, muito interessante. Meio louca, se a gente pensar, porque todo mundo foi dar, “a partir de hoje, todos nós aqui vamos falar sobre educação, vamos respirar educação e todo... e vocês têm que ser autônomos, tem que participar, mesmo você que está na cozinha, que o trabalho era esse a vida inteira, agora tem que ter uma preocupação como educadora, você não é mais cozinheira, você é educadora que trabalha na cozinha”. Então isso foi, assim, massacrante, quase, por um lado, por outro muito interessante, porque as pessoas se viram, também, libertas; ou abrir possibilidades de vida, de atuação que antes elas não tinham. Então para alguns, para muitos foi muito transformador, valorizando, sabe? Se sentiu valorizado, mas para outros também não “poxa, eu não quero ser educadora, eu quero só atender o telefone e desligar e acabou. Eu não quero ter a preocupação com a criança, com não sei o que”. Então (...) foi complexo. - **Massacre x valorização** (1º semestre de 2015).

Mesmo a escola se propondo horizontal, os educadores relataram também o quanto a oratória acaba regendo as decisões, ou seja, quanto mais articulado e apropriado está da fala, mais chances dessa opinião ser acatada por todos, fazendo com que as decisões não sejam tão horizontais. Por fim, as implicações práticas de ter a gestão compartilhada:

Talita: “Ai que bom, você pode chegar mais tarde!” Eu não preciso pedir permissão para o meu chefe. Quem é o meu chefe? Não sei... Se eu fosse pedir alguma coisa, seria até mais fácil pedir para um chefe, se ele fosse um chefe “gente boa”. Mas não, eu tenho que pedir para todo mundo, uma galera, aí vão discutir aquilo, é um porre! Tem a parte ruim também. Assim se eu for pedir para adiantar meu décimo terceiro. Não tem alguém que eu possa pedir isso, vou ter que falar com todo mundo. Mas, se eu falar, “amanhã eu não vou vir porque hoje vou tomar um porre e amanhã eu vou chegar mais tarde” aí eu falo com uma, duas pessoas que também não são meus chefes, mas que precisam de mim, aí eu digo para elas saberem. - **Para quem eu devo informar ou pedir permissão: pessoas que dependem de mim ou assembleia** (2º semestre de 2015).

O discurso dos educadores abordou a tensão que existe entre aquilo que a escola se propõe e aquilo que consegue efetivar. As experiências dos educadores, assim como das gestoras, são bem diversas e afirmam essa diferença no modo como pensam a educação. Ainda, em algumas falas, percebe-se o zelo com que eles relatam os acontecimentos da escola, sempre justificados e embasados em muitas reflexões. No próximo item, dos educandos, será possível perceber como o discurso dos educadores reflete na composição das ideias dos adolescentes.

5.3.3 Educandos

Foram entrevistados, três educandos, sendo um menino e duas meninas. O garoto fez parte da consolidação, as meninas eram do desenvolvimento, sendo que uma delas chegou a sair da escola e depois pediu para retornar. Para eles foram apresentadas cinco temáticas: “As escolas onde eu já estudei”, “Minha escola atual”, “Minhas responsabilidades na ESCOLA”, “O que eu gosto e o que eu não gosto da ESCOLA”, “Na ESCOLA, quem aprende e quem ensina?”. Como eram crianças com idade igual ou superior a 12 anos, assinaram o Termo de Assentimento e seus responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos).

Com as temáticas propostas surgiram os assuntos e estes foram divididos nas categorias apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 22. Temas, categorias e subcategorias de assuntos das entrevistas com os educandos

TEMA I: As escolas onde eu já estudei

Categoria A: Estereótipos da escola tradicional

Categoria B: Relação professor-aluno

Categoria C: Impossibilidades dentro da escola

Categoria D: Aprendizagem

Categoria E: Última relação dos educandos com as outras escolas

TEMA II: Minha escola atual*Categoria A: Diferenças em relação à escola anterior**Categoria B: Transição entre escolas**Categoria C: Aprendizagem com liberdade e diversão**Categoria D: Relação entre educandos**Categoria E: Visibilidade externa da escola**Categoria F: Formação axiológica**Categoria G: Possibilidade de escolhas***TEMA III: Minhas responsabilidades na ESCOLA***Categoria A: Grupos de responsabilidade**Categoria B: Atividades pontuais**Categoria C: Reuniões**Categoria D: Aprendizagem e colaboração**Categoria E: Avaliações***TEMA IV: O que eu gosto e o que eu não gosto da ESCOLA***Categoria A: O que eu gosto*Subcategoria I: Aulas / OficinasSubcategoria II: Questões axiológicasSubcategoria III: Método de aprendizagemSubcategoria IV: Outros*Categoria B: O que eu não gosto*Subcategoria I: Aspectos relacionados aos educadoresSubcategoria II: Outros aspectos pontuais*Categoria C: Gosto de um lado, não gosto de outro**Categoria D: Outras temáticas elaboradas pela pesquisadora durante a entrevista*Subcategoria I: ConsolidaçãoSubcategoria II: Compreensão das crianças sobre a organização escolar**TEMA V: Na ESCOLA, quem aprende e quem ensina?***Categoria A: Relação do aprender**Categoria B: Relação do ensinar**Categoria C: Outras temáticas elaboradas pela pesquisadora durante a entrevista***Tema I: As escolas onde eu já estudei**

Este tema foi pensado para investigar as experiências que os educandos tinham em outras escolas. Desse modo apareceram as temáticas:

Categoria A: Estereótipos da escola tradicional

Estereótipos como a referência da escola pelo espaço físico, uniforme, quantidade de crianças na sala, a própria sala de aula e os alunos, foram palavras colocadas pelos educandos.

Nina: A sala, porque a gente só estudava na mesma sala, não podia estudar em outro lugar, só ficava trancada, trancada. Não, só ficava enfiado numa sala. Eu coloquei também alunos, porque lá eles eram... a gente era chamado de aluno e aqui a gente é chamado de educandos porque todo mundo aqui aprende com todo mundo. - **Sala e aluno** (04/05/2016).

Categoria B: Relação professor-aluno

Outro aspecto que apareceu referindo às escolas onde já estudaram foi a relação professor-aluno. Falaram de como era a professora, sobre ter um professor específico para cada área e os gritos que eles davam.

Antonela: Coloquei professores gritando, porque na maioria das vezes, quando a pessoa não entende e pergunta, eles gritam, gritam, gritam muito. Na minha escola antiga, eles gritavam muito, muito, e eu não aguentava tudo aquilo. - **Gritos dos professores** (04/05/2016).

Categoria C: Impossibilidades dentro da escola

As educandas, Nina e Antonela também falaram sobre o excesso de regras e a falta de liberdade, em que os alunos não podiam decidir, além do horário fixo para cada aula.

Antonela: A primeira palavra que eu coloquei foi regras, porque tudo o que vem na cabeça são a quantidade de regras que a gente tem numa escola e eu coloquei falta de liberdade, porque a gente não pode nem levantar, a gente nem tem liberdade de perguntar o que a gente não entendeu, porque não dão esse tipo de liberdade. - **Excesso de regras e falta de liberdade** (04/05/2016).

Nina: O horário, porque... Eu coloquei horários, porque lá na minha antiga escola a gente tinha que seguir um horário todo dia mesmo e a gente, e a gente não podia escolher o que a gente ia fazer, por isso eu coloquei atividades também, porque tem, é relacionado aos horários que a gente não poderia escolher, não podia escolher os horários e nem as atividades que a gente ia fazer. É isso. - **Horário fixo com ausência de escolha** (04/05/2016).

Categoria D: Aprendizagem

Antonela também apresentou assuntos referentes à aprendizagem. Segundo a garota, na antiga escola, havia tantas cópias que em alguns momentos já não sabia o

conteúdo daquilo que copiava, de modo que não aprendia. Além disso, ela relatou que havia um “combo” de prova e medo, tornando a aprendizagem ainda mais difícil. Outro aspecto era a má influência dos “amigos” [entre aspas feito com as mãos pela entrevistada], pois segundo ela, as pessoas na escola pareciam não ter muita vontade de aprender. Sua justificativa está em seguida:

Mediadora: E por que que você acha que as pessoas não têm vontade de aprender lá?

Antonela: Eu acho que pela falta de cuidado com os alunos. Os professores não estão mais nem aí e isso acaba deixando a gente desanimado para aprender. Então as pessoas já não ligam mais e fazem o que querem. - **Falta de vontade de aprender devido à falta de cuidado com os alunos** (04/05/2016).

Categoria E: Última relação dos educandos com as outras escolas

Por fim, os educandos relataram a última relação que tiveram com as outras escolas que estudaram. Com exceção de Antonela, os outros dois passaram somente por uma escola, sendo que Nina saiu entre o quarto e quinto ano. Antonela saiu da escola estudada, mas após experiência em outra escola, pediu para retornar.

Antonela: Eu estudei em uma. Depois eu saí da ESCOLA e voltei para uma escola, mas depois eu pedi para voltar pra ESCOLA. - **Saída e pedido de retorno** (04/05/2016).

Tema II: Minha escola atual

Neste tema, o educando e as educandas falaram sobre como enxergam a escola onde estudam.

Categoria A: Diferenças em relação à escola anterior

Falaram sobre as diferenças entre a escola que estudavam e a que estudam, no caso, a pesquisada. Uma dessas diferenças é a presença do tutor no lugar do professor que, segundo Giordano, tem o papel de ajudar com as atividades. Outras diferenças, apontadas por ele são os computadores para fazer pesquisa, disposição das carteiras, organizadas em duplas e a presença de um circo na escola. Já para Nina, as diferenças são: oficinas e a ausência de uniforme.

Nina: [...] e uniforme, porque aqui eu acho também interessante, não ter uniforme, porque aí não dá um clima de prisão, de todo mundo igual. - **Ausência de uniforme** (04/05/2016).

Categoria B: Transição entre escolas

Giordano e Nina também relataram como foi o processo de transição entre as duas escolas. Giordano disse que já frequentava a escola, quando era somente ONG e que com a chegada da escola, ficou em período integral na instituição. Nina contou que quando entrou na escola fez uma transição tranquila, porque a escola era diferente e que com o passar do tempo foi desenvolvendo várias potencialidades dela, por causa do método que a escola usa. E, ainda devido ao método, teve dificuldade no início, pois não sabia estudar sozinha e era pouco tempo com os educadores para tirar todas as dúvidas.

Nina: Difícil foi conseguir estudar sozinha, porque como eu disse tem que ter responsabilidade e... atualmente, onde eu estou, no desenvolvimento, a gente tem que ter já uma autonomia de estudar praticamente o tempo todo sozinha e aí a gente anota as dúvidas e só um tempinho com os educadores a gente tira, acho que pra mim foi difícil e foi fácil. É. Bom foi fácil. Ah, não sei, tirando isso de fazer as lições sozinha o resto foi fácil. - **Dificuldade para estudar sozinha** (04/05/2016).

Categoria C: Aprendizagem com liberdade e diversão

Antonela apresentou a escola atual por meio de uma aprendizagem com liberdade e diversão, relacionando a liberdade com responsabilidade, diversão e aprendizagem; e liberdade e dedicação com aprendizagem.

Antonela: Eu coloquei dedicação, porque eu acho que depois que eu conquistei essa liberdade, eu consegui me dedicar mais aos meus estudos e eu consegui aprender mais. - **Liberdade, dedicação e aprendizagem** (04/05/2016).

Categoria D: Relação entre educandos

Antonela e Nina trouxeram também a questão da amizade que elas conseguem estabelecer na escola. A primeira disse o quanto pode ajudar os amigos e as amigas e o quanto também se sente ajudada. A segunda, falou sobre a extensão dessas amizades, ou seja, que em outras escolas, é possível estabelecer amizades com as pessoas da própria classe e um pouco com as das outras, enquanto que na escola pesquisada todos podem conhecer todos.

Nina: Amigos, porque a gente pode ser amigo de todo mundo da escola, aqui da ESCOLA. Em outra escola a gente só seria amigo de pessoas da sua sala e um pouco das outras, não de todo mundo da escola. Aqui a gente conhece todo mundo, todo mundo conhece todo mundo. E foi isso - **Espaço para amizades** (04/05/2016).

Categoria E: Visibilidade externa

Antonela abordou a visibilidade externa que a escola possui. Para ela, a escola atual é referência no Brasil e modelo de transformação para outras escolas.

Antonela: É, nossa escola, ela já tem acho que cinco anos, então, a gente começou a ficar meio famoso, por causa do nosso método de ensino, porque que é muito diferente, eu acho que se tornou uma influência, porque as pessoas estão vindo procurar a gente, ver como que a gente estuda aqui, ver como a gente passa o nosso dia aqui e em geral é muito tempo, só que as pessoas estão achando diferente, estão achando legal e eles querem mudar a forma de ensino das escolas deles, pra ficar que nem a nossa, parecida com a nossa. - **Escola referência para mudanças** (04/05/2016).

Categoria F: Formação axiológica

Tanto Antonela, quanto Nina falaram sobre a formação para valores que a escola propõe. As meninas colocaram que a escola possui um método que ensina valores e explicaram como esses valores são aprendidos:

Nina: Coloquei também método, porque esse método na ESCOLA, que a gente faz aqui, ensina as pessoas a ter bastante responsabilidade, porque aqui é tudo de autonomia, desenvolvimento, responsabilidade, respeito, então eu acho bem legal. Interessante. E estudo, que eu falei, que a gente pode estudar diversas coisas - **Método que ensina valores** (04/05/2016).

Categoria G: Possibilidade de escolhas

Por fim, Nina colocou outra característica referente à escola: poder de escolha, que é manifestado nos horários e nas atividades, assim como na assembleia:

Nina: É, eu coloquei horários e atividades, porque aqui a gente pode escolher os horários que a gente vai fazer tal coisa e tipo, que tipos de atividades, eu acho isso muito bom, porque a gente pode escolher diversas coisas que a gente não poderia escolher em outras escolas. Então a gente amplia nosso conhecimento sobre várias coisas. - **Horários e atividades** (04/05/2016).

Tema III: Minhas responsabilidades na ESCOLA

Neste tema, os educandos falaram sobre o que e como compreendem a responsabilidade na escola que estudam.

Categoria A: Grupos de responsabilidade

Os educandos colocaram como primeiro aspecto os grupos de responsabilidade dos quais fazem parte: do lanche, da biblioteca e de eventos, assim como as atividades envolvidas nesses grupos.

Antonela: Então, a primeira coisa que eu coloquei foi [sic.] os grupos de responsabilidade, que são as tarefas que a gente tem que cumprir durante a semana. E eu sou do grupo da biblioteca, e é muita coisa para fazer, então eu acho que essa é uma grande responsabilidade que eu tenho. - **Grupo de responsabilidade da biblioteca** (08/06/2016).

Categoria B: Atividades pontuais

Os educandos também falaram sobre o comprometimento que precisam ter com o que assumem, como oficinas, os horários, as atividades obrigatórias e optativas. Além da responsabilidade com os materiais que usam, já que é coletivo.

Nina: Oficinas também e materiais, materiais de esportivos, materiais como, de escrever, a gente tem que ter bastante responsabilidade para não perder, porque se perde, todo mundo leva culpa aqui, porque todo mundo é... todo mundo é todo mundo. Aí esses materiais, deixa eu ver, hamm, se a gente pega a bola pra jogar vôlei, aí a gente tem que ter responsabilidade com ela pra não furar, pra não perder e aí é isso. - **Responsabilidade com os materiais** (05/05/2016).

Categoria C: Reuniões

As reuniões são outro fator considerado como responsabilidade dentro da escola. Essas reuniões são referentes aos grupos de responsabilidade, em que discutem o andamento das atividades propostas pelos grupos; bem como as pautas das assembleias e as reuniões dos núcleos de aprendizagem, propostas para atividades coletivas.

Antonela: A gente tem o grupo de responsabilidade [...]. A gente tem o grupo de discussão, a assembleia e as reuniões que tem todos os dias, uma hora, que são as reuniões do desenvolvimento. - **Reuniões que os educandos participam** (08/06/2016).

Categoria E: Avaliações

Outra responsabilidade que os educandos reconhecem são as avaliações que ocorrem nos grupos de responsabilidade e nas reuniões de cada núcleo de aprendizagem.

Giordano: Avaliação, vê se... fez a coisa certa, vê se não ficou bagunçando. Aí tem o verde que é o bom, o amarelo, aí tem o vermelho e o preto. Aí a avaliação ela é... pinta lá o quadradinho. Tipo: momento limpeza. Aí foi amarelo, tipo, você limpou só que você conversou e ficou bagunçando. Aí amarelo, aí tá. Aí depois, momento servir, que é o momento de ajudar no lanche. Como você foi? Aí fui bem, coloca o verde.

Mediadora: E quem é que fala que vai ser verde, amarelo?

Giordano: O grupo. O grupo ele (pausa)... É.

Mediadora: Ele decide?

Giordano: É. - **Avaliação do grupo do lanche** (06/05/2016).

Mediadora: Aha. O que que é a tabela de levantar a mão?

Antonela: É uma tabela, porque assim, a gente tem que ajudar as pessoas a levantarem a mão e manter o silêncio na sala. Então quando a gente levanta muitas vezes a mão, a gente ganha um verde na nossa tabela. Quando a gente levanta mais ou menos durante a semana, a gente ganha amarelo. E quando a gente não levanta a mão, de jeito nenhum, a gente ganha vermelho. Geralmente a gente não ganha vermelho lá. Mas, porque a gente já desenvolveu muito isso.

Mediadora: E quem que avalia? Tipo as pessoas, os tutores?

Antonela: As próprias pessoas. As próprias pessoas avaliam a semana delas e se alguém tem alguma opinião, tipo assim, eu falo que eu sou verde, mas as pessoas viram que eu não levantei tanto a mão quando precisava. Aí ela é tipo, fala o retorno dela para mim.

Mediadora: Tá. Entendi. Legal. - **Avaliação com tabela de levantar a mão** (08/06/2016).

Tema IV: O que eu gosto e o que eu não gosto da ESCOLA

Categoria A: O que eu gosto

Subcategoria I: Aulas / Oficinas

Nina, Giordano e Antonela listaram entre as atividades de aulas e oficinas: aula de bateria, teatro, aula de circo e atividades de brincadeira e entretenimento.

Giordano: Do que eu gosto, eu gosto da aula de circo, né? Que eu aprendo a pular na cama elástica, subir na bola, tecido, subir no tecido, o trapézio, aí tem também o diabolô, né? - **Aula de circo** (06/05/2016).

Subcategoria II: Decidir e ajudar

Eles pontuaram também o quanto gostam de decidir sobre as atividades, a liberdade existente na escola e a possibilidade de ajudar outros educandos e educandas.

Giordano: Aí eu gosto também da educação física, que o grupo decide os jogos que tem, né? O tempo e o jogo. Tipo, o jogo vai ser futebol na educação física, o grupo decidiu e o tempo vai ser um mês. Até tipo, se organizar, vai aprender já as modalidades, assim, essas coisas. - **A decisão dos educandos na educação física.** (06/05/2016).

Subcategoria III: Método de aprendizagem

O método de aprendizagem também foi considerado por Antonela e Nina como algo legal dentro da escola. Dentro desse método elas pontuaram: estudar em projetos, planejamento, avaliação do dia e avaliação do roteiro.

Antonela: Eu escrevi que eu gosto de estudar em projetos, porque eu acho um jeito muito mais fácil estudar em grupo e eu acho muito mais divertido, quando eu tenho uma dúvida alguém pode me responder. - **Estudar em projetos** (08/06/2016).

Subcategoria IV: Outros

Antonela por fim, também pontuou o fato de gostar de dormir na escola entre as atividades.

Antonela: Eu gosto de poder dormir na escola, porque eu coloco sempre, todo dia no meu planejamento dormir, e eu acho isso muito bom, porque eu acordo com sono, então eu preciso dormir às vezes. - **Dormir na escola** (08/06/2016).

Categoria B: O que eu não gosto

Subcategoria I: Aspectos relacionados aos educadores

Os educandos relataram aspectos específicos na relação com os educadores que os fazem desgostar. Entre eles estão: algumas atitudes dos educadores, o pouco tempo que os educadores conseguem dedicar para cada educando e o fato destes escolherem algumas temáticas para os roteiros dos educandos.

Giordano: E o que eu não gosto é a atitude de alguns professores, tipo um, aconteceu comigo, né? Um professor que eu não vou citar nome, que falou pra mim [sic.] que eu ia pra aula, aí eu peguei [e disse] que estava com dor na perna. Aí ele pegou e falou “Ah, você está com dor na perna, então, vou te dar um soco no seu braço e você vai esquecer da dor na perna e vai ficar com dor no braço”. Aí disso eu não gostei. (PAUSA) - **Atitudes do educador** (06/05/2016).

Nina: A gente está fazendo o roteiro do intercâmbio. E aí eles colocaram várias atividades relacionadas a Tamera, que a gente vai para lá, a gente pretende ir para lá e aí tem atividades, deixo ver uma, tem várias atividades de fichamento. Por isso a gente aprende a escrever bastante, a argumentar, porque no fichamento a gente tem que resumir alguma coisa, um texto e a atividade que eu acho que não vai ajudar tanto, quando eu crescer é tipo, deixa eu ver... Assim, a gente tem que estudar sobre sustentabilidade, aí lá está para ler um texto, ver um vídeo e fichar e escrever o que você entendeu. Só que sustentabilidade eu acho que não vai ajudar tanto assim quando a gente crescer em determinada área de trabalho que a gente for fazer. E tipo, a gente está fazendo, com esse roteiro a gente está fazendo mais atividades sem ser de currículo, tipo Matemática, Ciências, História. Português a gente, tá, faz, escreve, mas a gente não faz interpretação de texto, essas coisas de verbo e tal. Então é isso, que às vezes eu acho que não ajuda. Também tem uma atividade lá que é de inglês, que é você pegar uma música e a gente vai cantar karaokê, todo mundo. Então, isso vai ajudar a gente a falar inglês, um pouquinho e independente do que a gente quiser ser, quando a gente crescer, isso daí não tem nada a ver. E a gente não está estudando essas [coisas] que em outra escola normal a gente estuda. Só as vezes que a gente estuda isso. - **Educador escolhendo as atividades** (05/05/2016).

Subcategoria II: Outros aspectos pontuais

Antonela apresentou também duas questões que não gosta na escola: a avaliação do dia, porque seu dia é extenso e precisa escrever muito, e, além disso, também incomoda muito a menina o barulho no refeitório.

Antonela: E eu coloquei que eu não gosto de como é barulhento no refeitório, porque eu gosto de comer muito em silêncio e eu acho que isso é um negócio meu. - **Barulho no refeitório** (08/06/2016).

Categoria C: Gosto de um lado, não gosto de outro

Nesta categoria Nina apresenta aspectos que não gosta de um lado, mas acha importante ou gosta de outro lado. Entre os que não gosta, mas acha importante estão as reuniões e a assembleia, pois duram entre uma hora e uma hora e meia, considerado muito tempo para Nina. Entre gosto de um lado e não gosto do outro estão: roteiro, estudos e professores. Roteiro e estudos são bem aceitos pelo fato dela poder escolher. Isso não ocorre quando o tutor faz muitas interferências. E os professores também entram nessa categoria, porque a garota gosta muito deles, apesar de ter momentos em que deseja que eles sumam, devido às brigas ou discussões.

Nina: Os professores, eu gosto bastante dos professores que tem aqui. Às vezes eles te fazem desejar que eles sumissem da nossa vida, porque eles, às vezes brigam ou a gente discute, mas eles são bem legais, eles ajudam a gente bastante. Então eu gosto dos professores também. - **Professores** (05/05/2016).

Categoria D: Outras temáticas elaboradas pela pesquisadora durante a entrevista

Subcategoria I: Consolidação

Giordano foi um dos educandos que passou pela consolidação. Quando a entrevista foi realizada, ele já não estava mais nesse núcleo de aprendizagem. Com isso, pediu-se que ele falasse sobre a consolidação. Seguem as palavras do menino:

Mediadora: O que você achava da consolidação?

Giordano: É... eu achei até que foi bom porque agora eu aprendi outras coisas, né? Antes eu não prestava muita atenção na aula, agora estou prestando. Aí me ajudou na consolidação.

Mediadora: E da consolidação, tem alguma coisa que você não gostou?

Giordano: É... as pendências né? As lições que você não conseguia fazer, aí você perdia o seu recreio, aí você ficava sem o recreio, almoçava na sala, lanchava na sala, para ficar fazendo as lições que você ficou pendente para cumprir. - **Avaliação da consolidação** (06/05/2016).

Subcategoria II: Compreensão das crianças sobre a organização escolar

Aqui os educandos compartilharam como compreendem alguns âmbitos da organização escolar. Giordano explicou como funciona a organização da educação física: um grupo multietário dos núcleos do pré-desenvolvimento e do desenvolvimento. Apesar dos educadores usarem terminologias como “oficinas”, “educadores”, “educandos”, algumas crianças utilizam a terminologia convencional de “aula” e “professores. Outros aspectos mencionados foram: a realização das provas, e como o termo “educando” foi construído na escola.

Nina: Educandos é um nome dado para as crianças, é que a gente não gosta de ser chamados de crianças, porque tem gente que é adolescente, não é mais criança. Então foi dado esse nome para todo mundo, criança, adolescente. E para os adultos, educadores. -

Termo educando.

Nina: É uma prova, só que a gente chama avaliação, porque é para avaliar o que a gente sabe, o nosso conhecimento. Se a gente não acerta ou não sabe um assunto que está na prova de matemática, aí a gente anota para colocar aquilo lá no nosso roteiro e estudar, porque não adianta, tipo, você, numa escola normal, você não sabe aquele negócio e você não passa de ano. Você não tem chances, às vezes, não tem chance de estudar aquilo e saber. Aqui não, aqui a gente tem chance de ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo inteiro.

Mediadora: Entendi. E aí essas provas você com o tutor que decidem quando vai fazer e aí é ele que traz a prova?

Nina: Na verdade assim, eles imprimem. Já teve... ano passado teve isso, que a gente imprimiu, que eles imprimiram todas as matérias, história, geografia, desde o primeiro ano até o nono ano. A gente tinha que fazer todas aquelas, de todos os anos para ver o que a gente sabia de todos os anos que passou. Por exemplo, eu sou do... finge que eu sou do nono ano. Não, do nono não, do sétimo ano. Aí do mesmo jeito, eu vou até o oitavo ano, que é um ano a mais. Eu faço do primeiro ano até o oitavo para ver o que você sabe de assunto do primeiro e aí do oitavo se você não souber tudo bem, porque você está no sétimo, mas se você souber, ótimo, porque aí você está mais adiantada. - **Realização de provas** (05/05/2016).

TEMA V: Na ESCOLA, quem aprende e quem ensina?

Categoria A: Relação do aprender

Há concepções diferentes entre as crianças sobre quem aprende na escola. Giordano colocou que as crianças aprendem. As meninas trouxeram outras dimensões: que os educadores também aprendem com os educandos e que todo mundo ensina. Nina explica como ocorre a relação ensino e aprendizagem entre educadores e educandos:

Mediadora: Agora quem aprende e quem ensina?

Nina: Eu acho que educandos e educadores, eles aí a gente aprende juntos, porque os educadores eles nos ensinam, mas também a gente ensina eles, porque eles pedem pra gente fazer uma determinada atividade, a gente faz. Na hora de corrigir eles acabam, tipo,

lendo coisas que eles nem sabiam e com isso eles aprendem também com a gente. E outro exemplo é em rodas de reuniões, quando a gente tem que debater sobre um tema e argumentar se a gente quer ou se a gente não quer, o porquê. E aí as crianças, os educandos as vezes eles fazem um argumento bom, que é válido, e aí o educador aprende com isso também. E também os educadores falando sobre algum determinado tema, a gente aprende sobre esse tema e os argumentos dele. Então acho que todos aprendem com todo mundo aqui, principalmente os educadores. Quando eles erram a gente ajuda eles a corrigirem e eles aprendem também. - **Como educandos e educadores aprendem juntos** (05/05/2016).

Categoria B: Relação do ensinar

Aqui os educandos relataram que o professor ensina quando a criança não consegue aprender sozinha.

Mediadora: Quem que aprende e quem ensina para você?

Giordano: Quem ensina são as crianças estudando, aí se a criança tiver alguma dúvida com a lição aí o professor vem e ensina, como que é, o tutor, né?

Mediadora: Você pode me dar um exemplo de um dia que você... como você aprendeu alguma coisa?

Giordano: É, um exemplo, português. Estou lá fazendo interpretação de texto. Tá, aí, aí tem uma questão que eu tô [sic.] em dúvida. Aí eu peço para o professor e o professor fala: “Aí isso, isso e isso”. Tá. Aí ele me explica como que é, aí eu já mato a charada (Risada).

Mediadora: E aí ele te dá a resposta?

Giordano: Não, ele não dá a resposta. Ele me dá uma dica, mais ou menos. - **Como os professores ensinam** (06/05/2016).

Assim, evidencia-se o discurso dos educandos, que é pautado em pensamentos elaborados e em alguns momentos, até discursos prontos, territorializados, quase uma repetição dos educadores. Passa-se assim, para a análise das entrevistas dos funcionários.

5.3.4 Funcionários

Foram entrevistados dois funcionários, sendo um com cargo de serviços em manutenção e marcenaria e outra, funcionária da cozinha. Para o primeiro entrevistado, utilizou-se os cartões com as seguintes temáticas: “A ESCOLA para mim”, “Minhas atividades na ESCOLA” e “Facilidades e dificuldades no exercício de minha função”. Para a segunda entrevistada foi solicitado um depoimento sobre como era trabalhar na escola. Assim os assuntos foram organizados nas temáticas e categorias apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 23. Temas e categorias de assuntos das entrevistas com os funcionários

TEMA I: A ESCOLA para mim

TEMA II: Minhas atividades na ESCOLA

TEMA III: Facilidades e dificuldades no exercício de minha função

Categoria A: Facilidades

Categoria B: Dificuldades

Tema I: A ESCOLA para mim

Para Vicente, trabalhar na escola é a realização pessoal, assim como de um sonho, no qual se lembra de seu tempo de escolarização, quando estudava para tirar nota. Para ele, na escola se constrói uma educação sadia, em que pode escolher o momento de aprender algo. Há respeito, união e colaboração e eles percebem uma metodologia de ensino diferente.

Vicente: E educação sadia é o que eu vejo na ESCOLA é uma educação filtrada, assim, sabe? É, você tem... você tem o poder, assim, de escolher o que você quer aprender, como você quer aprender. Entendeu? Se você quer aprender aquilo, naquele momento. Então você tem a sua escolha de como você vai estudar, o que que você vai estudar, o que você vai querer aprender, né, ou desenvolver naquele momento. Então isso é muito bom. - **Educação sadia, em que pode escolher o momento de aprender algo** (19/07/2016).

Jandira: Ah, a maneira de ensinar, né? Aqui é uma maneira diferente, né, [do] que a gente está acostumado. Eu estudei; meus filhos, naquela escola assim de ir ali, sentar, escrever, orar, né? É horário para sentar, tinha que trazer lição, levar lição, né? Lousa, tudo, né? A gente foi acostumado, meus filhos também. Eu, então aqui eu achava estranho, eu achava assim que: poxa, será que essas crianças aprendem alguma coisa, né? Porque eles têm muita liberdade aqui né? Eles estão fazendo ali, saem, voltam na hora que quer, não tem muito aquele, sentado, né? Então eu... mas depois a gente vai acostumando e eu acho que está no caminho certo, né? - **Metodologia de ensino diferente** (20/07/2016).

Tema II: Minhas atividades na ESCOLA

Os funcionários foram contratados, a princípio, para as funções de serviços de manutenção e cozinheira, mas também foram convidados a serem educadores, função da qual se apropriam de maneiras diferentes:

Vicente: E, também, me considero um educador, né? Adoro criança e tal e pus embaixo aí pediatria (risos), porque eu vivo 24 horas com criança meu. Eu gosto muito de tá [sic.] com os jovens assim, né? Porque eles têm muita coisa, assim, sabe, que irradia pra gente. É... são bem comunicativos e os assuntos deles são curtos. Não são aqueles assuntos que ná ná ná, aqueles assuntos longos e tal. Então é muito bom ficar conversando com eles e atuando junto com eles. - **Educador** (19/07/2016).

Mediadora: E como é o grupo de responsabilidade do lanche?

Jandira: Ah, o grupo de responsabilidade do lanche? Eu... quem faz mais parte é a AAA e a BBB¹³. Eu ajudo, mas elas né? Então é assim: as crianças chegam. Eles mesmos. Uma hora, uma hora após o almoço, eles mesmos que limpam a mesa, né? Eles se organizam, né? Se organiza assim [para] preparar tudo, né, limpar a mesa, deixar tudo bem feitinho, o suco, né? Eles que... Aí a gente só faz o suco, né? E o recheio que providencia, né? Agora eles que arrumam, né?

Mediadora: E nas reuniões que tem do grupo de responsabilidade? Como é que funciona?

Jandira: Como que funciona?

Mediadora: É. Porque tem uma reunião. Eu já via as crianças.

Jandira: Tem. Essa reunião, eu não participo dela. Quem participa mais é a AAA e a BBB¹⁴, né? Então, pelo que eu observo, é, tem a avaliação que eu fico de lá e elas ficam aqui. Fico lá, lavando os copos e arrumando as coisas né? Porque a gente tem horário de sair. Então, pelo que eu observo elas fazem a avaliação né? Anota o comportamento da criança, né? Anota o comportamento, né? Tem... Cada criança fala, né? O que acha que tá certo, opiniões, né? E daí por diante.

Mediadora: E aí você não participa porque tem que ficar limpando?

Jandira: É, eu não participo porque elas duas que participam, então se para lá, aí para né? Porque tem os copos entende? As louças que precisam pôr no lugar. Tem a máquina que depois também tem que desligar e limpar né? Aí a gente fica tudo... Então eu não... eu não sei se é o certo, mas eu prefiro mais ficar lá fazendo meu serviço e eu observo de longe né?

- **Participação no grupo de responsabilidade do lanche** (20/07/2016).

Tema III: Facilidades e dificuldades no exercício de minha função

Categoria A: Facilidades

Para Vicente, a maior facilidade é não ter pessoas exigindo prazos sobre o seu trabalho, além do mais, segundo o funcionário, é melhor trabalhar com crianças do que com adultos.

Vicente: Acho que para mim tudo é fácil aqui. Eu acho muito fácil, assim, sabe, é mais prático para desenvolver o trabalho aqui. É, a facilidade que eu acho aqui é que você não fica pressionado. Você não é pressionado. É o principal. A partir do momento, mesmo que você saiba fazer aquele negócio, fica alguém em cima de você “Olha o tempo, vamo, vamo, vamo, tem que fazer outra coisa” aí não é mais facilidade. Aí, é, já se torna uma dificuldade, né? Porque você não tem o tempo pra você raciocinar e pensar como que você vai começar a desenvolver esse trabalho. Entendeu? E eu acho disso tudo que eu falei é a dificuldade é a pessoa não ter a liberdade e o tempo, né, pra fazer e desenvolver aquele trabalho. Entendeu? A partir do momento que passa um trabalho pra você fazer, você sabe o tempo que você vai usufruir pra poder executar esse trabalho. E mesmo você sabendo que tem aquele tempo e chega uma pessoa e fica “Olha a hora, olha isso”, né, e atrapalha muito isso aí. Mas aqui dentro eu tenho uma facilidade, assim, pra desenvolver um método pra trabalhar mais fácil, mais rápido entendeu? Eu já tenho essa facilidade. - **Facilidade de não ter pessoas exigindo prazos no seu trabalho** (19/07/2016).

Já para Jandira, a facilidade é participar das reuniões da equipe operacional, pois são assuntos que afetam a ela.

¹³ Nome de pessoas da equipe mantidas em sigilo.

¹⁴ Idem nota 13.

Mediadora: E tem alguma outra reunião que você participa, além da assembleia?

Jandira: Não. Tem a do... lá da operacional né? Mas ultimamente não está tendo. Poderia. Não dá pra reunião, né?

Mediadora: Aha.

Jandira: Mas o operacional eu gosto mais, que daí fala coisas que tem a ver mais com a gente. - **Prefere participar das reuniões do operacional, pois são assuntos que afetam a ela** (20/07/2016).

Categoria B: Dificuldades

Para Jandira a dificuldade é entender as discussões das assembleias, mas acha importante participar, para “ficar por dentro”.

Mediadora: Sim, sim. Que gostoso! Ah, e uma última coisa que eu estava pensando aqui é, quando tem assembleia, essas coisas assim, que tem que reunir todo mundo, como é participar? É estranho, é tranquilo? Dá pra entender tudo que está sendo discutido?

Jandira: Ah, tem coisas que eu não entendo. Eu mesmo não entendo muito né? É, tem coisas que não... Como assim? Eu gosto, eu presto atenção, mas eu não sou muito de falar. Eu gosto mais de ouvir e observar, né? É importante, porque tem coisas, né, a gente também tem que participar pra ficar por dentro, né?

Mediadora: É, porque eu fico pensando: vocês passam, praticamente, o dia todo aqui na cozinha e lá tem milhões de outras coisas né?

Jandira: É diferente, né? Porque às vezes eu falo, às vezes eu acho assim, que tem coisa lá na assembleia, coisas, reuniões dos educadores, que não diz nada, assim, pra gente, que não tem nada a ver. Eu acho né? Tem umas coisas assim, né, principalmente assembleia, né? Eles falam coisas que você tem que ouvir pra você ficar por dentro, né? Se não você fica por fora de tudo e é ruim, né? [...] Assembleias assim, eu gosto bastante, né? Assembleia fala muito, cada qual fala, e né, uma coisa, a gente também pode falar alguma coisa sobre a cozinha, então você participa mais. Agora quando é coisa só de educador, eu acho que só é assunto deles, porque quem está mais direto com as crianças são eles. Eu acho, eu vou né? Mas eu acho que não tem nada a ver, né? - **Dificuldade para entender as discussões das assembleias, mas acha importante para ficar por dentro** (20/07/2016).

Para Vicente, não há dificuldades. Talvez, quando tem que aprender a fazer algo que nunca havia feito:

Vicente: Dificuldade para mim não existe. Porque a dificuldade é o que acaba originando a facilidade. Entendeu? Não existe coisa difícil. Existe coisas que você nunca fez e você vai fazer pela primeira vez. Então se aquela coisa dá pra você fazer, então ela não teve dificuldade, ela foi feita de alguma maneira. Então, o único problema é você descobrir a maneira. Entendeu? Já vamos lá filha. Espera mais um pouquinho que eu já vou. Entendeu? - **Não há dificuldades. Talvez aprender fazer algo que nunca fez antes** (19/07/2016).

Aqueles que observam têm mais o que falar. Os funcionários revelaram aquilo que passava oculto nos discursos dos gestores e educadores. Forças hierárquicas ainda

atravessando a gestão democrática pela ausência de resistência diante de algumas relações. Finalizando a apresentação da análise de dados das entrevistas, vem os discursos dos familiares, que complementam a cartografia dessas linhas estratificadas, enrijecidas e, até então, silenciadas.

5.3.5 Familiares

Uma mãe foi convidada para participar da pesquisa para falar sobre seu filho que estava na iniciação. Para ela, foram apresentadas as temáticas: “Escolas que meu filho já estudou”, “Escola atual”, “Minha participação na vida escolar do meu filho”, “Responsabilidades do meu filho na ESCOLA”, “O que meu filho diz gostar e não gostar da ESCOLA”. Além disso, um dos funcionários tem suas duas filhas estudando na escola, por isso, durante as entrevistas ele trouxe questões referentes a como as famílias percebem a escola. Sendo assim, tais informações foram trazidas para esta seção e organizadas nos seguintes temas:

Quadro 24. Temas de assuntos das entrevistas com os familiares

TEMA I: Escolas que meu filho já estudou

TEMA II: Escola atual

TEMA III: Minha participação na vida escolar do meu filho

TEMA IV: Responsabilidades do meu filho na ESCOLA

TEMA V: O que meu filho diz gostar e não gostar da ESCOLA

TEMA VI: O que as famílias gostam e com o que ficam preocupadas em relação à escola

TEMA VII: Histórico da instituição com a comunidade

Tema I: Escolas que meu filho já estudou

A mãe relatou que seu filho só estudou na escola pesquisada. Ele entrou na instituição quando era somente ONG e ela oferecia o serviço de creche. Além disso, a mãe acompanhou a construção da instituição, pois sempre morou ali.

Mediadora: Então ele chegou aqui quando era só ONG, né?

Margarete: Era só ONG. Ele pegou aqui, ainda a época que era creche. Ele entrou aqui como creche, né? E aí ele ficou e agora ele já está como escola. Então assim, só aqui que ele esteve. - **Entrou na época de creche** (06/05/2016).

Tema II: Escola atual

Neste tema, a mãe reconhece a escola como inovadora, na qual ensinam valores e “não só o abc”. Lembrou da falta de liberdade que havia na escola na época em que ela estudava e que agora, na escola pesquisada, além deles ensinarem valores, também há espaço para a criança se expressar e liberdade para conversar com os educadores. Eles respeitam o tempo da criança e escolhem o melhor meio de alfabetização para cada uma. Isso, para ela, dá muita segurança, porque sabe que o que a criança aprendeu não foi decorado.

Margarete: Agora comparado à escola do meu filho, ele além de já estar sendo alfabetizado, ele tem valores, que assim, normalmente só seria passado em casa, né? Porque aquela coisa, a escola ela educa no sentido de ensinar e a educação vem de casa, mas eles ajudam muito isso com a gente, com os pais. Ele faz coisas assim, que se for comparar com outras crianças da idade dele que está [sic.] em escolas tradicionais, não tem isso, né? Ele tem a liberdade dele de se expressar, a gente tem uma liberdade imensa de poder conversar com os educadores, eles dão essa abertura para a gente. Né? - **Ensino de valores, espaço para a criança se expressar e liberdade para conversar com os educadores** (06/05/2016).

Margarete: A gente sente muita segurança disso. Porque a gente sabe que quando aprender, é porque quando estiver fazendo é porque aprendeu. Não decorou, né? Então aquela coisa assim. Eu sei que dali pra frente ele só tem a aprender mais, né? Ele não vai esquecer aquilo, porque aquilo ficou gravadinho, ali! - **Segurança, porque sabe que o que a criança aprendeu não foi decorado** (06/05/2016).

Tema III: Minha participação na vida escolar do meu filho

A mãe disse que sempre tem disponibilidade para estar na escola como voluntária para o que precisarem (passeio, cozinha, lavar louça). Gosta de se envolver com a escola, pois acredita que é seu papel como mãe. Ela relatou que seu filho leva para casa dicas de leitura e trabalhos manuais e que escola e família procuram falar a mesma coisa em termos de atitudes e comportamentos.

Margarete: Eu sempre que eu posso eu estou envolvida. Seja em relação a ele, né? Quando precisa vir conversar, eu venho. Mas também assim, se precisa de um voluntário eu tô [sic.] sempre aqui, né? O meu trabalho ele me dá essa disponibilidade de horário né? Que eu trabalho em casa, eu sou autônoma, né? Então eu posso vir aqui no meio do dia, eu posso vir aqui passar um dia, eu posso vir ajudar a lavar uma louça, eu posso vir ajudar na cozinha, como eu fiz aqui muitas, muitas, várias vezes isso. Quando tem passeios que

precisam de alguns acompanhantes, eu acompanho. Então assim, tudo que precisa, o que sempre falo: precisou de mim? É só avisar que eu venho. - **Tem disponibilidade para estar na escola como voluntária para o que precisarem (passeio, cozinha, lavar louça)** (06/05/2016).

Margarete: E assim, o tipo de envolvimento que às vezes a escola pede é assim: Se às vezes acontece algum, alguma coisa que acontece mesmo, de um... fazer alguma coisa errada, né? Ou de se envolver com alguma criança em uma agressão, a escola me chama, o educador me chama. Eu venho, converso com o educador e eles pedem para eu ter o mesmo tipo de conversa com ele em casa, né? Então, às vezes assim ó, ele fez a coisa errada, a gente conversou, ele entendeu, mas é bom. Então é uma lembrada a mais. Então é esse envolvimento que pra mim eles pedem muito. A gente sempre conversar, é falar a mesma língua. Isso é muito bom! - **Escola e família falando a mesma coisa em termos disciplinares** (06/05/2016).

Tema IV: Responsabilidades do meu filho na ESCOLA

Segundo a mãe, as responsabilidades do filho na escola estão atreladas a comportamentos de cuidado com seus pertences e com os materiais de escola.

Margarete: Eu sei que ele tem responsabilidade com as coisas dele. Tipo tirou, tipo assim: roupa. Ele tirou, tem que guardar na mochila dele, porque não adianta deixar ali largado, porque ninguém vai pegar pra ele, né? É responsabilidade com as coisas da ESCOLA assim: brincou, guardou. Pegou o livro para ler, tirou do lugar, devolve, né? É, tem que cumprir determinados combinados: na hora da roda não pode levantar, não pode conversar. É, na hora do almoço, enquanto tiver comendo, sentadinho, quando terminou de comer, tem que esperar o coleguinha terminar, tem que ficar sentado, então todas essas responsabilidades que ele tem, né? E cuidar de tudo o que não é só dele aqui, mas cuidar do que é da ESCOLA, mas que ele usa. Essa é a responsabilidade que ele tem. - **Responsabilidades de cuidados, segundo a mãe** (06/05/2016).

Tema V: O que meu filho diz gostar e não gostar da ESCOLA

A mãe disse que seu filho ama as aulas de skate, circo e música, assim como o espaço físico. Ela fica impressionada que mesmo ainda não sabendo ler, ele tem muito interesse pelos livros. A única parte que o menino não gosta, segundo a mãe é das rodas de conversa, pois fica muito tempo sentado.

Margarete: Ele gosta muito de atividades dirigidas, assim, é... coisas mais ativas. Ele ama (!) a aula de skate e a aula de circo, são os dias que ele vem para escola e que eu não preciso nem forçar. Porque tem dia que é difícil acordar a criança, mas quando ele tem skate e circo, é skate, circo e música. - **Aulas de skate, circo e música** (06/05/2016).

Margarete: A única coisa que ele não gosta muito da ESCOLA é quando tem assim, é, roda de conversa, porque imagina, um menino de seis anos quer correr pra lá e pra cá, pular, fazer o que ele puder, né? Gastar a energia que ele não tem, mas assim, são pouquíssimas coisas que ele não gosta. É mesmo quando, assim, acontece alguma eventualidade que tem uma assembleia, que a criança tem que ficar mais tempo sentada,

né? Aí ele fica mais desconfortável. Mas de resto, assim, ele gosta de tudo. É uma criança que vem pra escola... ele vem satisfeito. Não é? Mesmo quando sabe que não tem nem música, nem circo, nem skate. - **Não gosta da roda de conversa e ficar sentado por muito tempo** (06/05/2016).

Tema VI: O que as famílias gostam e com o que ficam preocupadas em relação à escola

O principal aspecto trazido pelas famílias como preocupação é a aprendizagem das crianças através do modelo que a escola usa. A dúvida sempre era “será que eles estão aprendendo?”. No início houve um incômodo, pois as famílias não encontravam espaço para solucionar suas dúvidas quanto ao que a escola estava fazendo, e o relatório que as famílias recebiam, segundo o entrevistado, era muito superficial. Vicente comentou que muitas famílias tinham medo de se manifestar diante dos educadores. A mãe também disse que tem receio do convívio entre as crianças maiores e menores.

Margarete: É, às vezes, o que me incomoda, não é que eu não gosto, às vezes me incomoda um pouco é que tem assim, é... eles são todos juntos, tanto dos pequeninhos, quanto os maiores, nos momentos de socialização. E tem uns maiores, eles não têm muita noção de que o outro é pequeno. Então, assim, o meu medo é nesse sentido de o pouco cuidado que os maiores às vezes têm com os menores. Numa brincadeira mais bruta, num entusiasmo com a turminha dele, em que do lado tem alguns pequenos, entendeu? Então assim, esse é meu maior receio, mas em relação à escola eu estou muito satisfeita em tudo. - **Receio do convívio dos menores com os maiores** (06/05/2016).

Vicente: Aí eu falei assim: “Tá tudo muito bonito gente, mas vocês não tão dando as respostas que a gente tá precisando” [pausa] “Eu quero saber se minha filha está aprendendo”. Então rolou todo esse tipo de dúvida e depois uns pais foram vendo que eu tinha o mesmo pensamento que eles, as mesmas dúvidas, mas eles tinham medo de, sabe, se manifestar. Algum medo assim. E, aí começamos a reunir né? Aí reunimos uns pais, fizemos abaixo assinado que não sei o que, que todo mundo estava insatisfeito e que não tinha as informações adequadas, muitos começaram a tirar as crianças da escola. Entendeu? - **Medo de se manifestar para os educadores diante das dúvidas** (19/07/2016).

As famílias disseram que a preocupação sobre a aprendizagem passou, pois percebem o quanto as crianças aprendem de um jeito que gostam. Margarete diz que gosta muito da abertura que possui na relação com os educadores e que se sente segura em deixar seu filho na escola. Vicente falou que houve uma reelaboração dos relatórios entregues para as famílias e que agora consegue acompanhar o que as filhas aprendem na escola.

Margarete: Então assim, gosto muito do espaço, gosto da abertura que a gente tem de chegar e conversar com o educador, na hora que a gente precisa, não é aquela coisa que você precisa falar, marcar hora, um mês de antecedência. Você chega aqui, precisa

conversar, claro é aquela coisa, não chego aqui, vou atrapalhar a aula. Mas se eu chegar e tiver como ele, o professor me dar atenção, eles dão atenção na hora que a gente precisa. Se a criança tem um problema ou alguma coisa assim, específico, ele sentam, contam, conversam, e a gente resolve junto. Não é aquela coisa assim, “ah isso é problema do pai, da mãe, da família”. Não. Isso é problema nosso! Então a gente vai tentar resolver junto. - **Abertura e relação com os educadores** (06/05/2016).

Tema VII: Histórico da instituição com a comunidade

Margarete acompanhou desde a construção dos muros da instituição e diz que esta tirou muitas crianças da rua, pois frequentavam cursos e oficinas no período oposto ao da escola onde estudavam. Ela disse que o fundador abraçava quem vinha participar do sonho dele. Com a chegada da escola, houve estranhamento da comunidade, pois era algo diferente.

Margarete: E depois como escola, é aquela primeira preocupação do diferente, porque quando é diferente a gente estranha, a gente acha que não vai dar certo, aí a gente vai pesquisar, na internet, que foi que eu fiz. Aí você fica meio assim [cara de assustada]. Porque uma coisa é você ler, escutar e outra coisa é você vivenciar, né? Então assim, pelo que eu escuto até hoje, a ESCOLA só veio a acrescentar. A gente vê pais que não conseguiram colocar os filhos aqui, que falam: poxa vida, como eu queria colocar o meu filho na ESCOLA, né? Então assim, fez muito, muito bem pra comunidade mesmo, né? A gente, assim, o entorno todo aqui, todo mundo muito satisfeito com a ESCOLA. - **Estranhamento da comunidade com a chegada da escola diferente** (06/05/2016).

Vicente relatou que o ápice desse estranhamento foi o abaixo-assinado que as famílias fizeram para obter respostas sobre a metodologia de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos e filhas. Tal abaixo assinado trouxe muita tensão entre a escola e as famílias, a tal ponto que corria o boato de que “as famílias iriam afundar a escola”. Segundo o entrevistado, o grande problema das famílias é o conflito de gerações, pois há um “muro blindado” para as novas ideias educacionais. As famílias ficavam presas à experiência que tiveram na trajetória escolar. A escola acolheu o abaixo assinado e buscou responder todas as questões. Algumas famílias não concordaram com a proposta e retiraram seus filhos. As que resolveram deixar as crianças deram “um voto de confiança” à escola.

Segundo Vicente, todas as suas dúvidas foram respondidas quando começou a trabalhar na escola, pois viu o quanto as crianças aprendem naturalmente e compartilham o conhecimento. Aqui ele começa a falar da importância do envolvimento das famílias com a escola, que devem questionar tudo o que acontece e procurar compreender o que

conseguem. As famílias têm dúvidas, pois não acompanham o que acontece dentro da escola.

Vicente: As barreiras que eu tive né? Porque se a gente trabalhar só com as crianças, não trabalhar com os pais, o nosso trabalho fica lento. E as vezes nem dá um passo pra frente. Ou fica estacado no lugar, ou dá um recuo. Entendeu? Então eu acho muito, assim, trabalhar muito com os pais, um processo, assim, que você tem que trabalhar é com os pais porque os pais são as estruturas dos filhos. Porque a gente gosta muito de repassar “Ai não, eu estudei isso, por que que você não está estudando isso? A não, você não vai aprender desse jeito.” Aí a criança ouve aquilo que o pai está falando, né? E as vezes ela está insatisfeita com alguma coisinha, mínima, dentro da escola, e ela começa aproveitar aquilo pra ela poder reclamar com o tutor, a falar “eu não vou fazer isso, porque isso está errado, porque meu pai aprendeu assim e não sei o que”. Às vezes ela não está afim de fazer aquela pesquisa do roteiro dela e ela assimila isso “não, meu pai não gosta disso, né, então não é assim, tá errado.” Entendeu? Então a gente tem que trabalhar muito assim. Os pais têm que tá [sic.] muito presentes, tentar esclarecer o máximo possível. - **A importância de trabalhar com as famílias para a escola se desenvolver** (20/07/2016).

Assim, ele fala dos desafios da escola e da realidade, que muitas vezes, os visitantes não acessam.

Vicente: É muito trabalho, muita decepção, muita alegria, entendeu? Que nem todo mundo dá um parecer positivo. É muita divergência de ideia, né? E tem pais, assim, que eles acreditam naquele pensamento negativo que eles têm. Eles acreditam, sabe, piamente que eles estão certos, tem que ser do jeito antigo. E não é isso. A gente anda na mesma linha do trem, não vale a pena. A gente tem que pegar algum outro atalho, algum, sabe, algum caminho mais, sabe, pode até ser tortuoso, mas que você sabe que lá no fim é o ponto positivo que você tem que chegar. - **Os desafios da escola** (20/07/2016).

Vicente: E você falou das visitas. As visitas, eles acham tudo um país das maravilhas aqui, né? Eles tiram foto de tudo. Vê uma borboleta voando “Ó que borboleta diferente!!” (Risos). Então eles ficam muito empolgados com isso, mas não tem uma noção, né, do trabalho que é, a dificuldade né? O desgaste, o empenho que as pessoas dão aqui dentro. Não é só cheirar flor. Tem que cultivar bem, para que ela exale um perfume, né, até agradável. Mas para chegar nesse perfume agradável você passou por vários odores, né? Entendeu? E vai muito trabalho do pessoal aqui da ESCOLA, né? Porque eles foi [sic.] bem persistente! Eu, no meu caso, eu teria desistido. É muito trabalho! Hoje eu não falo isso, que eu vou desistir, porque vale a pena. Vale muito a pena. Mas não foi fácil não e ainda não está sendo fácil e não vai ser fácil né? - **O que as visitas enxergam e o que é a realidade** (20/07/2016).

Após intensa descrição sobre como a escola se organiza e funciona, parte-se para a discussão, num encontro tecido pela pesquisadora entre os dados analisados e os conceitos trazidos pelos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

6 DISCUSSÃO

Assim como Deleuze propõe, uma Filosofia do Acontecimento e da Diferença, esta discussão buscará tecer diálogos entre os acontecimentos observados durante a pesquisa e as concepções teóricas de Deleuze, Guattari e Foucault, num movimento cartográfico, entendido como

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (Deleuze & Guattari, 2011b, p. 30)

A isso que esta discussão se propõe.

6.1 Transformações educacionais na escola estudada

Deleuze e Guattari (2012), em *Mil Platôs* (1980), abordam a correlação entre planos molares e moleculares:

Não basta pois opor o centralizado e o segmentário. Mas tampouco basta opor duas segmentaridades, uma flexível e primitiva, a outro moderna e endurecida, pois as duas efetivamente se distinguem mas são inseparáveis, embaralhadas uma com a outra, uma na outra. [...] Toda sociedade, mas também todo o indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular*. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem às mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*. (Deleuze & Guattari, 2012, pp. 98-99)

Nessa primeira parte da discussão, recorre-se ao plano molar, macro, para compreender o que se entende de diferente na escola estudada, lembrando que nesse plano molar também há um molecular, abordado na segunda parte da discussão.

Recorrendo aos Manifestos pela Educação percebe-se que não é de hoje a busca por uma nova educação no Brasil. Não só os Manifestos revelam isso, assim como toda teoria pedagógica que busca reconhecer a melhor relação de aprendizagem. Diante disso, estabelece-se uma tensão entre o que há de igual e de diferente na escola pesquisada em relação às outras escolas seriadas, com alunos estudando em carteiras enfileiradas, que

estudam para tirar boas notas, passar no vestibular, entrar no mercado de trabalho e que assistem a mesma aula com professores, em sua maioria, autoritários. Onde está a diferença?

Normalmente, nas escolas tradicionais, as crianças são reconhecidas como alunos. Adultos se diferenciam entre professores, assistentes, funcionários, por obterem funções diferentes. Na escola pesquisada, nota-se uma diferença na denominação: alunos são reconhecidos como educandos e os adultos como educadores, sendo que aqueles que permanecem mais tempo com as crianças e adolescentes são os tutores. Existe a intenção de que todos os adultos sejam educadores, porém as funções continuam distintas. Há os que são encarregados de ensinar conteúdos pedagógicos, os que passam a maior parte do tempo limpando, capinando, cozinhando, resolvendo questões burocráticas e administrativas, e aqueles que aprendem. Para algumas crianças só educandos aprendem, para outras os educadores também aprendem, como o depoimento de Antonela:

Antonela: Aqui na ESCOLA, eu, na minha visão todo mundo aprende, todo mundo ensina, porque, principalmente os tutores e os educandos, porque assim todo mundo tá envolvido num projeto de aprendizagem e aí, e com isso tem coisas que os tutores não podem responder pela gente e aí eles acabam aprendendo sabe? Isso é muito importante. E eu acho que assim, tem algumas situações, tipo, minha amiga precisava de ajuda e ela sabia que um tutor não ia poder ajudar ela naquele momento. Então ela veio até mim, ela veio conversar comigo e ela me pediu ajuda e agora eu sou tipo tutora dela. Foi muito legal. - **Todo mundo aprende e todo mundo ensina** (06/05/2016)

Assim, como quanto à nomenclatura, professores, também se mantêm para alguns:

Giordano: É, um exemplo, português. Tô lá fazendo interpretação de texto. Tá, aí, aí tem uma questão que eu tô em dúvida. Aí eu peço pro *professor* e o *professor* [itálico nosso] fala: “Aí isso isso e isso”, aí tá, aí ele me explica como que é, aí eu já mato a charada. (Risada) - **Como professores ensinam** (06/05/2016)

A função de coordenação é descentralizada, na qual todos os educadores colaboram para solucionar questões de conflitos, de planejamento pedagógico e acolhimento das famílias. Os educadores relataram que se sentem ativos nesses processos e algumas famílias reconhecem.

Melina: Uma família chega para conversar, ela não vai procurar a direção. Ela vai procurar o educador, ela vai procurar pessoas que realmente estão ali envolvidas com o filho delas. É diferente. É uma coisa que é difícil quando você não tem o hábito de você ter essa autonomia para tomar essa iniciativa. Passa pela transformação do educador mesmo, _mas

você vê o quanto é rico, o quanto faz sentido você pensar junto com o outro e não sozinho.
- Famílias recorrem aos educadores que convivem com as crianças (2º semestre de 2015)

Segundo as gestoras este papel só aparece diante das instâncias formais de educação.

Outro aspecto que nota-se de diferente, no primeiro instante, é a ausência de seriação, pois lá as crianças e adolescente são divididos em núcleos de aprendizagem, em que para estar em determinado núcleo não precisa passar por uma prova, mas participar de uma avaliação constante entre educandos, família e educadores.

O que nas escolas tradicionais são reconhecidas como aulas, nesta escola elas foram segmentadas em oficinas, momentos especialistas, tutorias, vivências com a comunidade. O conteúdo dos cadernos em vez de ser a aula preparada pelos professores e copiada pelos alunos, é de roteiros e planejamentos colocados em dia. Tais roteiros elaborados num diálogo entre tutor e educando. As regras, que normalmente são hierárquicas, advindas da coordenação, lá são construídas coletivamente através dos grupos de discussões, grupos de responsabilidades e assembleias.

A relação com a comunidade está para além do assistencialismo. Na escola há associação de pais e é construída a proposta da Comunidade de Aprendizagem, como a pesquisa da introdução apresenta (Beltrán, Matínez & Torrado, 2015), valorizando a cultura da comunidade e integrando-a às aprendizagens dos educandos. Escola que dialoga não só com a sua comunidade, mas com outras também. Uma educação além muros.

Silmara: Ah, nós já estamos interestadual e já indo pra inter (risos), já estamos fora, internacionais, né? Porque por exemplo, um exemplo muito típico, olha só: ontem mesmo eu estava mediando um projeto, né? onde nós estamos aprendendo com um pessoal de Minas Gerais, uma comunidade de Minas, que cultiva chitaque e com esse cultivo de chitaque, com essa técnica a comunidade local melhorou a renda per capita da família, né? por cultivar algo que estava ali a mão deles com extrato orgânico suf, com extratos orgânicos disponíveis do próprio ambiente e eles têm muito interesse pela nossa prática pedagógica. E nós estamos trocando né? Nós estamos falando da nossa prática com eles e eles ensinando as técnicas que eles sabem do cultivo de chitaque e agora do ciclo do milho. Então na reunião de ontem nós estávamos combinando quando será nossa ida pra lá, pra falar da nossa prática pra comunidade presencialmente e ver in loco, presenciar a prática desses cultivos e, é em seguida eles virão pra na prática nos ensinar a cultivar o milho e o chitaque e ouvir de nós mais da nossa prática, vivenciar nossa prática também. Dentro deste caminho, ainda existe um restaurante japonês aqui de São Paulo que está participando desse projeto, porque eles conseguiram éé reutilizar a matéria orgânica do restaurante, tem uns equipamentos que transformam isso em adubo, né? Então eles vão nos fornecer o adubo pra nos auxiliar no cultivo do ciclo do milho e do preparo dessa terra. Então quer dizer, em São Paulo, restaurante de São Paulo, junto com um grupo, uma comunidade do

sul de Minas e as crianças aqui da ESCOLA, todos aprendendo e compartilhando saberes e fazeres, formando uma rede pra cumprir um projeto, pra dar conta de um sonho que é, é melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, ensinando outras formas de sustentabilidade, a não ser o dinheiro para comprar coisas né? Então a escola está aí, tá na comunidade de Minas, está nesse restaurante, inclusive as meninas de lá vão passar a terça feira toda aqui conosco pra entender melhor a nossa proposta. Pra não só doar o adubo, mas sim, pra esse adubo ter um significado muito maior ali dentro do restaurante. Até para os consumidores. Então a escola está aí! Ela se faz, ela se faz o tempo todo! - **Educação além dos muros da escola: interestadual e internacional** (19/08/2016)

Por meio desse trecho, percebe-se que a escola estudada não está para priorizar conteúdos, mas relações. Como os dados da pesquisa mostram, essa é uma concepção de educação enunciada pelos educadores, que se vê na prática através dos projetos pedagógicos, do olhar individualizado que cada educando recebe e pela construção coletiva de combinados que visam o respeito, responsabilidade, solidariedade, afetividade e honestidade, princípios tidos pela escola, na qual o conhecimento advém desses encontros. Pelo fato da educação estar pautada na relação e como as relações se transformam constante, a escola não poderia ter outro conceito senão educação viva, em que não há um fim.

André: Então é isso. Isso é muito bom nessa concepção de educação que a gente tem. Não tem fim. Não tem fim. Dizem que artes japonesas, as artes marciais japonesas elas chegam a um fim. Então você tem as faixas pretas e aí você termina. Você terminou. E aí você pode se aposentar, porque você já aprendeu tudo, diferentes das artes marciais chinesas, que elas nunca tem fim. Ninguém chegou no fim, nunca. Eu acho que a nossa concepção de educação está mais parecida com as artes marciais chinesas. Não é que você vai ganhando estágio, fases e aí você chega num momento. O ideal para gente é o próprio processo. - **Educação que não tem fim** (23/10/2015)

Além disso, também tem outras diferenças pontuais como: não há sinais sonoros na troca de atividades, educandos decidem quais atividades desenvolverão ao longo do dia, não há gritos para pedir silêncio (levantar-se o dedo para pedir a palavra ou silêncio), educadores do desenvolvimento conseguem deixar a sala sem educador enquanto os educandos fazem suas atividades, não há filas, educandos de qualquer idade podem dormir na escola entre as atividades, o cuidado com a portaria foi dividido entre os educadores.

Com este cenário, há esperanças de que a educação está mudando de fato e que isto é possível. Retomando a fala do funcionário, só não se pode esquecer:

Vicente: E, você falou das visitas. As visitas, eles acham tudo um um um país das maravilhas aqui né? Eles tiram foto de tudo. Vê uma borboleta voando “Ó que borboleta diferente!!” (Risos) Então eles ficam muito empolgados com isso, mas não tem uma noção,

né? do trabalho que é, a dificuldade né? *O desgaste, o empenho que as pessoas dão aqui dentro. Não é só cheirar flor. Tem que cultivar bem, né? pra que ela exale um perfume né? até agradável* [itálicos nossos]. Mas pra chegar nesse perfume agradável você passou por vários odores, né? Entendeu? E vai muito trabalho da da do pessoal aqui da ESCOLA, né? Porque eles foi bem persistente! Eu, no meu caso, eu teria desistido. É muito trabalho! Hoje eu não falo isso, que eu vou desistir, porque vale a pena. Vale muito a pena. Mas não foi fácil não e ainda não tá sendo fácil e não vai ser fácil né? - **O que as visitas enxergam e o que é a realidade** (20/07/2016)

Agora entram os afectos, perceptos e tudo o que inclui o plano molecular.

6.2 Microeducação

No subcapítulo anterior foram apresentadas as diferenças reconhecidas no plano molar. Neste, se inicia a cartografia do plano molecular, micro, sutil, que perpassa também o plano molar, afinal

Consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de micropceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc. (Deleuze & Guattari, 2012, p 99)

Quando o funcionário da escola fala:

É muito trabalho! Hoje eu não falo isso, que eu vou desistir, porque vale a pena. Vale muito a pena. *Mas não foi fácil não e ainda não tá sendo fácil e não vai ser fácil né?*[grifos nossos] - **O que as visitas enxergam e o que é a realidade** (20/07/2016)

Percebe-se uma linha de afectos, perceptos, pois compostos de sensações se conversam ali (Deleuze & Guattari, 2010).

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.

Os acordes são afectos, Consoantes e dissonantes, os acordes de tons ou de cores são os afectos de música ou de pintura. [...] O artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça *manter-se de pé sozinho*. [...] Manter-se de pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto (pois mesmo as casas são bêbadas e tortas), é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo. (Deleuze & Guattari, 2010, pp. 193-194)

Principalmente na fala dos educadores, os afectos e perceptos se revelam. A escola se propõe a construir uma gestão democrática. Olhando isso no plano molar, não há como não querer essa realidade. Porém, tal realidade também traz seus entraves, como a educadora compartilhou durante a entrevista:

Talita: Se eu fosse pedir alguma coisa, seria até mais fácil pedir para um chefe, se ele fosse um chefe gente boa. Mas não, eu tenho que pedir para todo mundo, uma galera, aí vão discutir aquilo, é um porre! Tem a parte ruim também. Assim se eu for pedir para adiantar meu décimo terceiro. - **Para quem eu devo informar ou pedir permissão: pessoas que dependem de mim ou assembleia** (2º semestre de 2015)

Outra sutileza é o poder da oratória nas assembleias ou nos grupos de discussão.

Talita: Dentro disso tudo, essa foi a caminhada até agora, mas permanece isso e mesmo antes, desde o começo, tem aquelas pessoas que falam mais e aquelas que falam menos e aquelas que não falam. Então quem está tomando essas decisões? As pessoas que falam e essas pessoas que falam, falam bonito, parece que é tudo ok o que elas falam, “Nossa, mas ela fala com uma propriedade, é impossível que ela esteja falando uma besteira.” Então tem isso de um poder, que é o poder da oratória, da retórica. Que é o poder de quem estudou, de quem viveu, foi bem-criado, uma boa educação. Tem muitos que não tiveram. Outros que enfrentaram outras questões emocionais, que fizeram a pessoa ser mais do que tímida, ser retraída, insegura. Então tem pessoas que tomam mais decisões do que outras aqui. Tanto no grupo grande, quanto nos grupos pequenos, - **O poder da oratória nas decisões** (2º semestre de 2015)

Tal poder é evidente na conversa de Foucault com Deleuze em *Microfísica do Poder* (1979):

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida seu discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. (Foucault, 2015, p. 131)

Há que se colocar os muros que alguns educadores sentem diante do moralismo:

Rafael: E.. aqui dentro da escola se a gente parasse de achar que... o importante de fato é a pessoa saber como faz as coisas, o que que o livro diz, como é o jeito correto de fazer, de explicar, porque é, a gente passa longe de coisas muito importantes, que na real são as coisas mais importantes pra gente viver: como a gente convive, como a gente ama, como a gente se relaciona com as pessoas, como a gente faz sexo, como é o sentir, como é lidar com os sentimentos, parece que isso tá a anos-luz do que a gente pensa como educação hoje. De que esses assuntos são estritamente proibidos dentro da escola e dos meios

educativos. São proibidos. “Não, melhor não. Falar de religião. Polêmico! Muito ruim, então vamos fingir que não existe.” “Não, sexo não. Imagina o que os pais vão dizer se a gente for debater essas coisas com as crianças.” - **Na escola estudada passam longe de assuntos que realmente importam** (08/10/2015)

Ou ainda, a hierarquia que perpassa as nomenclaturas: educando e educador.

Mediadora: Mas, você sabe que me veio uma pergunta agora (risadas) Se os educadores aprendem com os educandos, por que que tem essa diferença de nomes, de educandos e de educadores?

(Silêncio)

Nina: Não sei. É por causa que a gente, é. Educandos é um nome dado pra crianças, é que a gente não gosta de ser chamados de crianças, porque tem gente que é adolescente, não é mais criança. Então foi dado esse nome pra todo mundo, criança, adolescente. E pros adultos, educadores.

Mediadora: Aha, entendi. E você acompanhou esse processo de quando o pessoal decidiu quem seria educador e quem seria educando? Ou quando você chegou já estava assim?

Nina: Acho que assim, tava, tava, mas aí às vezes os educadores eles chamavam a gente de criança e a gente levantava a mão e falava, não, criança não, educandas ou educandos, aí pegou isso na ESCOLA todo e agora todo mundo é educando aqui. Às vezes a gente fala “Ah, tal criança”, mas aí a gente já corrige, ah eu lembrei também que a gente também chama educandos, porque um fulano foi lá fez uma coisa muito grave e aí você vai falar sobre isso, você não pode falar que criança, a gente tem que anular o nome e aí a gente colocou como educanda pra falar de todo mundo, pra não saber quem é. E também porque tipo, aí dá pra saber o sexo que a pessoa é. Se você fala criança aí você não sabe se é menino ou menina e aí educando pra menino e educanda pra menina.

Mediadora: Entendi. E quando é um educador que faz alguma coisa muito grave. Como é que vocês fazem? Tipo, por exemplo, em que momento vocês vão falar assim “Ah, um educando ou uma educanda fez isso isso e isso e eu não gostei”.

Nina: A gente fala “Um educador tava no refeitório e tal, tava no refeitório e não levantou a mão pra ajudar e as educandas, os educandos ajudaram”. - **Construção do termo educando** (05/05/2016)

Os estratos moleculares também podem ser concebidos como o conteúdo dos estratos molares (Deleuze & Guattari, 2011b) e situando nos acontecimentos da escola, há sutilezas que permanecem em relação às escolas tradicionais. A principal delas é a disciplina.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975), traz os princípios da disciplina:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. (Foucault, 2013, p. 132)

Na escola estudada não poderia ser diferente. A disciplina perpassa escondida, justificada. Entre os membros da escola há um ideal de sociedade pautada em valores vivenciados como base para uma boa relação. São: honestidade, solidariedade, afetividade, respeito e responsabilidade, observados nos documentos da instituição. Ora, será essa uma justificativa para uma nova disciplina? Uma sociedade onde todos devem viver em harmonia? Alguns educadores acreditam que através das atitudes os valores podem ser ensinados.

Melina: Mas tendo esses valores como base de toda a aprendizagem dele próprio, com os outros, exercer essa honestidade, essa afetividade com seu próximo, com ele mesmo e com seu próximo, no espaço, ele tem, por exemplo na iniciação nós fizemos os combinados que são: não correr nos espaços, falar baixo, levantar a mão para pedir ajuda, não ficar chamando o outro. E tudo isso é com base no respeito, que ele vai atender as necessidades dele, mas respeitando as dos outros também. Então todo esse cuidado com o comportamento, porque é a base de tudo para a aprendizagem dele de conteúdo, é a base dele. Ele não tendo respeito com ele próprio, dificilmente ele vai saber estar sentado, falar baixo, respeitar o outro, ele vai gritar nos espaços, ele vai correr pelos espaços ou andar rápido com brutalidade, derrubando o outro. Ele vai agredir verbalmente o outro. Afetividade, ele não tendo afetividade ele vai sempre estar agredindo o outro de várias formas. Então ele tendo isso com ele próprio e com o outro é um dos caminhos para ele se desenvolver como ser humano, como um todo, ser humano como um todo. Por isso que tem todo esse cuidado com o comportamento, desde o pequeno até o maior. - **Valores e atitudes** (2º semestre de 2015)

Tal concepção parece remeter, humildemente, aos recursos do bom adestramento em que sujeitos são produzidos:

Walhausen, bem no início do século XVII, falava da “correta disciplina”, como uma arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exército. (Foucault, 2013, p.164)

Estaria acontecendo a fabricação de sujeitos autônomos, que saibam se relacionar com honestidade, responsabilidade, afeto, respeito e solidariedade? Almeja-se uma nova sociedade com princípios e valores que devem ser fabricados na escola? A fabricação continua e quem dá o tom [sic] das relações é o próprio coletivo:

André: O coletivo vai dar o tom, o coletivo te diz do seu comportamento, o que se espera, o que se quer, o que deve então ser buscado, e aí eu acho que seu tom do comportamento é muito rico por causa disso, preciso, afetivo, humano. [...] Eu acho tem bastante influência isso e ao mesmo tempo, da ausência de um coletivo desses ou melhor, do momento de construção desse coletivo que é o momento que a gente está, o tom tem que ser dado pelos educadores. Então é a equipe de educadores, é nesse âmbito da heteronomia, de uma cooperação coletiva, mas de uma heteronomia que a gente vai dar o tom desses comportamentos e aí tem que ficar muito claro para a criança,... - **O coletivo e o limite moral** (08/10/2015)

O coletivo poderia ser comparado a uma engrenagem, em que cada sujeito que a compõe torna-se fundamental para a nova máquina social funcionar:

Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (Foucault, 2013, p. 158)

Para tanto é necessário uma pedagogia. Ciência esta que foi inundada de um tempo disciplinar:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira com percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como modelo técnico). (Foucault, 2013, p. 153)

Na escola pesquisada não existem mais seriações tais como as escolas se organizam (1º ano, 2º ano), mas ainda há uma classificação entre crianças e adolescentes que estão na iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. Não há provas, mas a avaliação é contínua e sistemática como mostram as observações de campo e as entrevistas. Será que existe um modo de ultrapassar essa disciplina? E mais, para que esta pedagogia possa ser colocada em prática, há a elaboração de dispositivos que contribuem para pô-la em prática o que evidencia mais a disciplina “uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 2013 p. 134).

O primeiro grande dispositivo de disciplina encontrado na escola estudada foi o núcleo de aprendizagem “Consolidação”, criado com a intenção de trabalhar na formação dos educandos que não conseguiam respeitar os combinados, para tanto eles foram reunidos nesse núcleo, recordando a cerca que Foucault (2013) aborda na arte das distribuições:

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.

- 1) A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros discretos, mas insidiosos e eficientes. (Foucault, 2013, p. 137)

Na consolidação as crianças perderam o direito de permanecer em tempo integral na escola, assim como não podiam escolher suas atividades ou frequentar qualquer espaço. Tudo era mediado pelos educadores. Tal encarceramento é descrito por um educando para um educador após conflito. O educador relatou à pesquisadora:

Diário de campo: Após um conflito físico entre um educador e um educando, um outro educador que conversou com dois educandos, sendo que um deles estava envolvido no conflito, disse que deveriam escutar mais os meninos. Contou que um dos educandos vê a consolidação assim: “imagina um monte de leões furiosos, famintos. Coloque eles na mesma jaula e fecha. Isso é a consolidação.” - **Depoimento de um educando para um educador sobre a consolidação** (26/05/2015)

Outra técnica da arte das distribuições é as localizações funcionais. O contexto em que Foucault apresenta isso é de hospitais, mas que cabe muito bem para a instituição escolar, principalmente aos mecanismos utilizados na Consolidação após do detalhamento abaixo:

As distribuições da vigilância fiscal e econômica precedem as técnicas de observação médica: localização dos medicamentos em caixas fechadas, registro de sua utilização; um pouco mais tarde é estabelecido um sistema para verificar o número real de doentes, sua identidade, as unidades de onde procedem; depois se regulamentam suas idas e vindas, são obrigados a ficar em suas salas; a cada leito é preso o nome de quem de quem se encontra nele; todo indivíduo tratado é inscrito num registro que o médico deve consultar durante a visita; mais tarde virão o isolamento dos contagiosos, os leitos separados. Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico. (Foucault, 2013, p. 139)

Os educandos da Consolidação foram separados do restante do grupo, seus nomes estavam estampados na parede, onde os educadores controlavam os pontos de “punição”, quando os educandos não colaboravam no coletivo. Nas outras salas de estudos não havia crianças com demandas comportamentais como as que estavam na Consolidação. Na Iniciação também havia crianças com tais demandas, mas eram encaminhadas para o grupo de ajuda. Todas as atividades que os educandos da Consolidação finalizavam, eram anotadas na tabela virtual de acompanhamento de pendências, compartilhada entre os educadores.

Outro aspecto da disciplina observado na Consolidação foi a “posição na fila” (Foucault, 2013) que alguns educandos da Consolidação ocupavam em relação aos outros através do grupo de transição. Este grupo foi pensado pelos educadores para os educandos que apresentavam comportamentos e atitudes que colaboravam para a realização das atividades e que “reconquistavam” o direito de passar para o período integral.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição *na fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (Foucault, 2013, p. 141)

A posição na fila que os educandos do grupo de transição ocupavam, fazia com que aqueles que não conseguiam chegar a esse nível de atitudes, se sentissem em posição inferior, na qual se comparavam a “laranjas podres” que contaminavam uns aos outros. As Atividades Disciplinares apresentadas na análise de dados também retratam como a disciplina foi se desenhando neste núcleo, sendo que esta atividade é que corresponde ao maior evento. Porém não é só na Consolidação que a disciplina aparece. Há dispositivos disciplinares que também perpassam os outros núcleos.

No começo do século XIX, serão propostos para cada escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa, etc. (Foucault, 2013, p. 145)

Nos outros núcleos ocorre o planejamento do dia, em que os educandos escolhem ou organizam sua agenda de acordo com os compromissos que assumiu, ou de acordo com

seu roteiro de atividades. Porém, como não há sinais sonoros, estilo fábrica para a troca das atividades, os educandos seguem vigilantes no relógio para não perderem a próxima atividade. Gestos eficientes também fazem parte dessa composição.

Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.

4) A *articulação corpo-objeto*: a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro.

Leve a arma à frente. Em três tempos. Levanta-se o fuzil com a mão direita, aproximando-o do corpo para mantê-lo perpendicularmente em frente ao joelho direito, a ponta do cano à altura do olho, apanhando-o batendo com a mão esquerda, o braço esticado colado ao corpo à altura do cinturão.... (Foucault, 2013, p. 147)

A essa descrição dos detalhes de como segurar a arma, pode ser posta em paralelo com a decomposição dos atos quando os educandos entravam e saíam das salas. Com o maior cuidado puxavam a cadeira para trás, controlavam o peso dela não escapar de suas mãos e delicadamente colocavam a cadeira no chão para sentar. Se percebiam algum ruído, repetiam toda a ação, agora com mais controle, até conseguirem sentar sem fazer barulho. O mesmo processo se dava para sair da cadeira.

Por fim, o exame, a vigilância coletiva entre todos os que estão na comunidade escolar.

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a “obra-prima” autenticava uma transmissão de saber já feita - o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. (Foucault, 2013, p. 179)

Há, assim, que se questionar como a pedagogia pode ultrapassar tais dispositivos de controle e poder, porque por mais que a escola se proponha transformar a educação ou construir a educação que seus membros acreditam, tal disciplina precisa encontrar resistência.

6.3 Alternativo, será?

Observando a utilização do termo “alternativo” na educação pelas mídias virtuais (Mapeamento Coletivo de Educação *Alternativa*) e nos encontros de educadores

(Conferência Nacional de *Alternativas* para uma Nova Educação), percebe-se que não é de hoje que a construção de Filosofias Educacionais são construídas. Desde os autores que embasam a prática pedagógica (Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze e educadores brasileiros do século XX: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves e Rui Barbosa) já um desejo constante de renovação educacional.

Pensando na análise dessas Filosofias Educacionais, recorre-se a Deleuze e Guattari (2010), para compreender os encontros e desencontros ocorridos nessas práticas. Para eles, a filosofia possui dois aspectos distintos e complementares: “criar conceitos e traçar um plano” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 45).

Os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem. Eles nascem de lances de dados, não compõem um quebra-cabeças. E, todavia, eles ressoam, e a filosofia que os cria apresenta sempre um Todo poderoso, não fragmentado, mesmo se permanece aberto: Uno-Todo ilimitado, Omnitudo que os compreende a todos num só e mesmo plano. (Deleuze & Guattari, 2010, p.45)

Esse trecho parece descrever esse movimento educacional que vemos acontecer: fragmentária em suas práticas (educação livre, democrática, progressiva, sem escola), que por vezes não se coincidem para formar um quebra-cabeças, mas percorrem um mesmo plano de imanência. Plano este, que

não é um conceito, nem mesmo o conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos de se unificarem, ou se tornarem universais e de perderem sua singularidade, mas também nada impediria de perder sua abertura. (Deleuze & Guattari, 2010, p.45)

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. (Deleuze & Guattari, 2010, p.47)

Tal movimento parece ter seu início como o plano de imanência, imperceptível até o momento em que apareceu a conceituação de alternativo, inovação, criatividade dentro da educação. O conceito é explicitado por Deleuze e Guattari (2010) quando dizem

Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. (p.23)

Há uma articulação, corte e superposição sobre o que dizem hoje sobre Movimento da Educação Alternativa, de modo a questionar sobre quais caminhos estão perpassando esses conceitos. Em alguns momentos aparenta ser mais um dispositivo neoliberal com o certificado de *Inovação e Criatividade na Educação Básica* ou com o número de escolas que se cadastram no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013) utilizando a plataforma mais como um lugar de visibilidade do que troca de experiências.

O alternativo na educação não poderia ser compreendido, então, como um momento na história educacional brasileira em que as Filosofias Educacionais contra-hegemônicas (Almeida, 2014) começam a ganhar espaço na prática escolar? Mas, na introdução foram apresentadas pesquisas que possuem valores e intenções muito parecidas com as ditas alternativas e que não se denominam como tal. E ainda, por que agora o termo *alternativo* é utilizado se as teorias que embasam a prática escolar existem há tanto tempo? Na entrevista de um educador e de uma gestora essa pergunta foi lançada e a pesquisadora obteve as seguintes respostas:

Luciana: Eu acho que tem algumas coisas. Primeiro: toda a situação social em que estamos inseridos. [...]. A porcentagem de ricos nesse país, de que detém o dinheiro e poder é muito pequena em relação aos ferrados. Vou chamar que todos nós somos os ferrados. Ahn, em prol disso, cada vez mais aumenta a violência. Porque a falta de perspectivas de condições de vida, porque um miserável, dentro dos ferrados nós temos as classificações: os miseráveis que moram na rua, que não tem o que comer, que não tem onde morar, que não tem condições e tal, éé. Aí ele vai e rouba. Aí as pessoas falam tem que ir pra cadeia, tem que ter pena de morte e tal. E eu fico pensando assim, será que qualquer um que fala isso, se estivesse na mesma condição faria o que? Se tivesse uma criança pequena ao lado, morrendo de fome e de frio, faria o que? Então, ahn, cada vez mais também a falta de perspectiva para o jovem. E o que que o jovem faz, né? Ele tem um ensino, ahnn, nossa, precário, precário demais. Um ensino público cada vez mais vai ficando pelo amor de deus, né! E esse jovem sai da escola sem o conhecimento que ele precisava, de fato, ter né? Ahn, e ele vai fazer o que? Não tem emprego, não tem perspectiva. Esses dias eu estava conversando com a minha irmã e a gente estava falando sobre a questão dos rentistas (não sei se é assim que se fala), das pessoas que vivem de renda, os investidores, e que esse grupo é muito forte, é muito poderoso e que a nossa presidente (porque eu não considero o atual como meu presidente), ela quis diminuir e eles não aceitaram. Um dos fatores do grande golpe. Mexeu no vespero de quem ganha muito, né? E não foi só isso. Várias outras coisas. Eee. Então, cada vez mais, ééé, eles, essas pessoas vivem de renda. Então eles não tem uma empresa, uma instituição, qualquer outra coisa, porque eles não querem ter trabalho. Eles não precisam, viver de renda é muito bom.

Então, cada vez mais diminui a oferta de empregos no nosso país. E o que que vai fazer? To falando do jovem miserável, que tem uma educação miserável e que aí não tem condições. Mas não estou falando só dele. Eu to falando daquele também filho da classe média, que tem condições, que acaba fazendo uma universidade e as vezes faz mestrado, faz doutorado, porque cada vez mais ele tem que se manter na casa da mãe e do pai, porque não tem condições de se sustentar e quando ele termina tudo isso, ele não consegue emprego, consegue um subemprego. Como é que fica? Como é que fica toda essa estrutura, né? E numa cultura de corrupção absurda! Astronômica! Gerada por quem? É gerada por quem? Essa é a grande pergunta, né! Então, éé, então, começa a ficar ééé, quase impossível se manter o mesmo sistema, o mesmo padrão, o mesmo modelo que sempre existiu. Porque o número de pessoas, vou chamar delicadamente, de insatisfeitas com isso, cada vez aumenta mais, porque a população está crescendo muito. Então começam movimentos isolados que já começou muito tempo atrás. Pessoas que saíram e foram morar lá no meio do mato, sei lá onde e montaram uma comunidade. Pessoas que começam a fazer algum movimento social. Pessoas que começam a participar e fortalecer, cada vez mais, movimentos de comunidades e essas comunidades começam a se perguntar: é justo a gente não ter onde morar, viver na miséria e tá lá um prédio abandonado e não sei o que e se começa a ter movimentos dos sem tetos, dos sem. Então essa coisa vem de muito tempo! E as pessoas estão buscando algo que possa mudar, modificar essa realidade. E aí, se começa a perceber que é através da educação que se modifica a cultura. Não é através de outra coisa, né? Mas que educação? Não pode ser essa educação que existe e sempre existiu, pelo menos que a gente conviveu. Então, qual é essa educação? Aí as pessoas começam: democrática, inovadora, libertária? Mas, ao mesmo tempo, também não se tem noção exata do que que é cada uma dessas coisas que, que todas essas palavras clamam, né? E aí, vem,..., vem, eu não sei, um Paulo Freire, que até a morte dele nos legou toda essa coisa das rodas de diálogos, da questão da igualdade, de que aprender não é decorar conteúdos. Paulo Freire nos lega tudo isso! De um tamanho, de uma beleza que é impressionante! Aí o Moacir Gadotti dá continuidade disso. Aí tem um Pedro Demo que também fala sobre isso e aí, vários outros, né? Se a gente for buscar anteriormente, a gente vai encontrar vários outros teóricos do nosso país que já dizem isso, que já tentam fortalecer a nossa educação de algum jeito, mas que eles são ostracizados pela nossa sociedade, pelas nossas faculdades e ficam lá, mortinhos. Até que surge uma figura, que é o José Pacheco, através do Rubem Alves, e por ser estrangeiro tem um valor que quem é nativo não tem, porque a nossa cultura é o que é bom vem de fora. Não é o que a gente tem aqui. É o grande ditado: casa de ferreiro, espeto de pau, né? Então o Zé traz uma riqueza, em termos de ideais, né? Só que ele tem uma disponibilidade de pregador, né? Então ele começa a pregar, né? E ele começa a pregar num terreno muito fértil que é o Brasilzão, dessas pessoas que estão extremamente insatisfeitas, decepcionadas, angustiadas, desesperadas, precisando de um Messias que diga pra elas que pode ser diferente. Abre-se o horizonte. Então eu acho que esse movimento todo vai se intensificando, né? com muita força. Até onde ele vai? Como é que ele vai? Não sei, porque agora tá muito preocupante com esse DEM tomando conta de todas essas coisas (risos) e os evangélicos... Quem sabe, quem sabe. Eu acho que a gente não pode desanimar. Com essa escola sem partido! Com todas essas coisas que estão vindo agora, fica até meio desesperador. Mas o bom que existe é que as pessoas elas querem, elas estão abertas. Elas só não sabem como fazer. E eu acho que aqui nós encontramos um caminho desse como fazer, que não é o único, né? Mas que pode se unir a tantos outros pra que todo mundo possa se ajudar. - **Seu entendimento sobre o movimento das escolas alternativas aqui no Brasil (20/07/2016)**

André: Eu não sei... Eu tenho um pouco de olhar da minha formação de historiador. Eu fico muito intrigado com a questão da moda. A moda das coisas. Da onde que vem essa coisa da moda? Por que que vinga a moda? Usar uma calça justa. Por que de repente isso vira moda. As pessoas adoram esse tipo de gosto e tudo mais? E por que se esgota um outro tipo de modelo né? Um modelo de educação. Por que chega um momento onde ele

não serve mais? Ele não está mais atraindo, não está mais correspondendo com a demanda que as pessoas têm? Eu acho que acontece um diálogo mais ou menos parecido com a área da educação. No Brasil, a gente viveu nesses últimos 12, 14 anos, 14 anos, um período muito diferente do que a gente viveu lá há 50 anos, uma geração. A minha geração, a minha geração é um pouco mais velha, um pouco mais nova e entra um pouco a sua, tem quatro gerações aí, de cinco em cinco anos, a gente vivenciou a mudança disso, a gente sabe o que é hoje, a gente abriu as possibilidades. O Brasil viveu um contexto político muito diferente, não só pelo PT. Acho que não tem nada a ver, mas eu acho que com o contexto mundial econômico, e não é novidade, inclusive. Historicamente já tiveram tempos disso, pelo tipo de economia que a gente tem, enfim, fato como a gente ganha o nosso dinheirinho como país. Então, o cenário é muito oportuno para o Brasil poder se tornar mais rico, as pessoas tiveram mais dinheiro e elas tiveram acesso a coisas novas e elas puderam, de alguma maneira, escolher coisas. As pessoas ficam com uma qualidade muito, eu sinto isso, elas ficam com uma qualidade de vida melhor, elas têm tempo, elas pensam de uma outra maneira, elas concebem o mundo de uma outra forma, elas vivenciam isso. Eu acho que isso favoreceu o surgimento de alternativas no mercado. Isso vira um objeto de procura, onde as pessoas buscam alternativas para não reproduzir aquilo que estava sendo reproduzido, para criar imposição na questão das gerações, para não ser aquilo que a geração passada foi, então o que a gente pode buscar de diferente, o que é que eu gosto em mim, o que a geração passada fez em mim. Então nesse sentido eu acho que uma educação alternativa, que é o que se chama, parece como produto muito interessante. Assim como uma alimentação mais saudável, que também apareceu, assim como a medicina mais saudável, assim como esportes mais saudáveis, enfim... Uma série de coisas que aparecem junto dessa moda. Então eu acho que uma demanda. Único problema é que não se estava pensando em educação necessariamente, eu acho. O alternativo, não era um alternativo de um modelo que estava de fato esgotado, porque esse modelo não está esgotado. Esse modelo ele serve muito bem, a incompetência desse modelo, ele serve muito bem, ele está funcionando. Ele é incompetente numa certa medida, em outra ele está perfeitamente funcionando. A incompetência dele, desse formato de educação ela pode ser feita inclusive em vários outros formatos, inclusive no formato de uma escola onde não tem aula e nem série, pode ser extremamente competente. Não vai garantir o que tem que ser garantido, não vai garantir os valores. E aí ela não serve para nada. Então, eu não sei, eu estou pensando aqui contigo, não sei a resposta, nem tudo que eu pergunto eu também não sei a resposta. Eu jogo a pergunta no ar, vai que alguém sabe... Mas pensando, eu imagino muito, inclusive agora, isso vai acabar. A nossa decadência moral atual, de hoje, de ontem, não foi o caso do Masterchef? É uma decadência moral muito clara, muito clara. O nosso senado, nossa câmara, nosso plenário, onde as pessoas não se sentem mais nem um pouco envergonhadas de falar coisas que estão sendo ditas. Está sendo aceito socialmente falar essas atrocidades. Não não tem nenhum tipo de coibição, não tem nenhum tipo de vexação. As pessoas não ficam incomodadas, elas não pensam, elas acham que elas... E elas têm repercussão, elas têm acesso. E as pessoas estão topando ouvir isso, comentando e valorizando. Então é um momento de decadência e na história do mundo, a decadência moral faz muito parte. A gente tem vários e vários momentos de decadências morais nesse sentido. E é já premonição para o que vai vir. Vai vir um momento muito complicado por aí. Uma decadência moral de pessoas inseguras de perderem postos, de perderem privilégios, de uma classe que conseguiu se apropriar de um lugar que agora está cada vez mais perdendo esse lugar, então é um momento muito complicado. Muito complicado, muito complicado. Então eu acredito inclusive que essa oferta de educação alternativa eu acredito que eles devem perder um pouco esse efeito, porque as pessoas vão se segurar em outro lugar, vão estar tão interessada nisso, acredito eu. E aí tanto como alternativa, quanto com a denominação de democrático é muito complicado, porque o que é ser uma escola democrática? O que é ser uma escola alternativa? Alternativa a que? Não é uma escola alternativa. Talvez uma comunidade alternativa, não uma escola. Pode ser um pouco arrogante da nossa parte, mas isso É a escola, não é uma alternativa de escola. Isso É

a escola, o resto não é escola. O resto não cumpre a lei, caramba! O resto não pode ser chamado de escola. Aquilo é outra coisa que não escola. Então não é uma questão de ser alternativo. E democrático também não consegue ser democrático numa sociedade dessas. Democrático dentro de uma bolha não é democracia. Democrático dentro de um contexto de hierarquia de educadores, dentro de um contexto de heteronomia, de relações financeiras, não é, não é, não é. É brincadeira, um exercício talvez, de democracia, elementos democráticos. Escola democrática? Não é uma escola democrática. A gente não é democrático aqui dentro. A gente não quer ser uma escola democrática aqui dentro, não é o nosso objetivo. Quanto a alternativo já não sei... Mas eu acho que também não. Nunca foi assunto nosso, por exemplo, se a gente é ou não é uma escola alternativa. Eu penso que não, a gente é uma escola. É uma escola como as outras deveriam ser de acordo com os elementos que elas têm. Não sei, acho que eu viajei um pouco. - **Construção do modismo alternativo. Não somos uma escola alternativa** (23/10/2015)

Bem como o educador declarou e outros também, a escola estudada não se considera alternativa. Consideram que constroem a educação que acreditam. Então por que a escola está no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa (REEVO, 2013)? Ao final da coleta de dados, a pesquisadora descobriu que a instituição foi cadastrada por um membro da equipe operacional e não da equipe pedagógica.

Para compreender repetição da disciplina no plano molecular, sendo que no plano molar as diferenças aparecem, utilizou-se alguns conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari. Por meio da análise de dados e dos documentos oficiais da escola percebe-se que há uma imagem de educador a ser zelada:

1) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo os outros esperar; 2) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a equipe para a sua ausência; 3) Contribui, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos e tomada de decisões; 4) Toma iniciativas adequadas às situações; 5) Apresenta propostas, busca consensos e critica construtivamente; 6) Harmoniza os interesses da ESCOLA com os seus interesses individuais; 7) Age de forma autônoma tendo sempre em vista os valores da ESCOLA: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito; 8) Domina os princípios e utiliza corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto; 9) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias dificuldades; 10) Preocupa-se com a sua formação específica e busca continuamente novos conhecimentos; 11) Dá o exemplo de uma correta e ponderada utilização dos recursos disponíveis, primando pela limpeza e pela organização; 12) Concebe o indivíduo em uma perspectiva holística, em seus mais diferentes âmbitos, emocional, intelectual, biológico, natural e etc.; 13) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda sempre que preciso; 14) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir; 15) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa; 16) Manter com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna; 17) Fundamenta seus pontos de vista sem deixar de admitir perspectivas diferentes da sua; 18) Articular a sua ação com os demais colegas; 19) Apoia ativamente os colegas na resolução de conflitos; 20) Ajudar os educandos a conhecer e a cumprir as regras da ESCOLA; 21) Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetiva; 22) Tomar atitudes em sintonia com o coletivo; 23) Acompanhar de perto e orientar o percurso educativo dos educandos/ tutorados; 24) Mantém uma relação horizontal com os educandos, sem privilégios; 25) Desperta e instiga

em cada educando o gosto e a busca pelo conhecimento; 26) Acolhe positivamente a criança e o jovem, independentemente do que eles sejam, pensem ou façam, sem privilégios e com humildade. (Carta de princípios da ESCOLA)

Essa identidade é reafirmada na relação que os educadores estabelecem entre eles e com os educandos e através da reconhecimento:

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...Ou, como diz Descartes do pedaço de cera, "é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo". Sem dúvida, cada faculdade tem seus dados particulares, o sensível, o memorável, o imaginável, o inteligível... e seu estilo particular, seus atos particulares investindo o dado. Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto. Simultaneamente, a reconhecimento exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para "todo mundo", isto é, um senso comum como concordia facultatum; e, para o filósofo, a forma de identidade do objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos. É este o sentido do cogito como começo: ele exprime a unidade de todas as faculdades no sujeito; exprime, pois, a possibilidade de todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva; ele dá, assim, um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico. (Deleuze, 2006, p. 132)

A disciplina pode ser entendida aqui como dispositivo de manutenção desse território, pois remete à imagem dogmática do pensamento.

Os postulados em Filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente.

Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. (Deleuze, 2006, p. 131)

Mas, diante disso, o que fazer? Desterritorializar, dar espaço aos afectos, abrir mão da identidade, permitir o novo, através da aprendizagem inventiva, essa aprendizagem que é anterior à reconhecimento e que foge da identidade (Deleuze, 2006).

Tomando como referência a filosofia de Bergson (1907/1948), a invenção caracteriza-se por dois aspectos. Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva. (Kastrup, 2001, p.18)

Exemplos disso já ocorrem na escola, em que educadores conseguem desterritorializar de seus papéis e dão vazão à criatividade das crianças, como mostram as citações abaixo.

EVENTO: Atividades dirigidas por educadores; CATEGORIA: Atividades substitutivas; ATIVIDADE: Educador brincando com os educandos devido ausência da oficina de artes; ATOS: Depois do lanche, deveria ter oficina de artes para as crianças que ficam no período integral, mas a oficina faltou. Por isso, o educador-professor I fez umas brincadeiras com as crianças: brincadeiras de mão para a coordenação motora; pi (tabuada) e detetive; ATORES: Um educador e quatro educandos ; ESPAÇO: Sala da consolidação; OBJETOS: - ; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Ocupar o tempo dos educandos de maneira prazerosa; SENTIMENTOS: Vi o educador sorrindo naquele momento. (04/05/2015)

EVENTO: Ambientes de aprendizagem; CATEGORIA: Brincadeiras; ATIVIDADE: Parque: anarquia organizada; ATOS: No parque, as crianças brincavam espalhadas em pequenos grupos. Olhando no geral parecia uma grande confusão, porém, quando eu olhava nos pequenos grupos, percebia o quanto e como as crianças estavam organizadas: tinha duas crianças, um menino e uma menina, os dois com cinco anos, brincando de mamãe-filhinho; uns cinco meninos fazendo batalhas, um grupo de quatro meninas e três meninos encenando uma novela. Uma educanda da iniciação apareceu e começou a batucar falando: “olha que eu sei fazer” Ritmada, a menina batia um garfo e um colher de plástico, ambos brinquedos, num pote. Uma outra educadora, que também estava no parque perguntou onde ela tinha aprendido. A garota respondeu: “sozinha!”; ATORES: 15 educandos e dois educadores; ESPAÇO: Parque; OBJETOS: Brinquedos de plástico e ferro; TEMPO DE DURAÇÃO: 30 minutos; METAS: Desenvolvimento motor e elaboração de histórias; SENTIMENTOS: Foi muito legal perceber como as crianças organizavam suas brincadeiras e foi a primeira vez na vida que observei crianças brincando sem interferência de adulto. Lindo! (09/06/2015)

Mais do que qualificar o trabalho da escola, tal discussão traçou em diálogo entre as linhas de forças e a teoria da Filosofia da Diferença, permitindo revelar detalhes que, na dinâmica da escola, se escondem. Um mapa foi traçado. O destino? Incerto. Os processos? Delineados. A escola estudada, transformou-se. Amanhã será outra. O fluxo não para.

7 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, conclui-se que o Movimento da Educação Alternativa ainda está em processo e por isso há necessidade de novas pesquisas nesta temática para esclarecer o que se entende por alternativo na educação em outras instituições escolares. Na escola pesquisada há diferenças no plano molar, comparadas às escolas tradicionais: denominação dos educadores e educandos, divisão dos educandos por núcleos de aprendizagem, ensino por projetos, pesquisas, roteiros e oficinas, dispositivos de assembleias, grupos de responsabilidade e grupos de discussão, pautada em valores (autonomia, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito), etc. No plano molecular, a disciplina e a vigilância permanecem. Poucos foram os momentos observados em que a aprendizagem inventiva apareceu.

Os membros da escola não a consideram alternativa, mas compreendem a educação de maneira coletiva, através das relações e com a Comunidade de Aprendizagem. As práticas pedagógicas da escola, segundo as gestoras, precisam ser sempre discutidas com as instâncias formais de educação, pois há resoluções que impedem o pedagógico acontecer, mas a escola segue seu Projeto Pedagógico, documento autorizado, que valida a concepção e prática escolar.

Finalmente, pode-se propor pensar esse Movimento da Educação Alternativa como o momento em que teorias pedagógicas voltadas para a Nova Educação ou com princípios diferentes ao da pedagogia tradicional começam a ser aderidas por mais escolas e assim, colocadas em prática.

7.1 Implicações educacionais

Faz-se o convite para outros pesquisadores adentrarem este tema para serem traçados novos contornos, já que é pequena a literatura com a terminologia de Educação Alternativa. Além disso, sugere-se questionar a possibilidade de uma educação que afirme a diferença sem utilizar o mecanismo e poder da disciplina. Também elucida a diversidade pedagógica e quais suas limitações, podendo ser utilizada para embasar novas transformações educacionais. Finalizando, realça as potencialidades da autonomia da escola frente à organização pedagógica e a necessidade de se pensar o micro das relações educacionais.

REFERÊNCIAS¹⁵

- Abramowicz, A., Levcovitz, D., & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro – Posições*. 20(3), 179-197.
- Almeida, G. F. de (2014). *Para onde caminham as escola?*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Alves, R. (2008). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.
- Anadon, S. B. & Garcia, M. M. A. (2015). “Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais*. 23(87), 341-365.
- Andrade e Silva, D. A. de (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*. 56, 101-113.
- André, M. E. D. A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus. 128p.
- Azevedo, F de. (1932). *Apresentação*. In: *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fernando de Azevedo ...[et al.] (2010). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 122p.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, trans.). Lisboa: Edições 70.
- Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72.
- Branco, M. L. (2014). A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores. *Educação e Sociedade*. 35(127), 475-489.
- Brayner, F. H. A. (2009). Homens e mulheres de “palavra”: diálogo e educação popular. *Revista Portuguesa de Educação*. 22(1), 207-224. Recuperado em 29 de abril de 2014: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Brzezinski, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. 8(2), 185-206.
- Carraro, P. R. (2003). *Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

¹⁵ De acordo com as Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP – Parte II (APA) – American Psychological Association

- Carraro, P. R. (2008). *O professor do ensino fundamental em grupos reflexivos em uma abordagem sociodramática*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 17(1), 35-43. Recuperado em 2 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf>
- Chagas, J. C., Pedroza, R. L. S., & Branco, A. U. (2012). Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. *Estudos de Psicologia*. 17(1), 73-81. Recuperado em 1 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/09.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília. Recuperado em 14 de fevereiro de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Corazza, S. M. (2012). Método Valery – Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação e Realidade*. 37(3), 1009-1030.
- Cordeiro, F. R. & Kruse, M. H. L. (2015). A produção do currículo do final da vida por meio do dispositivo pedagógico da mídia. *Interface*. 19(55), 1193-205.
- Costa, S. de S. G. (2005). De fardos que acompanham a atividade docente ou como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*. 26(93), 1257-1272.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. (L. Orlandi & R. Machado, Trans). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968).
- Deleuze, G. (2008). *Conversações* (Peter Pál Pelbart, Trad). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1992).
- Deleuze, G. (2013). *Foucault* (Martins, C. S. A. Trad; Ribeiro, R. J. Rev. Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1988).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011a). *O Anti-Édipo* (Orlandi, L. B. L., Trad). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1972).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1 (Neto, A. G.; Oliveira, A. L. de; Leão, L. C.; Costa, C. P. Trad). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1980)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 3 (Neto, A. G.; Oliveira, A. L. de; Leão, L. C., Rolnik, S. Trad). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1980).

- Dosse, F. (2010). *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografias cruzadas* (Murad, F. Trad.; Rocha, M. C. dos S. Rev. Tec). Porto Alegre: 2010. (Trabalho original publicado em 2007)
- Dullo, E. (2014). Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. *Pro-Posições*. 23(3), 23-43.
- Freitas, A. S. de. (2015). As lições *ainda* insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana. *Educação & Realidade*. 40(1), 299-315.
- Fonseca, E. N. (2014). Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade da dimensão da virtude cívica na educação. *Educ. Pesq.* 40(1), 181-196. Recuperado em 29 de abril de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/12.pdf>
- Foucault, M. (2015). *Microfísica do poder*. (Machado, R. Org, int, rev. téc). 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.(Trabalho original publicado em 1979)
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (Ramallete, R., Trad). 41 ed. Petrópolis: Vozes.(Trabalho original publicado em 1975)
- Gallo, L. E., & Martínez, L. J. (2015). Líneas Pedagógicas para uma educación corporal. *Cadernos de Pesquisa*. 45(157), 612-629.
- Garde, M. (2003). *Criatividade: um estudo sobre as crenças e representações dos professores do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Gelamo, M. (2007). Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de filosofia: os limites do filosofar. *Educação e Sociedade*. 28(98), 231-252.
- Granja, A. M. A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afetos. *Revista Lusófona de Educação*. 18, 141-153. Recuperado em 29 de abril de 2014: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n18/n18a10.pdf>
- Guattari, Félix. (1964) e (2004) A transversalidade. In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida /S.P: Idéias & Letras,;
- Haddad, F. (2010). *Apresentação*. In: *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fernando de Azevedo ...[et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 122p.
- Knijnik, G. & Junges, D. de L. V. (2014). A relação família-escola e a prática do “dever de casa” de matemática: um estudo sobre seus tensionamentos. *Bolema*. 28(49), 662-681.
- Kastrup, V. (2011). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 6(1), p. 17-27.
- Laponte, L.G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 13 (37), 112-188.

- Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996* (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 14 de fevereiro de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lima, L.C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*. 35(129), 1067-1083.
- Luciano, E. A. de S. (2006). *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Lüdke, M. & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 112p.
- Marcello, F. de A. (2009). Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica. *Educação e Sociedade*. 30(107), 611-630.
- Marques, L. R. (2012). A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educ. Soc.* 33(121), 1175-1194. Recuperado em 1 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a14v33n121.pdf>
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e jovens. *Educar em Revista*. 53, 131-147.
- Meyer, D. E., Dal'Igna, M. C., Klein, C. & Silveira, C. da C. (2014). Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: avaliação das políticas públicas Educacionais*. 22(85), 1001-1026.
- Miranda, G. V. (2007). Escola Plural. *Estud. Av.* 21(6), 61-74. Recuperado em 30 de abril de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v21n60.pdf>
- Minayo, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Müller, A., & Alencar, H. M. de. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*. 38(2), 453-468. Recuperado em 3 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a12v38n2.pdf>
- Neto, J. C. de S. (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação*. 22, 55-67. Recuperado em 3 de maio de 2014: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n22/n22a04.pdf>
- Oliveira, F. B. (2012). Espinosa e a radicalização ética na escola pública. *Educ. Soc.* 33(118), 191-204. Recuperado em 29 de abril de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a12.pdf>
- Oliveira, T. R. M. (2012). Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências. *Ciência & Educação*. 18(3), 559-573.

- Oliveira, R. M. de, & Paraíso, M. A. (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro – Posições*. 23(3), 159-178.
- Palmeiro, V., & Gioppo, C. (2011). Ui, que nojo! Tem mais é que fechar esse valetão! Um estudo com o conceito deleuzeano de devir. *Educar em Revista*. 40, 85-106.
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*. 40 (140), 587-604.
- Paro, V. H. (2011). Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*. 41, 197-213. Recuperado em 1 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>
- Paschoalick, E. (2013). Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País. *Manifesto pela Educação, Web Site*. Recuperado em 14 de fevereiro de 2015, de <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com.br/>
- Peres, C. M. (2006). *Atividades extracurriculares: representações e vivências durante a formação médica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Petersen, T. V. (2008). *Percepções dos Alunos do Ensino Médio sobre o Professor Real e Ideal, em Relação às suas Características Pessoais e profissionais e à interação com os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L.T. de. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 22(2), 355-364. Recuperado em 2 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>
- Pires, L. H. S. (2008). *Representações e vivências de estudantes de psicologia sobre sua formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Pougy, E. G. P. (2009). Pelas vias de uma didática da obra de arte. *Educação e Pesquisa*. 33(3), 485-498.
- Pradel, C., & Daú, J.A.T. (2009). A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educacionais*. 17(64), 521-548. Recuperado em 29 de abril de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a07.pdf>
- REEVO (2013). Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa. *Reevo, Web Site*. Acedido Abril 29, 2014, em http://map.reevo.org/?l=pt_PT
- Ri, N. M. D., & Vieitez, C. G. (2010). Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. *Revista Portuguesa de Educação*. 23(1), 55-80. Recuperado em 30 de abril de 2014: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a04.pdf>
- Ribeiro, V. & Paraíso, M. A. (2015). Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Educação & Realidade*. 40(3), 785-808.

- Rocha, J. F. da, & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 15(2), 221-230. Recuperado em 3 de maio de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a04.pdf>
- Rocha, G., Russi, A., & Alvarez, J. (2013). Etnoeducação patrimonial – reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. *Pro – Posições*. 2(71), 55-67. Recuperado em 30 de abril de 2014: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a05.pdf>
- Romanelli, R. A. (2015). A cosmovisão antropológica: educação e individualismo ético. *Educar em Revista*. 56, 49-66.
- Românticos Conspiradores (2013). About. *Românticos Conspiradores, Web Site*. Acedido em 01 de abril de 2017, de <http://romanticosconspiradores.com/>
- Rotondo, M. A. S. (2014). Fazer da Matemática Problema a ser Inventado Inventando Formação. *Educação & Realidade*. 39(4), 1071-1087.
- Sanfelice, J. L. (2007). O manifesto dos educadores à luz da história. *Educ. Soc.* 28(99), 542-557.
- Silva, B. C. C. (2003). *O trabalho com professores em atividades grupais reflexivas numa abordagem sociodramática*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Souza, D. B. de, & Faria, L. C. M. de (2004). Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/94. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*. 12(45), 925-944.
- Souza, A. C. C. de & Silva, M. T. da. (2015). Do conceito à prática da autonomia do professor de matemática. *Bolema*. 29(53), 1309-1328.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. United States of America.
- Takara, S. & Teruya, T. K. (2015). Por uma didática não-fascista: problematizando a formação docente à educação básica. *Educação & Realidade*. 40(4), 1169-1189.
- Vieira, A. M., Neto, O. R. de M. & Antunes, M. T. P. (2015). Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*. 41(3), 743-756.
- Xavier, R. B., & Szymanski, H. (2015). Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 96(242), 61-78.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido: gestores

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
GESTORES**

- 1- Título da pesquisa: Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa
- 2- Pesquisador responsável: Amanda Fernandes Rosa Bueno
- 3- Orientador responsável: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade
- 4- Descrição das informações obrigatoriamente prestadas aos participantes da pesquisa:

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como objetivos descrever e caracterizar uma escola de educação alternativa. Esta instituição foi escolhida por apresentar, segundo o Mapeamento Colaborativo de Educação Alternativa (<http://map.reevo.org/>), uma Educação Alternativa. Com esta pesquisa espera-se contribuir na compreensão do movimento da Educação Alternativa e colaborar no subsídio de novas ideias e práticas que efetivem a transformação da educação brasileira, assim como almeja o III Manifesto pela Educação (<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com.br/>). Os procedimentos previstos para este trabalho compreendem duas entrevistas: a primeira abordará temas relacionados a sua formação, história e prática profissional e, a segunda sessão investigará mais especificamente a sua visão sobre Educação Alternativa e sua atuação nesta instituição. Cada entrevista terá o tempo aproximado de uma hora. Para a execução dessas atividades, com a sua anuência, as entrevistas serão gravadas. Como se trata de uma pesquisa científica é fundamental que se possa ter a reprodução mais exata possível do que se relata nesses procedimentos. Após a publicação da dissertação, as audiografações serão destruídas. Também será realizada a observação participante, na qual a pesquisadora responsável acompanhará as atividades desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Outro procedimento previsto para esta pesquisa, por fim, é a análise documental, ou seja, todos os documentos que o(a) senhor(a) disponibilizar serão analisados com o intuito de atingir os objetivos apresentados anteriormente. Nenhuma informação será publicada nos resultados da pesquisa sem a sua autorização.

É importante destacar que o(a) senhor(a) terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se desejar ou precisar. Sua desistência na participação desta pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo ou penalidade. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora responsável comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade. Na eventual publicação dos resultados, o mesmo será mantido. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e os resultados a serem obtidos nesta pesquisa serão de grande importância para futuros trabalhos sobre este tema. Além disso, esta pesquisa não envolve gastos, desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento. Com este termo, a pesquisadora se compromete ainda, ao final de todas as análises dos dados obtidos, na medida de seu interesse, disponibilizar-lhe um relatório final contendo as principais conclusões da pesquisa. Cabe informar, finalmente, que uma via deste termo ficará com a pesquisadora e outra com o(a) senhor(a).

Eu, _____ abaixo

assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como pesquisadora responsável Amanda Fernandes Rosa Bueno, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.

2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho ou traga alguma penalidade ou prejuízo a mim.

3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade.

4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

5- O esclarecimento de que esta pesquisa não envolve gastos e desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto¹⁶.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Participante

RG do Participante:

Pesquisadora: Amanda F. R. Bueno

Fone: (11) 97310-2559

Email: amandafrbueno@yahoo.com

¹ Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido: tutores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TUTORES

- 1- Título da pesquisa: Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa
- 2- Pesquisador responsável: Amanda Fernandes Rosa Bueno
- 3- Orientador responsável: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade
- 4- Descrição das informações obrigatoriamente prestadas aos participantes da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como objetivos descrever e caracterizar uma escola de educação alternativa. Esta instituição foi escolhida por apresentar, segundo o Mapeamento Colaborativo de Educação Alternativa (<http://map.reevo.org/>), uma Educação Alternativa. Com esta pesquisa espera-se contribuir na compreensão do movimento da Educação Alternativa e colaborar no subsídio de novas ideias e práticas que efetivem a transformação da educação brasileira, assim como almeja o III Manifesto pela Educação (<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com.br/>). Os procedimentos previstos para este trabalho compreendem duas entrevistas: a primeira abordará temas relacionados a sua formação, história e prática profissional e a segunda sessão investigará mais especificamente a sua visão sobre Educação Alternativa e sua atuação nesta instituição. Cada entrevista terá o tempo aproximado de uma hora. Para a execução dessas atividades, com a sua anuência, as entrevistas serão gravadas. Como se trata de uma pesquisa científica é fundamental que se possa ter a reprodução mais exata possível do que se relata nesses procedimentos. Após a publicação da pesquisa, as audiogravações serão destruídas. Também será realizada a observação participante, na qual a pesquisadora responsável acompanhará as atividades desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Outro procedimento previsto para esta pesquisa, por fim, é a análise documental, ou seja, todos os documentos que você disponibilizar serão analisados com o intuito de atingir os objetivos apresentados anteriormente. Nenhuma informação será publicada nos resultados da pesquisa sem a sua autorização.

É importante destacar que você terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se desejar ou precisar. Sua desistência na participação desta pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo ou penalidade. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora responsável, comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade. Na eventual publicação dos resultados, o mesmo será mantido. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e os resultados a serem obtidos nesta pesquisa serão de grande importância para futuros trabalhos sobre este tema. Além disso, esta pesquisa não envolve gastos, desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento. Com este termo, a pesquisadora se compromete ainda, ao final de todas as análises dos dados obtidos, na medida de seu interesse, disponibilizar-lhe um relatório final contendo as principais conclusões da pesquisa. Cabe informar, finalmente, que uma via deste termo ficará com a pesquisadora e outra com você.

Eu, _____, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”,

que tem como pesquisadora responsável Amanda Fernandes Rosa Bueno, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho ou traga alguma penalidade ou prejuízo a mim.
- 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.
- 5- O esclarecimento de que esta pesquisa não envolve gastos e desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto¹.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

RG do Participante:

Pesquisadora: Amanda F. R. Bueno

Fone: (11) 97310-2559

Email: amandafrbueno@yahoo.com

¹ Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido: funcionários

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
FUNCIONÁRIOS

- 1- Título da pesquisa: Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa
- 2- Pesquisador responsável: Amanda Fernandes Rosa Bueno
- 3- Orientador responsável: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade
- 4- Descrição das informações obrigatoriamente prestadas aos participantes da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como objetivos descrever e mostrar como funciona uma escola de educação alternativa. Com esta pesquisa espera-se contribuir na compreensão do movimento da Educação Alternativa e colaborar na criação de novas ideias e práticas que efetivem a transformação da educação brasileira. Os procedimentos previstos para este trabalho compreendem duas entrevistas: a primeira abordará temas relacionados à sua formação, história e prática profissional e a segunda sessão investigará mais especificamente a sua visão sobre Educação Alternativa e suas atividades nesta instituição. Cada entrevista terá o tempo aproximado de uma hora. Cabe lembrar que para essas perguntas não existem respostas corretas. O importante é saber a sua visão sobre tudo o que acontece nesta instituição onde você trabalha. Para a execução dessas atividades, com a sua autorização, as entrevistas serão gravadas. Como se trata de uma pesquisa científica é fundamental que se possa ter a reprodução mais exata possível do que se relata nesses procedimentos. Após a publicação da pesquisa, as gravações serão destruídas. Também será realizada a observação participante, na qual a pesquisadora responsável acompanhará as atividades desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Nenhuma informação será publicada nos resultados da pesquisa sem a sua autorização.

É importante destacar que você terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se desejar ou precisar. Sua desistência na participação desta pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo ou penalidade. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora responsável, comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade, ou seja, ninguém saberá que foi você quem deu determinada informação. Na eventual publicação dos resultados, o mesmo será mantido. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e os resultados a serem obtidos nesta pesquisa serão de grande importância para futuros trabalhos sobre este tema. Além disso, esta pesquisa não envolve gastos, desta forma não haverá nenhum tipo de ajuda em dinheiro por você participar da pesquisa. Com este termo, a pesquisadora se compromete ainda, ao final de todas as análises dos dados obtidos, na medida de seu interesse, disponibilizar-lhe um relatório final contendo as principais conclusões da pesquisa. Cabe informar, finalmente, que uma via deste termo ficará com a pesquisadora e outra com você.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como pesquisadora responsável Amanda Fernandes Rosa Bueno, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho ou traga alguma penalidade ou prejuízo a mim.
- 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.
- 5- O esclarecimento de que esta pesquisa não envolve gastos e desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto¹.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

RG do Participante:

Pesquisadora: Amanda F. R. Bueno

Fone: (11) 97310-2559

Email: amandafrbueno@yahoo.com

¹ Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido: responsáveis

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO
RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA MENOR DE IDADE

- 1- Título da pesquisa: Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa
- 2- Pesquisador responsável: Amanda Fernandes Rosa Bueno
- 3- Orientador responsável: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade
- 4- Descrição das informações obrigatoriamente prestadas aos participantes da pesquisa:

A criança pela qual você é responsável está sendo convidada a participar voluntariamente da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, realizada somente na instituição onde ela estuda. Essa pesquisa tem como objetivos descrever e mostrar como funciona uma escola de educação alternativa. Com esta pesquisa espero contribuir na compreensão do movimento da Educação Alternativa e colaborar na criação de novas ideias e práticas que efetivem a transformação da educação brasileira. Esclareço que os procedimentos previstos para este trabalho compreendem duas entrevistas: a primeira abordará temas relacionados à sua história de vida da criança, escolas onde ela já estudou e sobre a escola atual. A segunda sessão investigará as responsabilidades que a criança tem na instituição, buscará também saber o que a criança gosta e o que ela não gosta na instituição e, por fim, sobre quem aprende e quem ensina na escola. Cada entrevista terá o tempo aproximado de uma hora. Para a execução dessas atividades, com a sua autorização e a permissão da criança, as entrevistas serão gravadas. Como se trata de uma pesquisa científica é fundamental que possamos ter a reprodução mais exata possível do que se relata nesse procedimento. Após a publicação da pesquisa, as gravações serão destruídas. Além disso, durante algum tempo, acompanharei as atividades realizadas pela criança ao longo do dia, anotando tudo aquilo que for necessário para entender o funcionamento e organização da instituição escolar alternativa.

É importante destacar que você terá liberdade para retirar seu consentimento e a criança deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se desejar ou precisar. Sua desistência na participação desta pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo ou penalidade, assim como não acarretará nenhum prejuízo ou penalidade à criança pela qual é responsável. Todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora responsável comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade e da identidade da criança. Na eventual publicação dos resultados, o mesmo será mantido. Não há previsão de riscos e desconfortos para essa modalidade de estudo, e os resultados a serem obtidos nesta pesquisa serão de grande importância para futuros trabalhos sobre o tema da Educação Alternativa. Além disso, esta pesquisa não envolve gastos, desta forma não haverá nenhum tipo de ajuda em dinheiro pela participação da criança na pesquisa. Comprometo-me ainda, ao final de todas as análises dos dados obtidos, na medida de seu interesse, disponibilizar-lhe um relatório

final contendo as principais conclusões da pesquisa. Cabe informar, finalmente, que uma via deste termo ficará com a pesquisadora e outra com você.

Eu, _____
abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre todas as condições de que trata o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”, que tem como pesquisadora responsável Amanda Fernandes Rosa Bueno, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho, à mim ou à criança pela qual sou responsável.
- 3- A segurança de que a criança pela qual sou responsável não será identificada e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade dela.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.
- 5- O esclarecimento de que esta pesquisa não envolve gastos e desta forma não haverá nenhum tipo de ressarcimento.

Declaro, ainda, que eu, acima nomeado(a), na qualidade de _____ (mãe, pai ou tutor), responsável legal de _____

autorizo sua participação na pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”¹.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Responsável
RG do Responsável:

Pesquisadora: Amanda F. R. Bueno
Fone: (11) 97310-2559
Email: amandafrbueno@yahoo.com

¹ Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO E – Termo de assentimento do menor: educandos

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”. Ela está sendo planejada e realizada por mim, Amanda Fernandes Rosa Bueno, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP, de Ribeirão Preto, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade. Quero, com essa pesquisa, entender como funciona e se organiza uma escola de educação alternativa, como a que você estuda. Irão participar dessa pesquisa algumas crianças, tutores, funcionários e diretores. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita aqui (local da escola). Para isso, estarei observando suas atividades durante o dia e em dois momentos farei uma entrevista com você. Se você deixar, gostaria de gravar nossas entrevistas. A primeira entrevista será sobre sua história de vida, escolas onde você já estudou e sobre a escola atual. A segunda será sobre suas responsabilidades aqui na instituição, sobre o que você gosta e o que não gosta daqui e sobre aprender e ensinar. Cada uma das entrevistas durará, aproximadamente, uma hora. Depois que eu publicar os resultados dessa pesquisa, as gravações das entrevistas serão destruídas. Considero sua participação muito importante, porque você trará informações que podem ajudar na melhoria da educação de outras crianças, fazendo as pessoas que trabalham com a educação repensarem como elas entendem e fazem a educação acontecer. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminar a pesquisa, posso te mostrar o que encontrei aqui e como a pesquisa ficou. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou telefonar: (11) 97310-2559. Cabe informar, finalmente, que uma via deste documento ficará com a pesquisadora e outra com você.

Caso aceite participar da pesquisa, por favor, preencha seu nome no texto abaixo e assine no final da folha.

Muito obrigada,

Amanda Fernandes Rosa Bueno.

Eu _____
aceito participar da pesquisa “Estudo descritivo de uma instituição escolar alternativa”,
que tem como objetivos descrever e caracterizar uma escola de educação alternativa.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso
dizer “não” e desistir. Isso não irá me prejudicar. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e
conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li
e concordo em participar da pesquisa¹.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor
RG do Menor:

Pesquisadora: Amanda F. R. Bueno
Fone: (11) 97310-2559
Email: amandafrbueno@yahoo.com

¹Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar:
Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br