UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

LUCIANA FERRARI DE OLIVEIRA

Epistemologias Educacionais Emergentes:

um olhar crítico

São Paulo
2017

LUCIANA FERRARI DE OLIVEIRA

Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico

Versão Original

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

São Paulo

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.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O48e

Oliveira, Luciana F.
Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico / Luciana F. Oliveira ; orientador Walkyria Monte Mór. - São Paulo, 2017.
221 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. epistemologias. 2. letramento crítico. 3. agência. 4. educação. 5. escola. I. Monte Mór, Walkyria, orient. II. Título.

OLIVEIRA, L. F. **Epistemologias Educacionais Emergentes:** um olhar crítico. 2017. 221f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (orientadora)
Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza
Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dra. Nara Hiroko Takaki
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Karen Currie
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu pai, exemplo de que a educação pode sim transformar vidas.

As minhas filhas, pelos constantes deslocamentos a mim proporcionados.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido realizado sem o apoio de muitas pessoas que, ao certo, passaram e passam pela minha vida por razões que só entendemos nos momentos que mais precisamos. Por isso demonstro minha eterna gratidão...

A minha mãe, por transparecer o grande orgulho que sente de mim. Já estou vendo-a enchendo a boca para dizer que sua filha fez doutorado na USP!

A minha irmã Mariana, pelas muitas reflexões filosóficas regadas a muito risoto e um bom vinho (só da parte dela).

A minha irmã Juliana, pela capacidade de se colocar no lugar do Outro. Ela o fez literalmente.

A minha irmã Bibi, por me trazer de volta à realidade de vez em quando.

A Leo, meu marido, pelo exercício de escuta constante de meus anseios, angústias e loucuras.

As minhas filhas, pelos inúmeros momentos em que traziam seus livrinhos para estudar a meu lado e por entenderem que 'mamãe estava fazendo um dever de casa muito difícil'.

Aos meus sogros e Fernanda, pela acolhida inegável as minhas filhas nos momentos mais apertados da escrita.

À Marcela, Guilherme, Lucas e Luísa, pela acolhida em São Paulo. Minha trajetória ficou muito mais leve com a companhia de vocês.

A minha amiga Lívia Fortes, por ter me incentivado, apoiado e dividido comigo essa conquista. Sua companhia faz e fez toda a diferença.

A minha orientadora, Walkyria Monte Mór, pela humanidade com a qual exerce sua profissão, por me ajudar a expandir minhas interpretações de mundo e pelas palavras constantes de incentivo, sem as quais este trabalho não teria chegado a seu "fim".

Ao Professor Lynn Mario, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pelas contribuições durante minha qualificação.

A Professora Claudia Hilsdorf Rocha pelas contribuições a este trabalho.

Ao Projeto Nacional "Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas" e a todos os envolvidos, por plantarem a semente da criticidade em mim. Um caminho sem volta.

A meus colegas da Ufes, por inspirarem e apoiarem a minha trajetória docente.

À Capes, por me conceder bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

Aos educadores do Projeto, que me fizeram acreditar que sim, é possível fazer diferente.

“Existem dez mil maneiras de viver a vida, e outras dez mil de mudar o mundo em sua época”.

(NISE - O CORAÇÃO DA LOUCURA, 2016, 100 min.)

OLIVEIRA, Luciana F. **Epistemologias Educacionais Emergentes:** um olhar crítico. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

Este trabalho de doutoramento busca problematizar a instituição Escola e as epistemologias tradicionais que a fundamentam. Parte-se do princípio de que vivemos no paradigma da complexidade, impulsionado pelo acesso às tecnologias, e, com isso, novas demandas no que diz respeito ao aprender, ler, agir e viver surgem. Diante da nova ordem mundial, do fácil acesso à informação, da interação com diversas culturas e da gama de textos presente no ciberespaço, pedagogias baseadas nas Teorias dos Multiletramentos e do Letramento Crítico emergem para dar conta das novas habilidades (criticidade, criatividade, flexibilidade e agência, etc.) cruciais ao aprendiz. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir (1) como se dá a construção de conhecimento numa instituição de ensino onde perspectivas educacionais emergentes (a meu ver) estão sendo implementadas e (2) se essas perspectivas educacionais emergentes, já em andamento, estão contribuindo para a formação do cidadão crítico, agente e transformador. Discute-se também de que forma essas perspectivas estão contribuindo para formar o cidadão para o letramento crítico e agência. Para responder a essas perguntas, foi escolhido um projeto escolar situado no interior do estado de São Paulo, cuja proposta educacional situa-se numa epistemologia não convencional, para a vivência da pesquisadora. Os dados, portanto, foram gerados segundo uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, a partir do diário de campo da mesma, construído durante intensa vivência no Projeto, além da análise de dois documentos oficiais que regem sobre a proposta pedagógica da escola. Dentre as percepções da pesquisadora estão o fato de que, apesar de haver coexistência de epistemologias tradicionais e não tradicionais no Projeto estudado, há uma grande ruptura em relação às epistemologias tradicionais no que diz respeito ao espaço físico, aos saberes, às hierarquias e aos conceitos de professor, ensino e de aula. Há, no entanto, três questões passíveis de ressignificação: a fragmentação do conhecimento, o controle e o conceito de coletividade. Apesar disso, esta proposta educacional contribui, sem dúvida, para a formação do cidadão crítico, agente e transformador.

Palavras-chave: epistemologias; letramento crítico; agência; escola.

OLIVEIRA, Luciana, F. **Emerging Educational Epistemologies:** a critical look. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This doctoral work seeks to problematize the school as an institution and the traditional epistemologies that underlie it. It is assumed that we live in the paradigm of complexity, driven by access to technologies and with this, new demands as to learning, reading, acting and living arise. Faced with the new world order, easy access to information, interaction with diverse cultures and the range of texts present in cyberspace, pedagogies based on Multiliteracies and Critical Literacy arise to account for the new abilities (criticality, creativity, flexibility and agency, etc.) that are crucial to the learner. Therefore, the objective of this paper is to analyze and discuss (1) how knowledge construction takes place in an educational institution where emerging educational perspectives are (as I see it) being implemented and (2) whether these emerging educational perspectives are contributing to the development of the critical citizen, able to act and transform his / her localities. How these perspectives are contributing to the development of the citizen for critical literacy and agency is also addressed in this work. To answer these questions, a school project, located in the State of São Paulo, was chosen due to the epistemological unconventionality of its educational proposal. The data were generated through qualitative ethnographic research, through a research journal constructed by the researcher, as well as through the analysis of two documents that explain the pedagogical proposal of the institution. Among the researcher's perceptions are the fact that, despite the existence of traditional and non-traditional epistemologies in the Project studied, there is a great rupture in relation to traditional epistemologies regarding physical space, knowledges, hierarchies and concepts of teacher, teaching and class. There are, however, three possible issues of re-signification: the fragmentation of knowledge, control and the concept of collectivity. Nevertheless, this educational proposal undoubtedly contributes to the development of the critical citizen, able to act and transform the world.

Keywords: epistemologies; Critical literacy; agency; school

OLIVEIRA, Luciana F. **Epistemologías Educativas Emergentes:** una perspectiva crítica. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMEN

Esta investigación doctoral busca problematizar la institución Escuela y las epistemologías tradicionales que la fundamentan. Se asume que vivimos en el paradigma de la complejidad, impulsado por el acceso a las tecnologías, y, con eso, surgen nuevas demandas en cuanto a los actos de aprender, leer, actuar y vivir. Frente al nuevo orden mundial, al fácil acceso a información, a la interacción con diversas culturas y a la variedad de textos presente en el ciberespacio, pedagogías basadas en Teorías de las Multiliteracias y de la Literacia Crítica emergen para lograr abordar las nuevas habilidades (criticidad, creatividad, flexibilidad y agencia, etc.) fundamentales para el aprendiz. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar y discutir (1) cómo ocurre la construcción del conocimiento en una institución de enseñanza donde se están implementando perspectivas educacionales emergentes (desde mi punto de vista) y (2) si esas perspectivas educacionales emergentes, ya puestas en marcha, están contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, agentes y transformadores. Además, se discute la manera en que dichas perspectivas están contribuyendo a formar ciudadanos para la alfabetización crítica y agencia. Para contestar estas preguntas, se ha elegido un proyecto escolar ubicado en el interior del estado de São Paulo, cuya propuesta educacional se sitúa en una epistemología no convencional, para la vivencia de la investigadora. Los datos, por lo tanto, fueron generados de acuerdo a una metodología de investigación cualitativa, de carácter etnográfico, a partir de su diario de campo, construido durante la intensa vivencia en el Proyecto, además del análisis de dos documentos oficiales que rigen la propuesta pedagógica de la escuela. Entre las percepciones de la investigadora está el hecho de que, pese a la coexistencia de epistemologías tradicionales y no tradicionales en el Proyecto estudiado, hay una gran ruptura con relación a las epistemologías tradicionales en cuanto al espacio físico, a los saberes, a las jerarquías y a los conceptos de maestro, enseñanza y clase. Sin embargo, hay tres cuestiones pasibles de resignificación: la fragmentación del conocimiento, el control y el concepto de colectividad. A pesar de eso, esta propuesta educacional contribuye, sin duda, a la formación del ciudadano crítico, agente y transformador.

Palabras clave: epistemologías; alfabetización crítica; agencia; escuela.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO I: O ENCONTRO DO TRADICIONAL E DO NÃO-TRADICIONAL NA ESCOLA VIVENCIADA..... 28

I. Epistemologias: entendendo pensamentos e práticas..... 28

I.1. A Modernidade: a natureza epistemológica..... 31

I.1.1. A Modernidade e a Escola Tradicional..... 38

I.2. A Pós Modernidade: novas epistemologias, novas práticas..... 48

I.2.1. Alternativas epistemológicas..... 53

I.3. A construção de conhecimento no local estudado: novas epistemologias?..... 60

I.3.1. A Carta de Princípios..... 60

I.3.2. O Projeto Político Pedagógico: epistemologias emergentes?..... 63

I.3.3. A vivência: novas epistemologias?..... 68

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO, AGENTE E TRANSFORMADOR..... 88

II.1. Letramento crítico e agência como objetivos educacionais..... 89

II.1.1. Letramento Crítico e Agência: o que vi no projeto visitado..... 111

II.1.2. A Carta de Princípios..... 115

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 140

Referências..... 152

Apêndices..... 158

Anexos..... 210

INTRODUÇÃO

Sou Luciana. Tenho síndrome de Rokitansky: rara entre as mulheres. Nasci sem útero, mas tenho filhos, gerados por uma irmã. Sou mãe de trigêmeas, uma delas com paralisia cerebral. Sou, portanto, 'fora do padrão'. Com o tempo, fui percebendo que existem várias outras pessoas com histórias também 'fora do padrão' e, com isso, percebendo que ser 'fora do padrão' era mais 'normal' do que se imaginava. A frase "a diferença é a norma" nunca fez tanto sentido. Essas histórias provam isso a cada dia. E essas histórias não param de surgir.

Mas nem sempre tive a consciência de que era 'fora do padrão'. Sou fruto da Modernidade, da homogeneidade, do incentivo ao apagamento das diferenças. Afinal, somos todos iguais, não é? O padrão, a homogeneidade, a verdade absoluta, o único: marcos que herdamos da Modernidade. Nos constituímos dessa forma. Não aprendemos a conviver com as diferenças. O que é diferente, descartamos. Preferimos viver em 'harmonia', a qualquer custo. Nossos olhos estão treinados a omitir as diferenças. Destruímos subjetividades. As nossas, muitas vezes.

Em casa, minha 'diferença' sempre foi muito bem acolhida. Qual o problema? A oferta de um empréstimo de útero rompe totalmente com o padrão. Um processo de desconstrução se dá, da forma mais linda possível. Ruptura. A minha 'diferença' fica evidente. Cada vez mais falo sobre ela. Me fortaleço. Me empodero. Descubro diferenças em outras pessoas. Convivo com todas elas. Me transformo. Torno-me agente. Transformo minha vida. Transformo outras vidas.

Questiono o padrão. Quem disse que tem que ser assim? Quem disse que não há um outro jeito? E há. Sempre há. Só não estamos acostumados a pensar assim. *Penser autrement* (MENEZES DE SOUZA, 2011). *Habitus* interpretativo. Acostumamo-nos a pensar de forma única e não a expandir nosso pensamento. Precisamos expandi-lo (MONTE MÓR, 2006, 2017 prelo). Queremos expandi-lo. Acostumamo-nos com a metáfora da árvore, mas sempre fomos rizoma. A árvore nos reduz (MORIN, 2010, 2011, 2013), nos fragmenta, nos engessa. Nos induz a um caminho atingido por uma única origem (o tronco). O caminho já está trilhado; o caminho da Ciência, do que pode ser medido, do que é aceito na sociedade, do que não admite erros, do que será por fim fragmentado (os galhos), reduzido às partes, hiperespecializadas. A árvore poda as nossas diferenças, padroniza as nossas subjetividades e os nossos significados. Sou árvore, mas não quero ser, não preciso ser. Alívio. Liberdade.

Estamos (Estou) cansados (cansada) da árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sempre fomos complexos. A árvore não representa a nossa complexidade. Hora de refletirmos sobre outras formas de representação de construção de conhecimento na sociedade. Outras epistemologias[1]. Nesse caminho leio sobre epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MONTE MOR, 2011), sobre sociedade em rede (CASTELLS, 1999), em que aprendo sobre *mindsets* diferentes, aqueles fundamentados por uma sociedade tipográfica, da sociedade da escrita, como tecnologia (KALANTZIS; COPE, 2012) e aqueles com características de uma sociedade em rede, conectada. Epistemologia de *performance* (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), epistemologia de pluralismo (COPE & KALANTZIS, 2000). Vejo que há outras formas de construção do conhecimento na sociedade, formas já em ação. Como então se dá a construção de conhecimento nas escolas? Meu questionamento.

Me deparo com o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, idem). Sou rizoma. Somos rizoma. Suas linhas de fuga nos permitem ir e vir *de* e *para* vários caminhos. Não há apenas um ponto de partida, mas linhas emaranhadas numa trama. As hierarquias se fluem. Os saberes se relacionam. Não há padrão. Imprevistos são enfrentados. Devires. Fatos emergem. Lidamos com eles. Há conflitos. Rizoma é mapa e não decalque (idem). Trilhamos nosso próprio caminho. A cópia não é possível. Rizoma é crítica por si só. Rompe com o padrão. Questiona. Problematiza a metáfora arborescente. Nos obriga a pensar de outra forma. Questiona nossas origens.

Letramento crítico: proposta problematizadora; aprender a escutar/ouvir; senso de coletividade; ética da responsabilidade; leitura de mundo; autoconhecimento; construção de significados; expansão interpretativa (PENNYCOOK, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE-MÓR, 2006, 2007, 2011, 2017). A leitura de todas essas questões fez e faz parte de meu próprio processo de construção de conhecimento, de autoconhecimento. A consciência de quem eu sou *no* mundo e *com* o mundo chega há pouco tempo, em 2009, quando ingresso no Projeto Nacional sobre Letramentos e Multiletramentos.[2] Caminho sem volta.

Toda essa narrativa para talvez explicar ao leitor o porquê do meu interesse em pesquisar outras formas de se fazer educação no contexto escolar, outras epistemologias, não negligenciando as já existentes. Questiono o fazer escolar tradicional, mas nem sempre o questionei. Comecei a refletir sobre isso quando li o livro de Rubem Alves (2001) sobre a

---

[1] Entende-se por epistemologia "toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido" (SOUSA SANTOS, 2010, p. 15).

[2] Projeto coordenado pelos Professores Doutores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Menezes de Souza, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

escola da Ponte em Portugal. Me encantei. Não imaginava que a escola, aquela na qual estudei, tradicional, cheia de aulas de 50 minutos, em ambientes fechados, com conhecimento fragmentado e reduzido, pudesse ser diferente. Era o início de minha trajetória para o crítico, para a expansão de minhas interpretações. Não parei mais.

Como disse antes, não tive uma escolarização crítica. Quando penso nos meus sete anos como aprendiz no ensino fundamental e médio e na relação que esses anos tiveram com o conceito de educação crítica, concluo que não, não tive uma educação crítica. Entende-se aqui como educação crítica aquela que leva o aprendiz a pensar, a questionar, a se posicionar, a agir, a transformar o mundo. O termo 'crítica' aqui pode ser entendido como uma *prática problematizadora* (*problematizing practice*). De acordo com Pennycook (2010), esta prática mantém os questionamentos sobre língua, discurso, poder e identidade em evidência, conceito que dialoga bem com a perspectiva pós-moderna de educação, que, por si só, já é uma perspectiva questionadora que "no mínimo apresenta um discurso alternativo (uma maneira diferente de falar, pensar e agir) o qual pode ser apropriado para um exame crítico da teoria e da prática da educação"[3] (USHER; EDWARDS, 1994, p. 25-26).

Crítica ainda entendida nos termos freireanos, nos remetendo à emancipação dos oprimidos, mas não mais no intuito de fazer com que os oprimidos voltem-se contra os opressores, senão que transformem suas localidades para a construção de uma sociedade mais democrática. Crítica também aliada ao conceito de letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; MENEZES DE SOUZA, 2011), colocando a prática de leitura como socialmente construída, como um ato político cujas mensagens de seus textos, em suas diversas modalidades, devem ser desconstruídas para que se atinja um maior entendimento de seus contextos sociais. O conceito de crítica desta tese também está aliado ao conceito de expansão interpretativa de Monte Mór (2006, 2017 no prelo). Ao perceber que "as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos" (2017, p. 5), a autora propõe que a prática educativa contribua para o que ela chama de expansão interpretativa, termo que implica criticidade e heterogeneidade no processo de construção de sentidos (*meaning-making*). Para tanto, concordando com a autora, é necessário haver um repensar pedagógico ou, nas palavras de Morin (2011), uma reforma do pensamento. Esta tese tratará, justamente, de conhecer uma nova proposta educacional, inserida numa epistemologia emergente.

---

[3] Tradução minha de "at the very least provides an alternative discourse (a different way of speaking, thinking and acting) which can be appropriated for a critical examination of the theory and practice of education" (USHER; EDWARDS, 1994, p. 25-26).

Essa educação (escolar), crítica, eu não tive. O que tive nesses anos foram conceitos a mim impostos arbitrariamente sem que minha voz fosse levada em consideração. Assimilei os fatos da história do Brasil e do mundo como verdades absolutas. Decorei as fórmulas da Física e os componentes da temida Tabela Periódica. Nunca entendi o que era uma equação de segundo grau e a tal parábola que fazia, mas ficava feliz com a resposta certa! Objetivo atingido.

Questionar, expressar minhas opiniões, enfim, pensar, estava muito distante da educação que tive na escola. E quando havia raros momentos em que podíamos nos posicionar, eu ficava desconfortável. Não estava acostumada a fazê-lo. Em casa, quando surgia alguma dúvida, perguntava a meu pai, professor das Exatas. Já perguntava querendo que ele me dissesse a fórmula certa para a resolução de tal problema. Ele, ao contrário, me explicava o que era aquela fórmula e passeava pela história da Física, da Humanidade. Eu me entediava, pois achava que não precisava daquilo, mas somente da resposta certa. Já estava dentro do jogo do poder de uma instituição formal, a escola. Já estava manipulada pelo discurso ideológico de tal instituição (FOUCAULT, 2012). E essa ideologia já havia sido naturalizada. Era assim, e pronto.

E foi assim até o temido vestibular. Decorando fórmulas, nomes dos presidentes do Brasil e repetindo exercícios, entrei para o curso de Letras- inglês na Universidade. Lá, minha paixão pela língua inglesa só aumentava. Mergulhei profundamente na descrição da língua na sua variante padrão americana. Descrição fonológica, morfológica, etc. Jamais pensava em ter uma outra pronúncia senão a americana. Jamais tive e muito menos fui levada a ampliar meus conhecimentos sobre os muitos ingleses no mundo existentes e atuantes. Me encabulava diante de meus colegas que já haviam tido experiência no exterior e, portanto, tinham uma pronúncia perfeita! Falavam como o tão sonhado falante nativo!

Tive aula de Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação, mas esses conteúdos não faziam sentido para mim. Sim, me faltava maturidade, mas os conteúdos eram bastante fragmentados, o que também atrapalhava o processo de construção de sentido dos alunos. Meu discurso questionador aqui era: “Por que eu tenho que aprender estes conteúdos que não têm nada a ver com o inglês?” E não era só o *meu* discurso, senão o da maioria dos meus colegas na época! Queríamos mesmo é ter aulas da língua na sua concepção bem positivista e objetificada (*objectified* nas palavras de Reagan, 2004). Era essa a única concepção que fazia sentido para nós. E é essa a concepção que ainda faz muito sentido, a meu ver, para muitos dos professores da educação básica e para os alunos que chegam aos cursos de Letras.

Entender a língua como um sistema abstrato de códigos traz consequências severas para a prática dos professores. De acordo com Reagan (2004, p. 41), essa concepção "nos leva a entender de maneira errônea a natureza da língua e a aceitar concepções tecnicistas de ensinar e aprender línguas"[4]. Essa visão tecnicista do que é ensinar e aprender acarreta um empobrecimento do ensino e não leva em consideração os contextos nos quais a linguagem está inserida. Aqui podemos falar de diversas linguagens: a da matemática, da biologia, da física...

O meu mestrado foi um pouco diferente, mas ainda muito longe de ser crítico. Como estrangeira nos Estados Unidos, fui obrigada a cursar duas disciplinas: *ESL Phonetics* e *American Culture*. Na primeira, passei um semestre inteiro 'corrigindo' a minha entonação para que ela fosse mais *native-like*. Sim, após passar por uma entrevista-teste com minha professora, ela observou que minhas *yes/no questions* não estavam *high* o suficiente e que minhas *wh-questions* não estavam *low* o suficiente. Queria eu já ter tido contato com o conceito de World English de Rajagopalan (2004) ou com qualquer leitura sobre língua e identidade.

Mas nem tudo foi acrítico. Para fazer jus a minha bolsa de mestrado, dava aulas no *Intensive English Program* da Universidade, cujo público-alvo eram estrangeiros que queriam entrar em uma universidade americana. Tive alunos de diversas nacionalidades: colombianos, brasileiros, turcos, japoneses, chineses, árabes, libaneses, taiwaneses, etc. Mas foi um grupo de oito mulheres da Arábia Saudita que me fez realmente entender o que o contato com o Outro, o diferente, faz conosco; como o Outro nos constitui e como ele nos faz refletir sobre nós mesmos. Citando Freire[5] (apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130),

> Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Apesar de esse pluralismo de culturas, religiões, ideias... não estarem inseridos explicitamente como temas abordados em sala de aula, o contato com a pluralidade hoje me faz perceber o que Morin (2011) fala a respeito da autoformação e de se ensinar a condição humana. Como aprendi sobre mim mesma com esse contato com a diversidade! Como me

---

[4] Tradução minha de "leads us to misunderstand the nature of language and to accept technicist views of the teaching and learning of languages"(REAGAN, 2004 p. 48).

[5] FREIRE, 2005, p. 149.

tornei mais respeitosa com as diferenças! Aquelas mulheres árabes me fizeram perceber que meu olhar sobre elas era extremamente preconceituoso. Me ajudaram a me livrar de estereótipos. Me fizeram desconstruir e reconstruir meus próprios valores. Me fizeram enxergar o mundo delas sob uma nova ótica. Meu *habitus* interpretativo estava se expandindo. Meu processo de *meaning-making* jamais seria o mesmo.

Mas o contato com o termo 'crítica' veio mesmo quando comecei a estudar para o concurso para professor da área de Letras-Inglês da minha Universidade. Me deparei com o texto de Cox e Assis Peterson (2001). Minha primeira reação foi de indignação! Qual é o problema em gostar da língua inglesa? Só porque gosto da língua sou alienada? O professor de inglês é alienado? Logo me deparei com a citação "nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica" (PENNYCOOK, 1994, p. 301). Era o processo de uma reforma do meu pensamento.

Ao continuar minhas leituras, Moita Lopes (2002), Freire (1996), Rajagopalan (2004), Paiva (2003), Leffa (2002), percebi que havia uma grande lacuna na minha formação no que dizia respeito a conceitos como Pedagogia Crítica, alienação, postura política do professor, World Englishes, identidades, colonização etc. Ao ler *Identidades Fragmentadas,* de Moita Lopes (2002), comecei a perceber o papel crucial do professor de LE na formação das identidades de seus alunos e de sua própria. Permito-me também ampliar esse papel a todos os outros professores inseridos dentro de um contexto escolar, todos que estejam comprometidos com o educar para a cidadania. Comecei a perceber o descaso da educação como um todo às minorias. Leffa (2002) me iniciou nas leituras a respeito das diversas variantes do inglês e da possibilidade de falarmos e assumirmos que falamos a variante brasileira da língua inglesa! Que peso enorme saiu das minhas costas! Paiva (2003), ao criticar a falta das *productive skills* nas salas de aula das escolas públicas no Brasil, me fez refletir sobre a posição que eu gostaria que meus alunos tomassem no mundo, a de receber passivamente as informações ou a de produzi-las para que suas vozes também fossem ouvidas? Enfim, comecei a entrar num processo bastante inquietante, mas fascinante e enriquecedor!

Passei no concurso e me tornei formadora de professores! No início me vi fazendo exatamente o que havia sido feito comigo: transcrições fonéticas no padrão americano, aulas complexas de regras gramaticais, leitura de textos canônicos, enfim, minha prática não havia mudado, mesmo com as leituras que havia feito. Mas, no fundo, estava bastante inquieta. Procurava uma maneira de me distanciar da formação iluminista que havia tido para uma atitude mais ligada à pós-modernidade. Não sabia como, mas estava a caminho.

Encontrei nas leituras sobre letramentos, letramento crítico, multiletramentos, os

impactos da globalização e das tecnologias na educação, o papel formativo da língua inglesa, entre outras, um caminho permanente de transformação da minha prática pedagógica. Esse último tem me interessado bastante ultimamente, pois tenho a impressão de que a maioria dos professores de inglês da educação básica não percebe a relevância ou o motivo pelo qual a língua estrangeira faz parte do currículo escolar. O discurso dos professores, em sua maioria, se refere à importância que o falar inglês hoje tem para a empregabilidade e para o acesso à Internet. No entanto, não percebo, em seus discursos, questões relacionadas às formações de identidades ou às transformações do 'eu' que o contato com o 'outro' trazem. Para mim, o professor só conseguirá se aproximar de uma abordagem crítica de ensinar uma língua estrangeira quando esse (des)construir concepções de língua, linguagem, ensinar e aprender para que, então, se torne um professor de línguas crítico.

Apesar das minhas inquietações terem origem na disciplina de língua inglesa, no meu lugar de formação, minha especialização, minha 'caixinha', hoje percebo a importância da integração e do papel formativo de todas as disciplinas do currículo escolar. Arrisco, inclusive, dizer que boa parte dos professores de língua estrangeira já está acostumada a trabalhar de forma integradora, uma vez que sua disciplina sempre procura uma interlocução com outras áreas do saber. Arrisco, no entanto, também dizer que seu papel diante das outras áreas do saber é de coadjuvante, de legenda em projetos maiores conduzidos por outros saberes na ponta da hierarquia escolar. Infelizmente, a Modernidade nos trouxe uma hierarquia no que se refere aos conhecimentos: uns mais importantes e legitimados do que outros. Enfim, o que vem ao caso é fazer com que o alunado perceba as relações entre as diversas áreas do saber e que essas relações tenham também relação com o mundo fora da escola, com as *lifeworlds* dos alunos, com seu cotidiano. Diante disso, apesar de eu ser professora de inglês e atuar como tal, meu interesse de pesquisa está relacionado a epistemologias emergentes que abarquem as várias áreas do saber, o inglês inclusive. No entanto, essa é uma tarefa árdua uma vez que a escola tradicional está fortemente embasada numa epistemologia convencional, onde o reducionismo, e não a complexidade, governa a construção de conhecimento ali presente. Explico.

Herdamos do paradigma da Modernidade uma representação de construção do conhecimento nas sociedades embasada numa metáfora arborescente, em que os conhecimentos se dão de forma hierárquica, unidirecional e fragmentada. Hierárquica quando os diversos saberes, os galhos, são provenientes de um saber mais estruturado, o tronco, que promove outros conhecimentos em etapas de crescimento, do amplo ao mais específico. Unidirecional quando todos os saberes originam-se de uma fonte segura, o tronco, o

conhecimento científico. Fragmentada quando os galhos vão se ramificando, mas ainda permanecem no seu galho maior; as diversas áreas do saber não interagem; cada galho vai se tornando maior, mais especializado, mais específico em seu próprio meio (GALLO, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995). Fomos constituídos dessa forma, acreditando que construímos conhecimento dessa maneira, acreditando que a hierarquização, a busca por uma única verdade e a fragmentação do conhecimento fossem algo natural, fossem a única forma de obter conhecimento. Nessa naturalização, pensava-se (e pensa-se): 'é assim e pronto'.

E a escola também se constituiu assim, fundamentada numa ideia mecanicista, iluminista e positivista de construção do conhecimento. O professor é o detentor do conhecimento uno, da verdade absoluta. O aluno é a *tabula rasa* onde a tal verdade é ali depositada. Os conhecimentos, acoplados em disciplinas, em 'gaiolas epistemológicas' (D'AMBROSIO, 1997), são fragmentados. A escolha das áreas do saber contempladas pelo currículo é altamente hierarquizada, assim como a carga horária disponibilizada para cada uma delas. O aluno, inserido nesse contexto, levado a acreditar que essa é a única forma de aprender, acreditando que o professor sabe tudo e, portanto, não pode errar; que lá na escola ele aprende o tal conhecimento valorizado na sociedade, tendo que negar seus próprios conhecimentos, suas experiências de vida prévias para que, no fim, todos tornem-se iguais uns aos outros; que os conhecimentos não têm relação uns com os outros: relacionar, para quê? Basta memorizar. É assim e pronto. Nas palavras de Morin (2011, p. 15),

> Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Não precisei ir longe para evidenciar as consequências desse paradigma arborescente para o alunado. Minha própria narrativa, aqui já descrita, como aluna na escola básica em uma escola particular e também como aluna do curso de Letras-Inglês, minha formação acadêmica, além de algumas reflexões oriundas de minha experiência como formadora de professores de inglês na Universidade onde atuo, parecem exemplificar um pouco o que fala Morin. Ao narrar minhas experiências, tenho em mente que a educação para a pós-modernidade é aquela cujos pilares são a formação crítica do cidadão assim como sua capacidade de agência para transformar suas localidades e globalidades (OCEM-LE, 2006). É uma educação que forme para o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; OCEM-LE-2006; MONTE-MÓR,

2011, 2013); uma educação que contribua "para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão" (MORIN, 2011, p. 65). É uma educação que tenha o compromisso ético de formar para o pluralismo e para os conflitos inerentes à humanidade (TODD, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011).

O momento em que vivemos hoje: a era pós-moderna (USHER; EDWARDS, 1994); a era planetária (MORIN, 2011); a ecologia dos saberes (SOUZA SANTOS, 2010); a globalização (QIN-HILLIARD; SUÁREZ-OROZCO, 2004); a era do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2000) não permite o reducionismo. A educação pede para ser repensada de maneira ampla e profunda, atingindo não só as folhas dos galhos da árvore, mas suas raízes, suas filosofias (MONTE MOR, 2011). Procuro o rizoma na educação, na esperança de que esse permita movimento e fluidez para o exercício de agência e letramento crítico dos alunos. Esses também estão cansados da árvore.

Portanto, este trabalho tem como pontos de investigação as seguintes perguntas:

1. Como se dá a construção de conhecimento numa instituição de ensino onde perspectivas educacionais emergentes (a meu ver) estão sendo implementadas?
2. Essas perspectivas educacionais emergentes, já em andamento, estão contribuindo para a formação do cidadão crítico, agente e transformador? Se sim, de que forma essas perspectivas estão contribuindo para formar o cidadão para o letramento crítico e agência?

Essas perguntas serão discutidas a partir da minha vivência em um projeto educacional do qual me tornei pesquisadora voluntária, no Estado de São Paulo. Tal projeto foi escolhido por apresentar uma proposta inserida num paradigma não convencional de ensino. Essa vivência me levou a conversas com alunos e educadores, além da análise de documentos que discorrem sobre a proposta educacional.

Quanto à metodologia de pesquisa adotada, trata-se de uma pesquisa qualitativa por se tratar da percepção e opinião dos participantes da pesquisa, participantes inseridos num contexto sócio-histórico (MARSHALL; ROSSMAN, 1989). Dentro dessa perspectiva é também considerada um estudo do tipo etnográfico, uma vez que a pesquisadora preocupa-se com todo o processo educativo em desenvolvimento no contexto escolar pesquisado e o acompanha localmente. Assim, reafirmamos uma das principais características do trabalho etnográfico, a presença do pesquisador *in loco*. De acordo com André (2012), um trabalho pode ser considerado do tipo etnográfico na medida em que possui certas características. A primeira trata-se do uso de observação participante, entrevista intensiva e análise de

documentos. Esses são três instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa. A segunda parte do princípio de que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; também o caso desta pesquisa uma vez que os relatos e descrições provenientes das observações e entrevistas são afetados pelo sujeito pesquisador. Além disso, o pesquisador é participante ativo de todo o processo analítico, podendo inclusive rever conceitos, metodologias de pesquisa, instrumentos de coleta. A terceira característica é a ênfase da pesquisa dada ao processo e não ao produto final. Essa é uma característica fundamental desta tese, a qual valoriza os acontecimentos que emergem durante a observação desse processo educacional. A quarta característica é "a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca" (p. 29). A quinta característica de uma pesquisa do tipo etnográfico é o fato de o pesquisador ir a campo desenvolver seu trabalho. Dessa forma, ele tem a oportunidade de observar as pessoas, os acontecimentos "em sua manifestação natural" (p. 29), além de ter contato direto e prolongado com os participantes da pesquisa. No caso desta tese de doutorado, eu, a pesquisadora , estive em contato direto com o ambiente escolar e seus participantes. A pesquisa de campo se deu em dois momentos de imersão: um, antes da qualificação e outro, após. Essa descrição condiz com o trabalho de cunho etnográfico, que sugere dois momentos de vivência com o campo. O segundo momento foi muito importante por ter também gerado a oportunidade de a pesquisadora dar o retorno de suas percepções à educadora que lhe acompanhou durante a vivência.

A pesquisa etnográfica, ainda, possui plano de trabalho aberto e flexível, o que me trouxe um certo alento, uma vez que pude desenvolver este trabalho de forma rizomática, observando e analisando questões que emergiram. Essas questões foram de extrema relevância para minhas reflexões como pesquisadora e professora formadora, além de contribuírem para meu processo de autoconhecimento e construção de significados.

Ainda sobre a metodologia empregada nesse trabalho, faço uso da teoria ator-rede de Latour (1996) que nos alerta para o quanto as coisas não humanas agem sobre nós. No caso desta pesquisa, utilizei desse alerta para perceber o quanto a organização do espaço físico escolar pode interferir na construção de conhecimento dos participantes do Projeto. A presença de uma tenda de circo, a existência de pequenos colchões no chão de alguns espaços, a maneira 'informal' de se vestir dos educadores, entre outras questões, exercem algum tipo de influência sobre todos os participantes inseridos naquele espaço escolar. Sobre mim, posso dizer, esses 'detalhes' exerceram forte influência, desde um estranhamento inicial, um

desconforto, até uma convicção de que 'tinha que ser assim'. Esses sentimentos oscilavam a cada momento. Abordarei outras questões como essa mais adiante.

Meu trabalho de campo e as minhas percepções sobre o contexto estudado estão (ou tentam estar) pautadas na perspectiva de Wagner (1975) sobre o estudo de cultura. Esse autor salienta que o antropólogo "usa sua própria cultura para estudar outras"[6] (p. 12), porém, interpretando-as dentro de suas próprias construções e seus próprios valores culturais. Aqui entendo o trabalho etnográfico como o trabalho de um antropólogo, que vai a campo *se relacionar* com a cultura do outro. Fica, no entanto, impossível chegar a uma 'objetividade absoluta' em relação à cultura estudada uma vez que não conseguimos nos distanciar completamente de nossa própria cultura para estudar outras. Observamos e tentamos entender outras culturas sob a ótica de nossa própria cultura. Nosso olhar está contaminado com os costumes e valores de nossa própria cultura. Portanto, essa 'objetividade absoluta' dá espaço à 'relatividade absoluta', quando tentamos ser o menos tendencioso possível. Essa tarefa é nada fácil, pois, para que o pesquisador seja menos tendencioso, ele / ela deve ter consciência das questões envolvidas em sua própria cultura, o que muitas vezes não acontece. Essa foi a forma como tentei (e ainda tento) me *relacionar* com a cultura do espaço escolar estudado. Não foi um trabalho de análise, pois esse partiria do princípio de que há relações de poder entre a minha e a cultura estudada. Parti do princípio de relatividade cultural, ou seja, as duas culturas são equivalentes quanto a seu grau de importância.

A organização desta tese se dá da seguinte maneira: no Capítulo I discorro sobre as epistemologias que moldam ou moldaram os sujeitos nas sociedades e, consequentemente, suas práticas como um todo. Discuto, também, a partir do livro *A Alegria de Ensinar* (ALVES, 2000), algumas características da escola convencional, tais como hierarquização do conhecimento e relações de poder; saber escolar e saber local; descontextualização e fragmentação do saber; e homogeneização. Além disso, discorro sobre as epistemologias encontradas no contexto escolar visitado e discuto as epistemologias encontradas através da análise do documento Carta de Princípios e do Projeto Pedagógico do Projeto. No Capítulo II teorizo sobre letramento crítico e agência além de discutir os dados obtidos através do *relacionamento* (nos termos de WAGNER, 1975) que tive com os educadores e educandos no contexto vivenciado. Discuto os dados encontrados sobre letramento crítico e agência por meio da análise dos dois documentos já citados, além do diário de campo por mim elaborado durante a minha vivência na escola. Por fim, nas considerações finais, apresento e discuto algumas reflexões, finais, por se tratar do término deste trabalho acadêmico, por mim feitas

---

[6] Tradução minha de "the anthropologist uses his own culture to study others…"(WAGNER, 1975, p. 12).

durante todo o processo de escrita deste trabalho, sabendo que há um longo e emaranhado caminho a ainda ser percorrido no que tange à formação do cidadão crítico e agente através da escolarização. Vontade imensa de continuar fazendo rizoma em outros contextos escolares.

Acredito que muitos são os desafios para a implementação de qualquer prática que apresente qualquer ruptura com o paradigma convencional de educação, com o paradigma arborescente de construção de conhecimento nas escolas. A estrutura escolar atual, com seu currículo fragmentado, com suas aulas cronometradas em 50 minutos e com seu modelo seriado, a meu ver, pouco contribui para que novas possibilidades educacionais emerjam. Compartilho da opinião de Morin (2011, p. 20) quando diz que "a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino". Diante da reflexão desse autor, observa-se a necessidade de que as mentalidades dos cursos de formação de professores sejam revistas para que instiguem um início de uma reforma do pensamento. Seguindo a lógica de Morin, enquanto continuarmos, muitas vezes, formando nossos professores de maneira acrítica e alienante, dentro de uma epistemologia convencional, que promove a reprodução do saber, não teremos professores capazes de lidar com uma abordagem crítica que, de acordo com Hawkins e Norton (2009, p. 39), contribui "para a formação de um mundo social onde todas as pessoas, independente de língua, etnia, cor ou classe, possuem vozes, acesso e possibilidades iguais"[7].

Quando pensamos epistemologias, pensamos na metáfora arborescente. No entanto, concordando com Deleuze e Guattari (1995), a sociedade já está cansada dessa metáfora. "A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento" (p. 19). Os filósofos sugerem um outro paradigma, a metáfora do rizoma, uma espécie de caule que cresce horizontalmente, de forma aleatória. Esta imagem remete a não hierarquização do conhecimento, à diversidade e multiplicidade de saberes, à descentralização do conhecimento, ao movimento. Esta seria uma representação da construção de conhecimento na sociedade, principalmente da sociedade pós-moderna. É dentro desse paradigma que esta pesquisa busca o fazer educacional. É dentro desse paradigma que essa pesquisa entende a necessidade de haver outras formas, outras alternativas de se fazer educação, uma educação essencialmente integradora, plural, conflituosa, descentralizada, crítica, multidirecional, híbrida, ubíqua, democrática, alinhada à pós modernidade, onde não há espaço para pensamentos estanques, conceitos definidos, verdades absolutas, conceitos fragmentados, pertencentes a uma única disciplina, mas sim

[7] Tradução minha de "to the shaping of a social world in which all people, regardless of language, ethnicity, color or class, have equal voices, access, and possibilities" (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 39).

espaço para a articulação de todas as relações existentes entre todo o conhecimento, enriquecendo os repertórios dos alunos para uma maior criticidade e agência.

A priori, pensei em investigar o fazer escolar sob a égide da transdisciplinaridade, conceito que estaria, inicialmente, alinhado ao rizoma e à pós-modernidade, já que possui natureza plural e, portanto, conflituosa. No entanto, refletindo melhor, me peguei utilizando-me de um conceito pré-estabelecido, conceito que direcionava o meu olhar a enxergar o que havia e o que não havia de transdisciplinaridade no fazer pedagógico dos professores e nas propostas escolares. Não estava fazendo rizoma. Já estava presa a um conceito, a um saber, mesmo sem a intenção de impor a transdisciplinaridade como uma metodologia. Não queria ficar presa, queria me libertar de conceitos para que pudesse deixar outros emergirem. Surge, então, a proposta de observar outras formas de se fazer a educação escolar e, a partir dessa observação, discutir os acontecimentos que emergiram. O meu próprio 'fazer pesquisa' torna-se rizomático, uma vez que lido com questões que emergem.

Este trabalho ainda se insere dentro das pesquisas sobre Letramentos e Novos Letramentos, uma vez que os teóricos dessas áreas (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, 2003) buscam e sugerem novas pedagogias mais relevantes para o mundo tecnologizado e globalizado de hoje, onde novas maneiras de ler o mundo, de ensinar e aprender e de ser emergem, onde novas práticas de letramento, práticas sociais, surgem inseridas em contextos locais e globais. Novos *mindsets* (CASTELLS, 1999; KRESS, 2003) emergem, interagindo com o *mindset* tipográfico; esse, provavelmente, cada vez menos valorizado pelos jovens estudantes, mas ainda muito considerado nas escolas (o conceito de *mindsets* que será abordado no capítulo I desta tese). Não proponho uma nova pedagogia. Busco conhecer novas concepções de ensino e aprendizagem, novas epistemologias, novas formas de construir conhecimento nas instituições escolares.

Portanto, este trabalho de doutorado discute novas formas de se fazer educação buscando entender novas formas de organizar (ou desorganizar) o saber escolar. A partir de teorias sobre educação, discurso, letramentos, letramento crítico, agência, parto do pressuposto de que essas novas formas podem contribuir para o que se espera de um educando na pós-modernidade: criticidade, para enfrentar o grande número de informações acessíveis, principalmente pelas novas tecnologias; agência, para transformar o mundo a sua volta, seus locais; alteridade, para participar do mundo de forma a interagir e a compreender-se na sociedade e no mundo por meio da interação com o Outro, diverso, e a pensar na coletividade, entendendo que o que acontece aqui afeta a todos, não somente a nós mesmos. Acredito fortemente que uma educação de caráter complexo, não dicotômico e includente

pode sim contribuir para que o educando torne-se mais consciente de seu papel na sociedade, contribuindo para que essa seja mais justa e menos desigual.

O contexto educacional vivenciado

Como dito anteriormente, meu interesse por outras formas de escolarização se deu ao ler o livro de Alves (2001), intitulado *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Nessa obra, o autor discorre sobre a Escola da Ponte, em Portugal e, quando entrei para o doutorado, meu interesse em visitar a escola aumentou. Cheguei a enviar e-mail ao Professor e ex Diretor da referida Escola, que, muito gentilmente, me respondeu dizendo que eu poderia sim ter a geração de dados na Ponte, mas, caso eu quisesse, poderia realizar minha pesquisa num Projeto Escolar, nos moldes da Ponte, numa cidade do Estado de São Paulo. Ele havia sido convidado a prestar consultoria nesse Projeto e, atualmente, estava morando no Brasil. Não pensei duas vezes. Logo enviei e-mail ao Projeto e tive a honra de ser aceita como pesquisadora voluntária. Nas linhas que seguem discorro sobre esse Projeto, sobre sua organização e funcionamento, com o objetivo de situar o leitor no contexto vivenciado por mim durante o período da geração de dados. O próprio espaço escolar faz parte dos dados que serão discutidos mais adiante, por isso essa descrição, aqui, será breve.

O Projeto (com letra maiúscula para distinguir do substantivo projeto) teve seu início como Escola em 2012. Antes disso, desde 1995, era um projeto de assistência social em que crianças e adolescentes identificados como desprivilegiados naquela região tinham a oportunidade de vivenciar diversas atividades culturais no contra turno das escolas onde estudavam. Enquanto entidade de assistência social, mais de 6.000 crianças foram beneficiadas pelo Projeto. O desejo de ser escola surge da vontade de oferecer mais às crianças da comunidade, desejo realizado através da consultoria do Professor e ex Diretor da Escola da Ponte, além de outros educadores.

De acordo com o regimento do Projeto, esse é "de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, filantrópica" (p. 2), reconhecido pelo Ministério da Educação[8]. Abrange crianças carentes da região na Educação Infantil e no Ensino Fundamental[9]. Os recursos para o funcionamento do Projeto são provenientes de doações e

[8] O Projeto – Educação Infantil e Ensino Fundamental.
[9] Em 2017 o Projeto passou a oferecer também o Ensino Médio, já que teve seu funcionamento autorizado por Portaria do Dirigente Regional de Ensino de 14/12/2011, publicada no D. O. E. de 15/12/2011, Processo nº1067/00016/2011 (informação constante no Regimento do projeto, p. 2).

contribuições de pessoas física e jurídicas. É possível também arrecadar verba da dedução do imposto de renda.

Quando do início da Escola, em 2012, oferecendo o Ensino Fundamental I, o Projeto assistia 204 crianças e adolescentes e, em 2013, início do Ensino Fundamental II, 250 crianças e adolescentes eram assistidos. No momento desta pesquisa, o Projeto atendia cerca de 200 crianças, possuía 17 educadores e duas faxineiras. Essa última informação me foi passada com muita ênfase, pois era de se espantar que um local com 12.000 m2[10] pudesse manter-se limpo com esse número reduzido de faxineiras. Os educandos, assim como os educadores, também são responsáveis pela limpeza dos espaços. De acordo com o regimento,

> e) Os educandos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsavelmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regimento Escolar, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares (p. 4).

A proposta educacional do Projeto é bastante diferenciada em relação a propostas de escolas tradicionais, como veremos no decorrer desta tese. Conforme escrito no Projeto Pedagógico, em seu artigo 2 do item 'Sobre os Valores Matriciais da Escola',

> 2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano (p. 1).

Além disso, o regimento escolar (p. 3) traz os objetivos do Projeto, listados abaixo:

> Art.5º- Os objetivos da Escola amparam-se nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro, que são, basicamente, os seguintes:
> I. Igualdade de condições para o acesso e permanência no Colégio, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;
> II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> IV. Valorização do profissional da educação escolar;
> V. Gestão democrática e colegiada como forma de administração da escola;
> VI. Garantia da qualidade de ensino;
> VII. Valorização da experiência fora do espaço da escola;

[10] Fonte: <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>.

Como vemos, este é um Projeto que visa a construção de um espaço democrático e, para isso, tem como premissa a vivência na coletividade. É um projeto que vai muito além de uma escola. Trata-se de um projeto de sociedade. Inclusive, seu espaço físico foi arquitetado tendo como base uma cidade democrática e justa (QUEVEDO, 2014), onde seus cidadãos vivenciam e participam de todos os espaços.

Todas as crianças, não importando a idade, ao entrar no Projeto, passam pelo o que eles chamam de Núcleos de Projeto. São quatro níveis: Iniciação I; Iniciação II (ou Pré-Desenvolvimento; Desenvolvimento; e Aprofundamento, conforme explicado abaixo (regimento, p. 5):

> 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.

Neste trabalho, tive a oportunidade de acompanhar os Núcleos de Iniciação e Desenvolvimento. A passagem de um nível a outro poderá ser feita a qualquer momento e será decidida em conjunto com o tutor em sintonia com os pais ou responsáveis pelos educandos, educadores e os próprios educandos da escola. Esta decisão será tomada "a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas, quando for o caso, pelo educando e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas" (regimento, p. 6).

Os educandos (assim chamados e não alunos) frequentam o Projeto de segunda à sexta das 8:00 às 16:00. Lá eles fazem três refeições: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Todas as refeições são oferecidas pelo Projeto, assim como todo o material escolar, esse de uso coletivo. Não há uniforme e nem mesmo qualquer rigor em relação à vestimenta ou restrição quanto à aparência física.

O Projeto conta com educadores (e não professores, como explicado no Projeto Pedagógico) de diversas áreas do saber. Vale lembrar que, mesmo sendo da área da Matemática, por exemplo, o educador ajudará na construção de qualquer área do conhecimento, não apenas na Matemática. Desta forma, ele mesmo tem a oportunidade de construir outros conhecimentos, de ampliar seu repertório. Ao serem contratados para trabalhar no Projeto, os educadores passam por um período de vivência, período em que passam por todos os espaços de aprendizagem e, na oportunidade, aprendem fazendo.

No momento desta pesquisa, o Projeto não contava com educadores especialistas nem em Geografia e nem em Línguas Estrangeiras. Os conteúdos de geografia eram orientados por outros educadores. Já os de Línguas Estrangeiras vinham sendo trabalhados por educadores voluntários que desenvolviam habilidades linguísticas através da leitura de textos variados, mas não tive a oportunidade de ver esse trabalho em desenvolvimento.

Cada educando possui um tutor, esse responsável por alunos específicos, com o intuito de ajudá-los a resolver seus problemas não só escolares mas educacionais como um todo. Esse tutor é aquele que acompanha o desempenho e comportamento e, portanto, discute e 'aprova' (ou não) o plano de trabalho de um educando sob sua responsabilidade, por exemplo. Vale lembrar que os educandos, a partir de um certo grau de maturidade, faz escolhas acerca de seu plano de trabalho, ou seja, é apto a escolher a que se dedicará naquele dia: Circo, Matemática, Vocabulário, etc. São tarefas do tutor (REGIMENTO, 2011 p. 14-15) :

> a) Providenciar no sentido da regular atualização do portfólio individual dos educandos tutorados, muito especialmente, dos respectivos registros de avaliação;
> b) Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos educandos tutorados;
> c) Manter as famílias permanentemente informadas sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos educandos tutorados;
> d) Articular com as famílias e com os demais educadores as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos educandos tutorados.

Em relação à avaliação dos educandos, esta se dá de forma significativa e contínua, através de portfólios, relatórios de aprendizagem, diálogo com a família, levando em consideração as características individuais dos educandos. De acordo com o regimento, "a avaliação da aprendizagem tem como função o diagnóstico para acompanhamento e orientação do educando pelo seu tutor e demais educadores, auxiliando-o em seu desenvolvimento e aprendizagem, sem intenção de aprovação ou reprovação"(REGIMENTO, 2011, p. 25).

O que relatei aqui são algumas das características que julgo importantes para situar e convidar o leitor a embarcar, comigo, numa viagem cheia de rupturas, surpresas, angústias, anseios... Nas linhas que seguem teorizo, discuto e analiso documentos que regem sobre esse contexto além de discutir e analisar as formas como o conhecimento ali circula. Ressalto que os nomes dados aos participantes de pesquisa são fictícios. Boa viagem!

CAPÍTULO I: O ENCONTRO DO TRADICIONAL E DO NÃO-TRADICIONAL NA ESCOLA VIVENCIADA

I. Epistemologias: entendendo pensamentos e práticas

Bem sabemos, somos seres construídos sócio-historicamente, ou seja, somos um construto social que depende do contexto para que façamos sentido de tudo o que vemos, conhecemos e entendemos. Assim como a palavra depende de seu contexto para fazer sentido, nós dependemos do nosso contexto para ser e fazer sentido. Sim, ser, porque sem o contexto, não existimos. Como diz Orlandi (2005), "se ele (o sujeito) não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos" (p. 49).

Esse contexto nada mais é do que as culturas às quais estamos expostos, culturas dotadas de ideologias, linguagens, conceitos, valores morais e éticos, discursos, os quais nos moldam, influenciam nossas práticas e constroem nossas maneiras de pensar e agir. Muitas vezes acreditamos ser livres. Pelo contrário, já nascemos presos a essas ideologias provenientes das diversas comunidades que frequentamos e fazemos parte: família, amigos, igreja, escola, etc. Ao nascer, por exemplo, várias escolhas são feitas por nós, sem o nosso desejo ou concordância: nosso nome, a cor de nossas roupas, nossa religião, nossas convivências... Considerando-se o predomínio do pensamento liberal-positivista na sociedade brasileira, o qual favorece uma formação homogênea e conservadora, à medida que vamos crescendo, nossos comportamentos vão sendo moldados (reprimidos ou elogiados) dentro das possibilidades e das normas de uma determinada ideologia, obedecendo-a. Assim, crescemos dentro de um conceito moral e ético que dita nossos comportamentos, nossos pensamentos e, portanto, nossas ações. Nascemos, crescemos e construímos a nós mesmos e nossas vidas dentro de ordens de discurso (FOUCAULT, 2012; FAIRCLOUGH, 2001) pré-estabelecidas; nunca num vácuo social.

Recorro, então, à análise do discurso (FOUCAULT, 2012; ORLANDI, 2005; FAIRCLOUGH, 2001) e aos estudos dos letramentos para dar suporte às questões relacionadas a discurso[11] e ideologia[12] e como esses termos estão imbricados nas nossas relações sociais, nas nossas práticas de letramento, constituindo nossas identidades e nossas

[11] Discurso aqui entendido como o uso de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001).
[12] Ideologia aqui entendida como uma estrutura de pensamento vinculada a um grupo, a uma classe social, a uma nação (RICOEUR, 1990).

ações. Segundo Fairclough (2012), os discursos atuam na constituição de três aspectos: de nossas identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas e de nossos sistemas de conhecimento e crença. Para o autor, as abordagens críticas do discurso nos mostram como

> [...] o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (p. 31-32).

Ou seja, não temos consciência de que somos moldados por regras e normas das ordens dos discursos ou das ditas formações discursivas, formações essas que determinam "o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, p. 43). Temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, mas, na verdade, somos um conjunto de interdiscursos, de discursos pré-existentes. Somos assujeitados (PÊCHEUX, 2002) às regras das formações discursivas. Somos submissos a elas.

Essas ordens de discurso são chamadas por Gee[13] (1990 apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) de Discursos primários (*primary Discourses*), aqueles que nos moldam logo no início de nossas vidas, e também Discursos secundários (*secondary Discourses*), quando transitamos por mais de uma ordem do discurso: escola, igreja, local de trabalho, etc. Esses discursos, de acordo com o autor, moldam nossas identidades na medida em que se torna possível identificar quem são os participantes de cada Discurso, de cada comunidade na qual determinadas práticas de letramento são exercidas. Nas palavras do autor, "os letramentos estão associados a relações sociais, institucionais e culturais, e só podem ser compreendidos quando situados em seus contextos sociais, culturais e históricos"[14] (p. 8). As práticas de letramento, por sua vez, estão sempre inseridas dentro de um determinado Discurso.

No entanto, não podemos ignorar nossa capacidade de agir e transformar os discursos a nossa volta. Aliás, para Arendt (2014), a ação está inerente ao ser humano quando diz que essa constitui um dos pilares da condição humana, junto com o labor e o trabalho. Outros estudos complementam a asserção da autora ao indicar que a capacidade de transformação resulta de um processo de consciência / conscientização de que qualquer prática social está imbuída de valores ideológicos e políticos, selecionando valores, padrões e pontos de vista e, ao mesmo tempo, excluindo outros (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, 2003). Os estudos dos letramentos, portanto, têm muito a contribuir quando salientam a necessidade de agência,

---

[13] Gee et al. (1996).

[14] Tradução minha de "literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts" (Gee (1990 apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 8).

termo alinhado ao conceito de cidadania ativa e crítica (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997). Uma questão essencial para os teóricos dos letramentos é que "os indivíduos não são capazes apenas de participar de algum letramento já existente e a partir dele construir significado, mas também são capazes de transformar e produzir letramento de diversas maneiras"[15] (p.11).

De acordo com Fairclough (2012), existe um equilíbrio entre o sujeito que é efeito de um discurso ideológico e o sujeito que é agente transformador de suas práticas sociais. Em suas palavras, "os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras" (p. 121). Nesse sentido, Levinson (2011) diz que herdamos um *mapa simbólico* (*symbolic map*) já nas nossas primeiras relações sociais, mapa esse que poderia nos 'deixar na mão' ao enfrentarmos novas situações, ao transitarmos por novas ordens do discurso, por exemplo. No entanto, nessas situações, adaptamos nosso mapa simbólico, ou seja, o mudamos e, ao mudá-lo, ampliamos nossas possibilidades de construir sentidos e, consequentemente, de agir no mundo.

No entanto, para mudarmos, muitas vezes precisamos transgredir nossas barreiras epistemológicas e ontológicas, precisamos ter consciência de como fomos e somos moldados. Tarefa nada fácil de ser cumprida, mas de extrema importância diante das oscilações epistemológicas que sofrem nossas sociedades.

Bem, se os discursos constroem nossos sistemas de conhecimento, crença e nossas práticas de letramento, julgo de grande importância discorrer sobre as epistemologias[16] que vêm construindo nossos pensamentos e ações ao longo dos séculos. Assim, podemos entender melhor o porquê, muitas vezes, continuamos presos a um paradigma tecnicista, dicotômico, ainda enraizado na lógica clássica de Platão, Aristóteles e Descartes. Nas linhas que seguem, discorro sobre os paradigmas dominantes na nossa sociedade, tendo como aporte teórico Santos, Morin, Niscolescu, Brandão, Petraglia, Saviani, entre outros, e as pesquisas desenvolvidas no Brasil pelos Projetos Nacionais coordenados por Monte Mór e Menezes de Souza. Discuto as implicações desses paradigmas para os processos de construção de conhecimento na sociedade e, consequentemente, para as práticas escolares até o momento. Ao final deste capítulo, discuto a reintrodução do pensamento complexo em nossas vidas, visto que parecemos não conseguir mais enfrentar e resolver os problemas que temos hoje em

---

[15] Tradução minha de "individuals are not merely able to participate in some existing literacy and make meanings within it, but also that, in various ways, they are able to transform and actively produce it" (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 11).

[16] Epistemologia entendida como o estudo da natureza do conhecimento.

nossas sociedades sem considerar que as partes dependem do todo assim como o todo depende das partes (MORIN, 2011, 2013). Esta é uma afirmação que alude às relações individualidade-coletividade; sujeito-contexto. É nesse sentido que entendo que uma proposta de educação pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e agentes sociais, ideias discutidas no capítulo II desta tese.

I.1. A Modernidade: a natureza epistemológica

Talvez nosso entendimento do que é conhecimento seja ainda aquele que herdamos da modernidade, da ciência moderna, um conhecimento que, por ser objetivo, monocultural e hegemônico, produziu e radicalizou as distinções entre o conhecimento legitimado e outras epistemologias (SOUSA SANTOS, 2010). Talvez esse ainda seja o paradigma dominante na nossa sociedade, mesmo diante de tantas mudanças provindas das globalizações e dos avanços tecnológicos. Herdamos muito do caráter racional da modernidade; acreditamos muito no cientificismo do Iluminismo. Enfim, talvez muitos não tenham consciência disso, mas nossas práticas cotidianas e pedagógicas ainda seguem bastante enraizadas na objetividade e no racionalismo da era moderna.

O termo paradigma pode ser entendido em sua concepção clássica (platônica) e contemporânea (kuhniana). Na concepção clássica, entendemos paradigma por "um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto" (MARCONDES, 2001, p. 14). Na concepção contemporânea, o termo se refere a modelos, leis e regras universais fornecidas às comunidades científicas. O que essas duas concepções têm em comum é sua função normativa, função essa que tem o poder de ditar uma visão de mundo à sociedade a qual pertence.

Ao longo dos séculos, tivemos vários paradigmas dominantes: a física aristotélica, a astronomia copernicana, a relatividade de Einstein... São ideias científicas aceitas por milhares de anos. No entanto, tivemos também o que podemos chamar de crise de paradigmas. Uma crise pode surgir pelo esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, o que leva à busca de alternativas, ou simplesmente por mudanças ocorridas nas sociedades. O paradigma moderno surge da crise do paradigma anterior, do séc. XVI-XVII, quando o geocentrismo cai por terra, dando lugar ao heliocentrismo, conceitos que falam, respectivamente, da passagem da hipótese de que o planeta Terra estaria fixo no centro do Universo com os corpos celestes, inclusive o Sol,

girando ao seu redor para a teoria de que o sol é que estaria situado aproximadamente no centro do sistema.

Surge, então, a necessidade da formulação de uma nova teoria científica, mas que não pode correr o risco de ser descartada assim como aconteceu com o paradigma da antiguidade. Cabe à Modernidade buscar suas verdades, a busca pelo real. A Modernidade vai buscar no indivíduo sua base para suas teorias e fundamentos. A primeira certeza é a de que somos seres pensantes, daí a racionalidade tão evidenciada na era moderna. Surge uma nova concepção de conhecimento. É a partir dessa concepção que o homem é levado a repensar sua natureza, o que o purificará "das crenças e preconceitos obscurantistas que lhe foram incutidos pela tradição" (MARCONDES, 2001, p. 19).

O Iluminismo, por sua vez, vem reforçar o conhecimento racional, com a intenção de tirar os indivíduos das trevas, da escuridão, para trazer à tona o real, a razão. O próprio termo, iluminismo, indica uma metáfora da luz, da oposição à escuridão, fazendo com que o real venha à tona, seja transparente à razão (MARCONDES, 2001). O Iluminismo "atribui ao conhecimento a capacidade de libertar o homem dos grilhões que lhes são impostos pela ignorância e pela superstição, e que o tornam facilmente domináveis" (idem, p. 22). Nada mais conveniente do que utilizar, como fontes de disseminação dessas ideias, o próprio conhecimento, as ciências e a educação. Muito herdamos do Iluminismo. Na busca pela razão privilegiamos as Ciências Naturais e esquecemos as Ciências Humanas, hierarquizamos os saberes; separamos o sujeito do objeto nas pesquisas científicas; objetificamos e quantificamos o conhecimento; fragmentamos o conhecimento; buscamos e encontramos "verdades absolutas".

No que tange ao privilégio das Ciências Naturais, a Modernidade fez questão de dar valor ao método científico, legitimando apenas o conhecimento que pode ser provado, testado pelo método. Portanto, o conhecimento torna-se a verdade que o método produz e valida. O que não pode ser *objetificado* (REAGAN, 2009) pelo método é desprezado e não considerado um conhecimento legitimado. Ou seja, os conhecimentos das Ciências Humanas eram descartados por serem muito subjetivos. Nas palavras de Nicolescu (1999), "todo conhecimento, além do científico, foi afastado para o inferno da subjetividade, tolerado no máximo como ornamento, ou rejeitado com desprezo como fantasma, ilusão, regressão, produto da imaginação" (p. 18).

Gadamer[17] (apud USCHER; EDWARDS, 1994), cujos trabalhos enfatizam as críticas ao método científico; questiona a verdade que esse, o método, diz ser capaz de obter. Em suas palavras, "a ciência não sabe tudo o que há na verdade, e não sabe que há mais na verdade do que o método científico"[18] (p. 34). Essa busca por uma verdade absoluta acaba por dificultar o entendimento de ciência como uma prática social, como uma prática situada em seu contexto histórico e cultural. Ao contrário, na citada acepção, a ciência é tratada como descontextualizada, propiciando a separação entre teoria e prática. O conhecimento e o pesquisador, portanto, são vistos como desprovidos de história, cultura e contexto, muito distantes do cotidiano das pessoas leigas. Torna-se impossível perceber as influências que o pesquisador tem sobre o objeto pesquisado e vice-versa.

Quanto à separação sujeito-objeto, Uscher e Edwards (1994) ressaltam que para adquirir conhecimento era necessário se afastar daquilo que propunha-se conhecer e da própria ação de conhecer. A concepção de conhecimento aqui é a de que para se conhecer algo é preciso se posicionar fora dele, fora do que é para ser conhecido. Dessa forma, pode-se conhecer algo sem que as estruturas sejam abaladas pelas subjetividades. Morin (2010, 2011, 2013), ainda sobre essa questão, salienta que também no conhecimento objetivo há as características das projeções mentais dos seres humanos, projeções sob condições históricas e culturais precisas. Ou seja, essa separação não faz nenhum sentido, uma vez que ela não se faz possível. Ele ilustra essa impossibilidade ao relatar pesquisas feitas com chimpanzés fora de seu habitat natural e as critica quanto à credibilidade das mesmas. Segundo ele, o conhecimento, "ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento" (MORIN, 2011, p. 20). Na modernidade, não havia como o pesquisador influenciar o objeto pesquisado e nem tendenciar a pesquisa realizada. Tudo estava reduzido à objetificação do sujeito. Daí a transformação do sujeito em objeto, a morte do homem na sociedade moderna (NICOLESCU,1999), a morte da subjetividade em prol de um conhecimento objetivo.

O surgimento da Matemática traz consigo duas consequências para o conhecimento. Primeiramente, conhecer significa quantificar. Nas palavras de Sousa Santos (2010), "o rigor científico afere-se pelo rigor das medições" (p. 27). As qualidades do objeto pesquisado dão lugar a suas quantidades, essas sim relevantes para o cientificismo moderno. A segunda consequência trata-se da redução da complexidade dos saberes. Conhecer significa dividir e

---

[17] Gadamer (1975).

[18] Tradução minha de "Science does not know everything that in truth there is, and that there is more to truth than scientific method" (Gadamer (apud USCHER; EDWARDS, 1994 p. 34).

classificar, fragmentar o conhecimento em diversas partes para depois tentar encontrar relações entre as mesmas. Ora, Pascal já dizia que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, da mesma forma que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo. Em relação à redução da complexidade, Morin (2013) tem muito a contribuir. Ele critica o paradigma da simplificação, que, infelizmente, continua regulando nossas práticas, nossas vidas. Em suas palavras, "o paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante" (p. 56).

Esse reducionismo leva-nos à chamada era da hiperespecialização, era em que especialistas estão cada vez mais isolados em suas áreas de conhecimento esquecendo que na era planetária em que vivemos, caracterizada pela globalização e tecnologização, sem que haja um destaque dos prós e contras desses dois fenômenos neste trecho do trabalho, os problemas que enfrentamos são também de caráter planetário e não isolados de seus contextos, de seu todo. Por isso, Morin (idem) sugere uma reforma do pensamento, embasada no paradigma da complexidade que "ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais" (p.56).

Ah! E como esse reducionismo é perigoso! É, mais uma vez, a morte do sujeito na modernidade, quando o cientificismo transforma o sujeito em objeto (NICOLESCU, 1999). Infelizmente, esse reducionismo parece prevalecer no nosso século, mesmo esse estando na convivência com um novo paradigma, o pós-moderno. Permito-me, aqui, um relato pessoal para ilustrar o perigo do paradigma reducionista. Há poucos dias, minha filha deficiente motora foi incumbida de usar uma espécie de macacão, como aqueles que se usa para pessoas que sofreram queimaduras, durante todo o dia, tirando-o somente para o banho. Ali, os especialistas esqueceram que ela é uma menina de 6 anos, vaidosa, que adora colocar um vestidinho para as festas de aniversário, que faz balé, natação, que mora numa cidade de praia onde as temperaturas são altas... Enfim, esqueceram que ela é um ser humano, cheio de subjetividades... Nunca adquiri o tal macacão. No embate sujeito e ciência, priorizaram a ciência em detrimento do sujeito. Tentaram apagar a sua subjetividade, mas não conseguiram.

Na busca por verdades absolutas, por certezas, a modernidade acabou por criar dicotomias, binarismos que, por sua vez, impedem o imprevisto, o não-padrão, a alteridade. Nos convencem de que há um único nível de Realidade (NICOLESCU,1999). Vivemos, assim, ou no certo ou no errado, nunca entre uma realidade e outra. Vivemos de um lado ou de outro, temos posições fixas na sociedade, onde vive-se na ilusão do estável, do fixo, do imutável. Somos levados a entender que devemos ter identidades fixas, criamos nossos grupos

baseados na convergência de opiniões: os certos de um lado, os errados de outro. Como diz Sousa Santos (2010), nos separamos através de linhas radicais: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha' (p. 32). Criamos uma verdade dominante, a da ciência, verdade essa que tem grande poder de disseminação na sociedade, em que conhecimento e poder têm, perigosamente, uma relação direta (FOUCAULT, 2012). Dessa forma, nos tornamos inflexíveis ao erro, a outras formas de pensar que não a dominante, essa sendo a única aceitável. As outras formas eram minoritárias, marginais, insignificantes. Pior ainda, acreditamos estar certos em pensar dessa forma, tomamos esses conceitos como naturais, como inerentes ao viver em sociedade. Já estamos manipulados pelas ideias do paradigma dominante e, em grande parte das vezes, sem perceber, as aceitamos sem qualquer exame crítico, sem contestá-las.

Já sofremos o *imprinting* cultural do qual fala Morin (2011, p. 26). O *imprinting* cultural vai além do conformismo às imposições do paradigma dominante. O termo indica uma marca tão profunda causada pelo determinismo que destrói qualquer chance de contestação do mesmo. De acordo com o autor, somos marcados "primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional" (p. 27). É assim e pronto.

Ainda sobre as dicotomias, Sousa Santos (2010) define o pensamento ocidental moderno como o pensamento abissal, aquele que considera "as margens como realidades não existentes" (p. 32). Ou estamos de um lado da linha ou de outro. A copresença dos dois lados da linha é impossível nesse tipo de pensamento. Desta forma, "o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções" (p. 33); distinções entre o conhecimento legitimado pela ciência (de um lado) e tantos outros conhecimentos não legitimados, já que não obedecem os critérios científicos estabelecidos. O outro lado da linha é marginal e sub-humano. No entanto, no mundo fluido de hoje, de identidades fluidas e múltiplas (HALL, 2011; BAUMAN, 2005) entre outras transformações, o limite entre as linhas está mais ofuscado, o que leva o autor a sugerir a necessidade de um pensamento pós-abissal, conceito discutido mais adiante.

Mas eis que surge uma crise da racionalidade científica (SOUSA SANTOS, 2013). As verdades e certezas da Modernidade são abaladas pelo aprofundamento do próprio conhecimento científico. Aqui vale mencionar as descobertas da Física Quântica, o fim do paradigma newtoniano, o princípio da incerteza de Heisenberg, em cujas teorias há o deslocamento da centralidade das leis clássicas da ciência. O rigor matemático é abalado;

abre-se o caminho para que a realidade não seja resumida a suas partes apenas; a separação sujeito-objeto é revisitada; abre-se o caminho para o indeterminismo,

> [...] em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (idem p. 48).

O conceito de conhecimento começa a ser revisitado. O conhecimento está sujeito ao erro, uma vez que o acidente, o imprevisto, a desordem, esquecidos pela modernidade, são características inerentes a ele (MORIN, 2011). O conhecimento está relacionado ao conhecedor; esse situado dentro de seu contexto histórico, político, social, ideológico, portanto, subjetivo, conflituoso, caótico, espontâneo, instável. O conhecimento científico moderno não daria conta de tratar dos problemas éticos, epistemológicos, sociais e filosóficos sem considerar a complexidade que constitui o ser humano.

Morin (2011) discorre sobre quatro princípios para que um conhecimento seja pertinente. São eles: o contexto, o global, o multidimensional e a complexidade. O contexto, na medida em que o conhecimento deve ser situado sócio-historicamente, localmente e no complexo planetário. Mais adiante, ao falar das práticas pedagógicas, discutiremos o conhecimento local e global tão evidenciado nos estudos dos letramentos. Paulo Freire já nos alertava para o fato de que para o conhecimento fazer sentido é preciso que faça parte da realidade de seus aprendizes, o que muitas vezes ignoramos no nosso fazer pedagógico. O global, no sentido de o todo estar sempre relacionado com as partes e vice-versa. Ao fragmentarmos o conhecimento em partes cada vez mais 'independentes', acabamos por esquecer o todo, preferindo nos hiperespecializar nas partes, esquecendo que essas são constitutivas de um todo complexo. Vemos aqui uma ligação com o princípio de retroação ao qual Morin (idem) se refere: o todo está sempre retroalimentando as partes, e as partes, o todo. O conhecimento, para que seja pertinente, deve também levar em conta o caráter multidimensional do ser humano: somos um ser biológico, racional, social, psíquico... Não é prudente separar cada uma dessas dimensões sem considerar o todo. E como isso tem acontecido! Por fim, o conhecimento deve abarcar a complexidade, "a união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2011, p. 36). O complexo implica uma nova maneira de pensar e agir, um novo paradigma, uma reforma do pensamento que a sociedade já vem evidenciando aos poucos, na minha opinião. No entanto, ainda estamos bastante enraizados no paradigma moderno, principalmente no que diz respeito à educação.

Similarmente, Sousa Santos (2010) discorre sobre quatro aspectos que um conhecimento prudente para uma vida decente deve apresentar. Entre eles estão seu caráter científico-social, não apenas científico-natural, o que contribui para o fim dos binarismos, tais como natureza/cultura, natural/artificial, observado/observador, coletivo/individual. Além disso, todo o conhecimento é local e total, sugerindo o fim da compartimentalização dos saberes. Aliás, no nosso cotidiano conseguimos reconhecer os males dessa fragmentação: médicos que dividem nosso corpo em partes, por exemplo. Não podemos ignorar, no entanto, que muitas das áreas científicas já estão trabalhando de forma coletiva, colaborativa e transdisciplinar. Hoje não dá mais para pensar em avanços tecnológicos sem pensar os males ao meio ambiente, por exemplo.

Um outro aspecto mencionado por Sousa Santos em relação ao conhecimento é que esse é autoconhecimento, ou seja, a separação sujeito-objeto estudado cai por terra. Por fim, o autor salienta que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Aqui, o conhecimento do senso comum, condenado pela ciência moderna, dialoga com o conhecimento científico, diminuindo as hierarquias e relações de poder e aproximando o conhecimento científico da sociedade.

Após este relato sobre a relação entre a Modernidade e o conhecimento dela herdado, concluímos que esse último é condizente com uma epistemologia convencional, baseada na unicidade de valores e opiniões, na padronização, na homogeneidade, na verdade absoluta, na concepção do homem-máquina, no controle, na fragmentação do conhecimento, na naturalização das ideologias, nas dicotomias, na hierarquização do conhecimento, na racionalidade, na quantificação e objetificação de todo o conhecimento. Essas características culminam na metáfora tradicional de representação do conhecimento: a metáfora arbórea (GALLO, 1995). O conhecimento é entendido como uma grande árvore, fincada em solo firme, com um tronco sólido que se ramifica em diversos galhos. O solo firme é a base segura, as certezas nas quais a ciência moderna fincou-se, e os galhos nos remetem às partes do saber, esse fragmentado pela ciência moderna; cada galho seguindo sua própria direção, sem qualquer ligação entre eles, apenas com o tronco comum, a ciência, evidenciando uma hierarquização do saber. Para Gallo (1995), “o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas” (p. 5).

Sabemos que a instituição escola é bastante enraizada no paradigma da Modernidade. Nas linhas que seguem discorro sobre as consequências desse paradigma para a forma como o

conhecimento é construído em escolas tradicionais. Para tanto, encontro apoio em Alves (2000), que faz um intenso relato sobre isso.

I.1.1. A Modernidade e a Escola Tradicional

Rubem Alves (2000), na obra *A alegria de ensinar*, faz um relato sobre a escola, problematizando muitos de seus objetivos, razão de existir e relevância para o mundo de hoje. Na verdade, apesar de o livro ter sido escrito em 2000, 15 anos antes da escrita desta tese, os relatos nele apresentados ainda estão em evidência nas discussões promovidas por educadores, alunos, pedagogos e pais sobre o papel da escola e sua relevância para a sociedade. A ideia aqui é apontar e discutir criticamente as narrativas do autor, entendendo que a escola, ainda muito enraizada no paradigma da Modernidade, precisa evoluir como instituição educadora numa sociedade em transição para a pós-modernidade. No intuito de tornar essa discussão mais prazerosa, selecionei algumas citações do autor e as inseri em temáticas correspondentes às características do paradigma Moderno. Além disso, para alimentar a discussão, convido teóricos tais como Biesta, Bauman, Morin, Monte Mór, Sousa Santos, Neto, Cope e Kalantzis, Lankshear e Knobel, Castells, Usher e Edwards, Rancière, Foucault, entre outros. Aproveito essa discussão para dar início as minhas percepções da *relação* (*relationship* nos termos de WAGNER, 1975) que tive durante a minha vivência no projeto educacional, local onde realizei minha coleta de dados.

I.1.1.1 Hierarquização do conhecimento e relações de poder

> Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, detém o monopólio do saber; e a segunda, formada pelos alunos, detém o monopólio da ignorância, e deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se deseja passar de ano (ALVES, 2000, p. 15).

A citação acima nos faz pensar na grande hierarquia ainda existente na escola, hierarquia vertical, aquela que acentua de maneira bastante severa a relação entre o saber e o poder, discutida por Foucault (2012). Para esse autor, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 41). Muitos vão dizer que essa hierarquia é o que

mantém a disciplina e organização escolares, já que é assim que os educadores, administradores, pedagogos, enfim, aqueles no poder, detêm o controle sobre seu alunado. No entanto, essa concepção traz consequências para o campo da educação, sendo uma delas a ideia de que o professor possui o monopólio do saber, é aquele que tem o poder e que deseja transmitir conhecimento ao aluno, o ignorante, colocando em prática o conceito de educação bancária, de Paulo Freire.

Ainda sobre as hierarquias e as relações de poder, Rancière (2005) nos ensina que todos os homens têm igual inteligência. Ao falar sobre o papel da educação, ele critica um modelo que tem como pressuposto a redução das desigualdades sociais, entendendo assim haver uma distância muito grande entre os que possuem o saber e os ignorantes. Para ele, o problema da educação está justamente em partir do princípio da desigualdade intelectual, já que "não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar" (p. 11). Ao discorrer sobre o papel dos 'mestres explicadores', o autor nos chama à atenção para o fato de que esses 'embrutecem' ao invés de emancipar seus alunos, ou seja, ao invés de fazer com que seus alunos utilizem suas próprias inteligências, os professores acabam confirmando a incapacidade deles por meio do próprio ato de ensinar, ato esse que confirma a superioridade do professor em relação ao aluno. Para Rancière, a virtude dos explicadores está justamente no fato de esses amarrarem seus alunos ("o ser que inferiorizaram") "pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade" (p. 42). Assim, a escola acaba reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade.

Giroux (2006) contribui para esta discussão com sua teoria da reprodução ao dizer que a escola é um agente de reprodução social e cultural. Ele acrescenta que "através das relações sociais nas salas de aula, a educação escolar funciona para inculcar nos alunos as atitudes e disposições necessárias para aceitar os imperativos sociais e econômicos de uma sociedade capitalista"[19] (p. 08). Aqui fica clara a função da escola tradicional de 'treinar' os que a frequentam ao invés de 'formá-los' de maneira crítica para que questionem o sistema e, portanto, adquiram agência para, por fim, provocarem mudanças a seu redor.

Nesse sentido, Gee (2006) ressalta que a linguagem da escola, linguagem e discursos que carregam os comportamentos, ideologias e conhecimentos legitimados pelas classes dominantes, torna-se descontextualizada para os grupos minoritários, o que certamente causa desmotivação e fracasso escolar para tais grupos. Lógico, uma vez que você, pertencente a um

[19] Tradução minha de "through its classroom social relations, schooling functions to inculcate students with the attitudes and dispositions necessary to accept the social and economic imperatives of a capitalist society" (GIROUX, 2006, p. 08).

grupo marginalizado pela sociedade, ao chegar numa instituição que tem a função de te educar para o futuro, percebe que, para participar deste processo de cidadania, você precisa esquecer quem você é para entrar no jogo de poder da classe dominante; é fato que um sentimento de exclusão virá à tona, prejudicando seu aprendizado e violentando o seu ser. O que a escola faz, na verdade, nas entrelinhas, é forçar esse aluno a "negar e denegrir o valor de suas experiências de vida e de suas comunidades em relação às experiências das crianças favorecidas"[20] (p. 66).

Infelizmente, as esferas políticas e educacionais têm ignorado essa questão, deixando os grupos minoritários – os chamados 'subalternos [21] –, marginalizados (KUMARAVADIVELU, 2014) à margem de um processo educacional que, por sua vez, privilegia as classes dominantes e seus conhecimentos. Kumaravadivelu (idem) ressalta a existência de forças hegemônicas em vários campos da educação de língua inglesa. Permito-me estender essas forças para a educação como um todo; essas não são exclusividade das línguas estrangeiras.

A hegemonia dos saberes está presente nos currículos, nos materiais didáticos, nos métodos de ensino e na formação dos professores. A primeira questão é: quem decide o que será abordado no currículo escolar? Quais os critérios para a escolha dos materiais didáticos? E dos métodos? Como os professores estão sendo formados? Será que estão sendo formados para o pluralismo existente nas sociedades? Para Kumaravadivelu (idem), todas essas questões ainda estão enraizadas no centro, no *mainstream*.

O autor enfatiza os métodos e materiais didáticos produzidos pelo Centro como os responsáveis pela manutenção da marginalidade dos subalternos. Iniciamos pelos métodos. Segundo o autor, esses são o meio perfeito de se perpetuar a hegemonia, pois são eles que ditam e moldam outros aspectos da educação de língua estrangeira: os currículos, os materiais, a avaliação e o treinamento. Além disso, partem do princípio de que todos somos iguais e aprendemos da mesma maneira, uma vez que os métodos são expostos para toda uma sala de aula. Ora, sabemos, cada indivíduo, ao entrar numa sala de aula, traz consigo suas vivências, suas experiências, seus *lifeworlds.* Portanto, cada um vivencia o ato de aprender de uma forma única. No entanto, infelizmente, também sabemos que os indivíduos pertencentes a grupos dominantes (os mais abastados, os que falam a língua-padrão, os de sexo

---

[20] Tradução minha de "to deny the value of their lifeworlds and their communities in reference to those of more advantaged children" (GEE, 2000, p. 66).

[21] O autor refere-se aos professores não-nativos como pertencentes a uma comunidade de subalternos (*subaltern community).* Aqui, faço uso do termo 'subalternos' para referir-me a qualquer classe marginalizada pela sociedade.

masculino...) terão maior êxito nesse processo. Para Kalantzis e Cope (2000), "há algo profundo na cultura e nos propósitos da educação institucionalizada que significa que, em sua maioria, funciona melhor para alguns grupos do que para outros"[22] (p. 122).

Da mesma forma funciona o livro didático. Como diz Kumaravadivelu (2014), esse leva consigo os princípios teóricos associados a determinado método. Como os livros são produzidos, em sua maioria, pela indústria do Centro, os princípios ali contidos estão carregados de uma ideologia também dominante. Mais recentemente, em virtude de uma maior consciência da existência da diversidade, os livros têm inserido questões plurais em suas páginas, mas, de acordo com o autor, eles apenas mascaram a ideologia dominante na tentativa de evitar qualquer tipo de resistência dos subalternos. E têm alcançado êxito. O discurso perverso de submissão, consequência do colonialismo, está naturalizado, também, entre os marginalizados, que, muitas vezes, são impedidos de agir e resistir. O *imprinting* cultural (Morin, 2011) se faz presente. Conforme o autor discorre, o subalterno "é cúmplice de sua própria marginalização"[23] (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 12).

Voltando a Rubem Alves (2000), nos deparamos com a citação a seguir e pensamos, imediatamente, no não protagonismo dos alunos, consequência cruel da grande hierarquização dos saberes e das relações de poder tão fortemente explícitas num ambiente escolar. "Espero que haja um dia em que os alunos sejam avaliados também pela ousadia de seus voos"(ALVES, 2000, p. 30).

Essa narrativa me faz lembrar os voos que as crianças da educação infantil lançam, mas que são logo podados a partir do momento em que crescem e integram os ensinos fundamental e médio. Isso não é o que uma educação que forma cidadãos ativos e transformadores pretende. Hoje, o que se deseja é uma sala de aula polifônica (FARACO, 2013), onde os alunos possam expressar suas ideias e opiniões para que, primeiro, sintam-se parte do processo educacional e, segundo, contribuam para o enriquecimento mútuo de saberes, pensamentos e ideologias. Nem um nem outro acontecem num ambiente em que os alunos são privados de se expressar, de criticar e, portanto, de agir.

Para Biesta (2010, 2014), os sistemas educacionais exercem três funções principais, a saber: qualificação, socialização e subjetificação. A qualificação, a função maior exercida pelas escolas, consiste em qualificar o alunado para exercer uma função na sociedade, entendida aqui não somente como uma preparação para o mercado de trabalho mas um provimento de conhecimentos e habilidades para exercer diversos papeis na sociedade. A

[22] Tradução minha de "There is something deep in the culture and purposes of institutionalized education which means that, mostly, it works better for some groups of people than others" (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 122)
[23] Tradução minha de "is complicit in its own marginalization" (KUMARAVADIVELU, 2014, P. 12).

segunda maior função dos sistemas educacionais é chamada de socialização. Essa consiste nas diversas maneiras através das quais somos levados a certos valores, religiões, tradições, culturas, ideologias, a certas ordens do discurso (FOUCAULT, 2012), tanto de maneira explícita quanto implícita, muitas vezes por meio de um currículo oculto. De acordo com o autor, "através da função de socialização, a educação insere o indivíduo em maneiras já existentes de fazer e ser"[24] (p. 20). A terceira e última função a ser valorizada pela escola – e que, todavia, não o é pela maioria das escolas – é o que ele chama de subjetificação, o processo de tornar-se sujeito. Entende-se por esse processo o que seria o oposto do processo de socialização, ou seja, o objetivo não é o fazer e o ser dentro de uma determinada ordem do discurso, mas um fazer e um ser independente, autônomo, de certo modo transgressor. Ao menos espera-se que o indivíduo reflita criticamente sobre tais ordens fixas do discurso para que possa desnaturalizá-las e, assim, ter capacidade de escolha, de agência e de pensamento próprios.

No entanto, o próprio autor considera que nem todos os sistemas educacionais exercem essa função de maneira adequada, e nos leva a pensar sobre que tipos de subjetificações estão sendo construídos dentro de um sistema educacional tradicional e conservador. A citação abaixo nos leva a pensar que algo precisa ser mudado com urgência, para que crianças como estas citadas na sequência possam ter voz e ver com seus próprios olhos.

> As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar (ALVES, 2000, p. 28-29).

A essas crianças só resta sucumbir à ordem do discurso institucional, uma vez que já foram privadas de sua criatividade, de sua autoestima, de sua voz, de suas subjetividades. Tornam-se receptores de conteúdos selecionados, fragmentados, únicos; de conteúdos canônicos que impõem suas verdades. Seguimos com esse tema, com mais uma consequência do paradigma moderno para a educação escolar tradicional: a descontextualização e fragmentação do saber.

---

[24] Tradução minha de "through its socializing function education inserts individuals into existing ways of doing and being" (FOUCAULT, 2012, p. 20).

I.1.1.2. Descontextualização e Fragmentação do Saber

> Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que não conseguem aprender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida? (ALVES, 2000, p. 18)

A citação acima nos remete à obra *Vigiar e Punir,* de Foucault (1997), na qual o autor analisa o surgimento das prisões e, com ele, a transferência do sofrimento do corpo, do físico, para o sofrimento da alma. No caso da narrativa de Rubem Alves, a tortura maior não é a palmatória ou a vara, mas sim o fato de um aluno não conseguir ver nenhuma relação entre o saber escolar e o saber de sua realidade local. Em suas palavras, os alunos são "torturados por um saber cuja finalidade e cuja utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar" (p. 17), ou ainda "O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida" (p. 24). Encontramos em Morin (2011) relato que corrobora Alves (2000).

> Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2011).

Além de um saber descontextualizado, o paradigma moderno, em busca da verdade absoluta, ensina a escola a apresentar um conhecimento fragmentado a seu alunado. De acordo com Severino (2011, p. 38), o 'caráter fragmentário' da prática da educação se expressa de várias formas. A primeira é através de conteúdos de diversos componentes curriculares que não se integram. Em suas palavras, "as diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência". Os aprendizes, por sua vez, "vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si".

O segundo ponto de fragmentação passa pela relação desigual de poder no interior da escola, onde as atividades docentes, técnicas e administrativas também não se integram. Cada uma exerce sua função de maneira independente e, muitas vezes, uma ação sobrepõe a outra,

o que dificulta o diálogo interdisciplinar. É como se cada uma desenvolvesse "um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim" (SEVERINO, 2011, p. 38).

Além disso, muitas vezes a escola, mesmo possuindo recursos (laboratório de informática, por exemplo), sente dificuldade em utilizá-los adequadamente como um meio para alcançar os objetivos finais do processo. Soma-se a isso o fato de que, muitas vezes, a fragmentação se dá na distância entre o discurso teórico e a prática real dos agentes. Os professores, muitas vezes, possuem um discurso teórico bastante crítico, transformador, mas suas práticas, por sua vez, continuam rotineiras, acomodadas, acríticas, como *vinhos velhos em garrafas novas* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Por fim, esse caráter fragmentário da educação tem como consequência "a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microssocial com o macrossocial" (SEVERINO, 2011, p. 38). No entanto, sabemos que estas duas instâncias, escola e sociedade, precisam caminhar juntas para que haja ganhos para as duas partes.

Essa fragmentação do saber, para Morin (2013), acaba contribuindo para o que ele mesmo chama de era da hiperespecialização dos saberes, era em que especialistas, cada vez mais, tratam os problemas de maneira isolada, mesmo em tempos em que os problemas são transversais, multidimensionais e planetários. Segundo o autor, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais (p.13-14).

E por trás dessa fragmentação, compartimentalização do conhecimento, está o caráter determinista, mecanicista, reducionista (MORIN, 2011, 2013), objetificado (REAGAN, 2009) proveniente da ciência moderna, que separou as ciências humanas das ciências naturais, que transformou o indivíduo em objeto (NICOLESCU, 1999). Teóricos como Morin e Nicolescu sugerem o paradigma da complexidade como forma de *salvar* esse sujeito da ciência moderna. Um dos pilares da educação para a pós-modernidade deve contemplar a complexidade.

Depreende-se desses autores que os sujeitos deveriam ter oportunidades que fossem além de uma epistemologia reducionista, que limita o pensar e agir de nossos alunos para que não criemos 'antas'. Nas palavras de Alves (2000),

> Acho que a educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida a fora vão brincando de 'Boca de forno'... (p. 31)

É exatamente isto, *de suas trilhas sabem tudo*, e são altamente reconhecidos pela sociedade justamente por esse saber específico, profundo, mas isolado de seu meio. É comum, nos dias de hoje, na área da saúde, por exemplo, encontrarmos médicos especialistas em mão, joelho, coração... Sabem das partes, mas, muitas vezes, esquecem-se do todo. Nada diferente do que a escolarização tem promovido: um conhecimento fragmentado em diversas disciplinas cujas especificidades são tratadas de forma isolada de seu contexto macro. Vale ressaltar que não se trata de saber o todo pelo todo, como uma totalidade estanque, mas sim de compreender as relações do todo com as partes e das partes com o todo.

I.1.1.2 Homogeneização

> Meditei sobre o destino das vacas. Fiquei poeta. A gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra. É isso que tem o nome de metáfora. Olhei para a carne cortada, o moedor, os rolinhos, e vi uma outra: escolas! Assim são as escolas... As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos, são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas são transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornar socialmente úteis (ALVES, 2000, p. 42- 43).
>
> E o ritual dos rolos em plástico? Formatura. Pois formatura é isto: quando todos ficam iguais, moldados pela mesma fôrma (ALVES, 2000, p. 43)

Leio as citações acima e me choco. Nos enganamos ao pensar que todos aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma. Construímos uma lista de conteúdos e pressupomos que todos os alunos de uma idade x são capazes de aprender a lista, e somente a lista estabelecida por nós! Nem mais nem menos! Quem aprende mais, espera o futuro. Quem aprende menos, é punido. Até quando nós, professores, seremos cúmplices dessa crueldade? Por que tratamos todos os alunos como iguais? Quando começamos a fazê-lo? Quem estabeleceu a gradação nas escolas?

Em busca de respostas, decido fazer um breve relato da origem do surgimento da Instituição escolar, uma vez que seu surgimento tem relação direta com interesses e motivações da sociedade à época, seguindo valores e premissas que, supreendentemente, seguem até os dias de hoje. Eis o porquê que já virou senso comum o fato de que a escola é a última instituição a sofrer mudanças.

Bem, o primeiro marco da história da educação brasileira deu-se com a chegada dos jesuítas, em 1549, os quais tinham o incentivo da Corte de Portugal. Pode-se dizer que até 1759 houve no Brasil uma 'educação pública religiosa' (SAVIANI, 2004), por seu caráter de ensino coletivo e por ser mantido com recursos públicos, apesar de

> [...] as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio provado (p. 16-17).

Com a expulsão dos jesuítas por Pombal, instituiu-se, até 1827, uma pedagogia pombalina, a qual opunha-se ao predomínio das ideias religiosas na educação. Essa pedagogia, por sua vez, influenciou-se pela laicidade do Iluminismo e, a partir daí, deu ao Estado o privilégio de gerir a educação pública. Assim, surgiu no Brasil uma 'educação pública estatal', mesmo o Estado sendo responsável apenas pelo pagamento dos professores e pelas diretrizes curriculares das matérias a serem ensinadas. Os professores ainda decidiam, por exemplo, onde dar aulas e, muitas vezes, utilizavam suas próprias casas para lecionar. Até aqui pode-se observar que a educação não abrangia uma grande parcela da população; ainda não atingia as grandes massas.

No entanto, de acordo com Saviani (2004), a história da escola pública propriamente dita dá-se com a criação dos grupos escolares, seriados, também chamados de escolas graduadas. Iniciava-se a ideia de progressividade da aprendizagem, ou seja, o aluno passava da primeira à segunda séria, e assim por diante. Temos esse modelo até os dias de hoje. O relato abaixo é de uma diretora de uma Escola-Modelo, de 1897. Nele está explicado a razão da gradação da educação.

> Além disso, o ensino deve ser progressivo, e racionalmente gradativo; isto é, em todos os anos do curso preliminar e elementar, *os alunos devem aprender as mesmas coisas*, constituindo um conjunto de conhecimentos em graus diferentes, de modo a por si só formar um todo, sendo ao mesmo tempo o preparo do ano ou do curso seguinte. Esta *repetição ascendente progressiva*, e gradualmente mais desenvolvida é indispensável porque, como bem disse

> um dos organizadores do ensino primário na Suíça, as noções fundamentais devem ser repetidas tantas vezes quantas bastem para *penetrar na inteligência infantil*, que não tem o poder de retenção tão forte que se possam considerar *definitivamente conservados* os conhecimentos uma vez adquiridos (SOUZA, 1998, apud SAVIANI, 2004, p. 25).

Aqui já podemos observar a influência Iluminista na educação brasileira, seguindo a tendência dominante dos países europeus. Entre outros aspectos, estão aqui a educação baseada na repetição, muitas vezes exaustiva, mas símbolo do aprendizado de sucesso. Quantos alunos repetiam sem ao menos compreender o que estavam dizendo! E o conhecimento devia ser repetido cada vez mais no intuito de facilitar o depósito do mesmo nos cérebros das crianças, assim como os jesuítas o fizeram com os indígenas, considerados "uma folha em branco em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia" (ARANHA, 2006, p. 141). Além disso, há a busca por um conhecimento fixo, conservado, estanque, ignorando sua essência interativa e mutável. Conhecimento fácil de ser controlado e medido. Objetivo. Afinal, segundo os fundamentos focalizados, só o que pode ser medido é verdadeiro. Mais uma vez o paradigma moderno está moldando as práticas escolares.

No entanto, o que gostaria de ressaltar da citação acima é a ideia de homogeneidade que inicia-se com a pedagogia pombalina. Mesmo essa ainda atingindo somente uma pequena parcela da população – a elite –, uma vez que o Brasil ainda era um país agrícola, onde a educação não era vista como importante nas áreas rurais (SAVIANI, 2004; ARANHA, 2006), esperava-se dessa elite a aquisição dos mesmos conhecimentos, pressupondo que todos daquele grupo tinham os mesmos interesses, as mesmas motivações, as mesmas experiências de vida, os mesmos ritmos de aprendizagem, enfim, eram todos iguais, e todos os que passassem com êxito pelos ritos que a escola exigia, teriam sido *moldados pela mesma fôrma*. A educação, aqui, tem o papel de acentuar as semelhanças e apagar as diferenças. Ao discorrer sobre o pensamento de Levinas, Pennycook (2012) ressalta o fato de que, para o filósofo, a filosofia ocidental nega a alteridade, insistindo em colocar o Outro como similar a todos, dentro de uma universalidade imaginária. A filosofia ocidental "procura explicar a ontologia humana através do apelo às similaridades" [25] (PENNYCOOK, 2012, p. 44).

Talvez o pensamento de Levinas explique o porquê estamos sempre em busca dos nossos similares, tanto no ambiente escolar como fora dele: nas comunidades que frequentamos, acostumamo-nos a procurar pessoas com as quais temos afinidades, a conviver com aqueles que são semelhantes a nós: mesma classe social, mesmas crenças, mesmo estilo

[25] Tradução minha de "has sought to account for human ontology through an appeal to similarity" (PENNYCOOK, 2012, p. 44).

de se vestir, mesmos gostos... Nada contra isso, mas na era onde fala-se de diversidade, multiculturalismo, pluralidade, em todos os aspectos, as diferenças estão em evidência. A diferença é a norma (USHER; EDWARDS, 1994). Sim, elas sempre existiram, só não foram acentuadas!

Encontro também nos estudos sobre nacionalismo indícios do porquê insistimos na homogeneidade. A Modernidade finca nossas raízes num tripé que fortalece o conceito de estado-nação: língua, identidade e território. Para pertencermos a uma nação, temos que habitar o mesmo território, falar a mesma língua e, portanto, ter a mesma identidade. Somos todos iguais. Precisamos ser todos iguais. No entanto, com as mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna, esse conceito de estado-nação se altera devido a novos padrões de comunicação, competição e cooperação entre as fronteiras nacionais (RIZVI; LINGARD, 2009).

Ao forjar a existência de homogeneização e semelhança, a educação evita o conflito. Ela representa o retrato de uma humanidade não conflituosa, onde todos vivem em constante harmonia, um discurso romântico imposto à educação como se essa fosse a salvação para todos os nossos problemas (TODD, 2009). Ora, sabemos que no mundo real, fora dos muros da escola, temos que enfrentar muitos conflitos, mas, enquanto não soubermos lidar com eles de maneira civilizada, não vejo um futuro possível para uma humanidade mais justa, com senso de cidadania.

I.2. A Pós Modernidade: novas epistemologias, novas práticas

Se o conhecimento da Modernidade era centrado na razão, no cientificismo absoluto, a-histórico e universal, o da pós-modernidade nos traz outras maneiras de pensar. O paradigma pós-moderno caracteriza-se por ser um período em que a dúvida prevalece diante das certezas, em que as atitudes e métodos das Ciências são questionados, em que a instabilidade prevalece diante de infinitas mudanças rápidas, em que a complexidade e o grande leque de construção de conhecimento são desejados (USHER; EDWARDS, 1994). Aqui, "a incerteza, a ausência de um centro e a flutuação de significados são entendidos como fenômenos a serem celebrados e não lamentados"[26] (p. 10). A pós-modernidade tira o poder de um único centro ditador de todas as crenças e ações. A norma, agora, é construir significados, de todas as sortes, provenientes de todos, sem hierarquias rígidas. Questiona-se a

[26] Tradução minha de "uncertainty, the lack of a centre and the floating of meaning are understood as phenomena to be celebrated rather than regretted"(p. 10).

legitimação de um centro, dominante. Agora, os conhecimentos 'do outro lado da linha' também são considerados uma realidade existente, não mais marginais como na Modernidade. Consequentemente, outras vozes vêm surgindo na sociedade: vozes do movimento feminista, do movimento gay, dos deficientes... novas leis estão surgindo para incluir as minorias no mercado de trabalho, nas escolas... É uma era plural, híbrida, conflituosa, mas nada disso é visto como negativo.

É a modernidade líquida (BAUMAN, 2005), é a crise das identidades (HALL, 2011), é a evidência da alteridade (MENEZES SOUZA, 2011; PENNYCOOK, 2012) e do conflito (TODD, 2009), são os níveis de Realidade (NICOLESCU, 1999; SOUSA SANTOS, 2010), é a complexidade (MORIN, 2013), é a necessidade de agência (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; MONTE MÓR, 2013), é o letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; MENEZES SOUZA, 2011), é a pós-colonialidade (MIGNOLO, 2012; KUMARAVADIVELU, 2014), é a ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2010) . É um novo *mindset*, diverso, mente em rede (CASTELLS, 1999). É época de desconstrução, desnaturalização, problematização. É época de tecnologização e, com ela, epistemologias digitais, plurais e de performance. Não quero dizer aqui que o paradigma moderno teve seu fim. Não se trata de substituir um paradigma por outro, mas sim de abrir o caminho para outras maneiras de pensar e construir conhecimento, para outras epistemologias.

A era atual, a chamada sociedade do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2000) ou a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 1999) é também a era da modernidade líquida, termo criado por Bauman (2005) para designar um momento em que nossas vidas, identidades e ações são transitórias e não fixas. A ideia de uma identidade fixa é pura ilusão já que transitamos por várias comunidades e nelas desempenhamos diversas identidades. Aliás, para o autor, a identidade como fixa e aliada à natalidade é uma construção política do Estado moderno que, por sua vez, nos ditou nossos deveres e obrigações referentes a nossa identidade nacional, contribuindo para alargar ainda mais as fronteiras entre *nós* e *eles*.

No entanto, na sociedade do conhecimento, a ideia de uma identidade fixa cai por terra. A grande participação dos jovens hoje nas comunidades virtuais torna bastante evidente as várias identidades que ali apresentam – uns forjando suas próprias identidades e outros adquirindo novas. O fato mesmo de transitarmos por várias comunidades já contribui para a consciência de que temos muitas identidades. Hall (2011) alerta para o que chama de crise de identidade, onde as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas.

Essa descentralização traz como consequência a vontade dos indivíduos de tentar encontrar um pertencimento, de tentar se encontrar, de tentar encontrar no outro um sentimento de nós. Daí a grande busca pela participação em várias comunidades, mesmo que passageiras, corriqueiras, descartáveis. Esse é o mundo fluido, líquido, de relações muitas vezes superficiais, instáveis, em constante movimento.

Bauman (2005) e Hall (2011), assim como muitos estudiosos, ao falarem sobre o sujeito da pós-modernidade, desconstroem a ideia das identidades fixas. Ao retratar a sociedade de hoje como fluida, ou seja, sem tomar uma forma fixa durante muito tempo (modernidade líquida), Bauman afirma que "a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável" (p. 91). Hall desmistifica a presença de uma identidade fixa no sujeito pós-moderno, sujeito "conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (p. 13). Ele diz que "se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (p.13).

Da mesma forma, Usher e Edwards (1994) caracterizam o sujeito pós-moderno como sendo descentrado, não podendo mais ser pensado como um ser pré-formado por natureza, mas sim um construto cultural. E a busca pelo conhecimento também se torna dinâmica, rápida, imediata, descartável. Com o grande acesso às tecnologias, outras epistemologias surgem, outras maneiras de construção de conhecimento, além de haver o que Kress (2003) chama de uma revolução na comunicação, no uso de linguagens. A multimodalidade na comunicação torna-se ainda mais evidente. *Ler* não significa mais exclusivamente *ler* um texto de um livro de maneira linear e organizada, do início ao fim. Com a tecnologia, *ler* também significa *ler* um texto imagético, multimodal. O ato de ler torna-se dinâmico, no qual o leitor pode acessar vários *links* e não necessariamente ficar preso a um texto apenas. Pode também, durante o processo de leitura, assistir a vídeos, ouvir relatos, acessar uma rede infinita de informações. A mente tipográfica da era da escrita linear abre espaço para a mente em rede (CASTELLS, 1999). A maneira de pensar e buscar conhecimento muda. Surgem epistemologias digitais e de performance.

O termo epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) refere-se à relação entre conhecimento e verdade, ambos afetados pela digitalização da sociedade. Para os autores, o mundo de agora passa de analógico, informações organizadas em átomos, para virtual. É um novo mundo a ser conhecido, aquele em que as informações estão organizadas

nas nuvens, no ambiente virtual, apresentando infinitas alternativas e possibilidades, não mais o controle, monopólio do conhecimento, característicos do mundo analógico.

O conhecimento está organizado em rede, de forma mais fluida. As hierarquias de poder – poder relacionado a conhecimento –, se diluem. O saber não é mais exclusividade de poucos *experts*, mas sim disponível em rede. Além disso, nesse novo mundo torna-se urgente revisitar e reconceitualizar a relação conhecimento-verdade. Estamos acostumados a dar credibilidade a um texto escrito, um livro impresso, esse sim carregando a verdade, portanto legitimado pela sociedade. No entanto, no mundo virtual, as verdades estão sendo compartilhadas através de vários modos de se fazer a comunicação; textos virtuais, vídeos, 'livros' online, publicações em CDs, entre outros modos.

Ainda encontramos algum tipo de preconceito em relação aos meios pelos quais esses conhecimentos estão sendo veiculados; ainda nos prendemos no mundo analógico. Nós, aqui, estamos representando os *outsiders*. Já os nativos-digitais, termo utilizado para caracterizar principalmente as crianças e adolescentes em idade escolar, nascidos na era digital, esses estão, cada vez mais, mais habituados ao mundo e à maneira de viver do mundo virtual.

De acordo com Sanders, (apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), essas mudanças não são apenas epistemológicas mas também ontológicas. Para ele, o ser humano como o conhecemos está prestes a desaparecer. Aquele que nós conhecemos foi moldado através da escrita, está ditando as normas e maneiras de se comunicar, de se pensar, de ser. Fomos constituídos pelas características impostas pelo mundo da escrita. Hoje, as normas não são mais aquelas referentes ao modo da escrita tipográfica apenas. A multimodalidade mais evidente, a diversidade de linguagens e a dinamicidade da comunicação têm redefinido as mentes dos indivíduos, têm constituído novos seres humanos.

Ainda sobre epistemologias digitais, Lyotard (1993) chama atenção para as mudanças no *status* do termo conhecimento nas sociedades pós-industriais. Segundo ele, com as tecnologias, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se moeda de troca, uma mercadoria valiosa. Diante disso, o conhecimento alia-se à alta performatividade, à eficiência a qualquer custo. E, na busca por uma maior performatividade, surgem equipes multidisciplinares tanto no trabalho como nos ambientes escolares. Eis um indício da rede de saberes que apresenta-se na sociedade pós-moderna, na qual uma mente apenas não daria conta da gama de conhecimentos disponíveis, na qual muitas mentes, trabalhando colaborativamente, valem mais, enriquecem o processo de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Lankshear e Knobel (2003) propõem o que chamam de epistemologia de performance (*performance epistemology*), que seria o ato de fazer, de agir

na ausência de modelos a serem seguidos. Sem dúvida, essa é uma característica a ser aprendida e valorizada pelas sociedades uma vez que, diante da enxurrada de informações existentes, o que de fato fazer com elas torna-se o cerne da questão, a grande preocupação nos meios profissionais e escolares. As informações estão lá, mas o que fazer com elas é um grande desafio. Conhecer, então, torna-se construir, negociar, sintetizar, criar, *design*, criticar, agir, transformar, suspeitar, discernir... Fazer tudo isso pensando na coletividade, na intertextualidade, no hibridismo, no pluralismo.

Voltando às metáforas relacionadas ao conhecimento produzido na sociedade, talvez para dar conta dessas novas epistemologias, a metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) seja mais apropriada, ao contrário da metáfora arbórea já mencionada. O rizoma implica rede, onde suas linhas de fuga não representam nem início, nem fim; não há hierarquias verticais rígidas, não há linearidade e sim caos, desordem, conflito, pluralidade, multiplicidade. Encarar a produção de conhecimento como rizomática parece-me muito mais condizente com a própria natureza do ser humano, natureza essa que sempre foi complexa, diversa e nunca uno, como nos fizeram acreditar.

Na verdade, o mundo sempre foi rizomático, complexo, conflituoso, da mesma forma que o ser humano sempre o foi, multi, complexo. Nessa linha de pensamento, aprendemos com Sousa Santos (2010) que o mundo é epistemologicamente diverso e essa diversidade é positiva, pois enaltece a capacidade humana de se tornar agente de suas experiências sociais, experiências essas que muitas vezes são apagadas por uma epistemologia dominante. O autor refere-se ao projeto da colonização e com ele "desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante" (p. 17). Continuando, nas palavras de Menezes de Souza (2011), "todos nós somos vários. E é isso que precisamos compreender: a complexidade desse mundo de hoje não está lá fora, está aqui dentro de cada um de nós" (p. 285). Monte Mór (2014) também nos chama a atenção para o fato de que

> [...] sempre houve o diverso, o 'multi', o 'trans' e o plural, mas a forma convergente que busca o consenso da definição ao se construir conhecimento culminou por excluir – ou tratar como exceção ou margem o que foge à convenção, à homogeneidade, ao padrão – o que não poderia ser generalizado ou reconhecido em seu valor universal (MONTE MÓR, 2014, p. 10).

Continuo: sempre houve a diversidade, anulada pela necessidade de unificação; sempre houve a complexidade, anulada pela necessidade de redução, de objetificação; sempre

houve o conflito, anulado pela conotação negativa de sua existência. Até quando essa situação permanecerá na educação?

I.2.1. Alternativas epistemológicas

A intenção deste trabalho não é apresentar uma alternativa epistemológica que se fixe nas sociedades como única e dominante. Não se trata de substituir uma epistemologia por outra, pelo contrário. Concordo com Sousa Santos (2010) quando diz que o mundo é epistemologicamente diverso, o que implica reconhecer várias outras formas de conhecimento além do científico. O reconhecimento dessa pluralidade epistemológica impede a consolidação de uma epistemologia geral. Nas palavras do autor, o que podemos ter é "uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral" (p. 55). Seguindo esse pensamento, discorro, nas linhas que seguem, sobre algumas dessas alternativas, epistemológicas e/ou pedagógicas, apresentadas por teóricos com o intuito de combater a centralidade ocidental e promover uma educação menos desigual.

I.2.1.1. O rizoma

O termo rizoma[27] surge pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995) em sua obra intitulada Mil Platôs. Esse termo surge como uma alternativa à metáfora arborescente de produção de conhecimento. Nas palavras dos filósofos,

> Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político, a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma (p. 14).

Seus princípios nos ajudam a entender a relação entre o rizoma e os processos de aquisição de conhecimento nas sociedades. São seis os princípios enumerados pelos autores. O primeiro e o segundo vêm juntos, o da conexão e o da heterogeneidade. Diferente da metáfora arborescente, em que os conhecimentos são provenientes de um pivô, de um tronco sólido, uno, o rizoma implica conexão de qualquer ponto a qualquer outro, não havendo um centro de poder. Há um descentramento de todas as dimensões da sociedade: políticas,

[27] Tipo de vegetal subterrâneo cuja forma é indefinida.

linguísticas, sociais, históricas... A homogeneidade dá espaço à heterogeneidade, inerente às sociedades. O terceiro princípio, o da multiplicidade, é consequência das conexões dos diversos pontos do rizoma. A multiplicidade não provém de um pivô, do uno, numa perspectiva binária. Concordando com os autores, "toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação" (p. 3). É esse reducionismo que tem regido pensamentos nas sociedades. O quarto princípio, o da ruptura a-significante, implica processos de ruptura das diversas linhas de um rizoma, que, quando se quebram, formam linhas de fuga. Da mesma forma que um rizoma pode ser rompido em qualquer ponto, há também a chance das linhas rompidas se reencontrarem, formando outras conexões, outras territorializações, significados, segmentarizações... As linhas de fuga não são descartadas e sim pertencentes ao rizoma, incluídas nele, características dele. Os dois últimos princípios são o da cartografia e o de decalcomania. Rizoma não é decalque e sim mapa. Rizoma não dá espaço para reprodução, como num decalque. "Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre 'ao mesmo' (p. 10), ao uno, ao homogêneo. O mapa é performance, o saber uma funcionalidade, o que nos remete aos estudos dos letramentos, à epistemologia de performance, à agência. Fazer rizoma com o mundo, com a escola, com o conhecimento.

Nesse sentido, o rizoma como metáfora de produção de conhecimento abarca a complexidade do mundo em que vivemos. O mundo sempre foi complexo, mas encarar a complexidade não é fácil. O paradigma reducionista torna as coisas muito mais simples, mais objetivas, e por outro lado, superficiais. Mais um legado da ciência moderna. A complexidade sempre esteve diante de nós. A questão é: quando vamos encará-la de fato em nossas vidas pessoais e profissionais? Até quando vamos ignorar os conhecimentos não canônicos, não legitimados? Até quando vamos achar que existe uma única maneira de falar, de viver, de ser? Quando vamos entender a pluralidade de fato? Quando vamos deixar de ignorar as diferenças de oportunidades entre homens de diferentes origens étnicas e raciais? Quando vamos entender de fato que somos uma rede de seres e conhecimentos? Que minhas ações afetam o Outro e vice-versa? Que tenho responsabilidade ética em relação ao Outro, distante e diferente de mim? Martha Nussbaum[28] (apud TODD, 1999, p. 8) define muito bem essas questões na citação abaixo:

> O acaso de onde alguém nasce é só isso, um acaso; qualquer ser humano poderia ter nascido em qualquer nação. Reconhecendo isso, não podemos

[28] Nussbaum (1997 a).

> permitir que diferenças de nacionalidade ou classe ou etnia ou até mesmo de gênero levantem barreiras entre nós e nossos próximos. Devemos reconhecer humanidade – e seus ingredientes fundamentais, razão e capacidade moral – onde quer que ela aconteça, e dar àquela comunidade de humanidade nossa primeira lealdade.[29]

Essas são questões que não podem mais ser ignoradas por nós, pelos governantes e, principalmente, por educadores. E é com essas questões em mente que discuto a necessidade de conciliar a educação com o mundo complexo, conflituoso, rizomático. Não se trata de propor uma nova metodologia, pois não quero aqui engessar a ação do professor, aquele que tem autonomia para tomar decisões relacionadas a seu fazer pedagógico. Trata-se de iniciar uma reflexão acerca do fazer pedagógico do professor. Ao pensar em propostas, me interesso pelo conceito de transversalidade de Guattari, conceito que viabiliza uma nova forma de trânsito considerando os múltiplos devires que o rizoma proporciona. Dessa forma, a transversalidade implica o fim dos verticalismos e horizontalismos "que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o 'horizonte de eventos' possibilitado por um rizoma" (GALLO, 2013, p. 79); horizonte de eventos possibilitado pela complexidade, que sempre esteve conosco, mas que temos agora a oportunidade de vê-la mais debatida e evidente na pós-modernidade.

I.2.1.2. O conhecimento das margens

Como alternativa à perpetuação da marginalidade impregnada na educação como um todo, teóricos como Kumaravadivelu (2012, 2016), Sousa Santos (2010) e Mignolo (2012) propõem uma ruptura das epistemologias do Centro, dando voz aos saberes das margens. Sobre a predominância da ideologia dominante na educação escolar, Kumaravadivelu (2012, 2016) enfatiza a necessidade de uma quebra de epistemas (*epistemic break*) se quisermos realmente incluir a pluralidade e diversidade na educação. Ele sugere que quebremos nossas dependências da produção de conhecimento do Ocidente; das metodologias baseadas nas ideologias do Centro; das representações da cultura do Centro e da indústria de livros que representam a cultura hegemônica.

---

[29] Tradução minha de "The accident of where one is born is just that, an accident; any human being might have been born in any nation. Recognizing this, we should not allow differences of nationality or class or ethnic membership or even gender to erect barriers between us and our fellow human beings. We should recognize humanity – and its fundamental ingredients, reason and moral capacity – wherever it occurs, and give that community of humanity our first allegiance" (MARTHA NUSSBAUM apud TODD, 1999, p. 8)).

Mignolo (2012) propõe uma reconceitualização epistemológica uma vez que a Modernidade fincou suas raízes do conhecimento num locus de enunciação privilegiado e único. Está na hora, agora, de um deslocamento desse locus de enunciação, que leve em consideração os saberes e conhecimentos das margens. Conforme o autor, "os *loci* de enunciação não são dados mas sim encenados" (p. 115). O autor, entendo, convida os subalternos a agir e não somente a permanecer no discurso de resistência. Ele propõe uma gramática de descolonialidade como alternativa às forças hegemônicas na educação. Kumaravadivelu (2016), citando Gramsci (1971), ressalta a importância de essa gramática ser pensada por *intelectuais orgânicos*, aqueles que estão altamente conectados aos subalternos e lutam profundamente pela transformação de suas localidades. Em relação a isso, Mignolo (2012) sugere que aqueles que sofrem as consequências do colonialismo são os mais propícios a teorizar sobre e combater a colonialidade. É somente dessa forma que podemos garantir reais mudanças.

Entre as ações a serem repensadas numa gramática de descolonialidade estão a preparação de materiais de ensino; a reestruturação de cursos de educação continuada; a elaboração de estratégias de ensino baseadas nos contextos locais; a condução proativa de pesquisa; a tomada de ações que conduzam a resultados ao invés de ficarem somente nos discursos dos profissionais. Para Kumaravadivelu (2016), essa é a única opção que os subalternos têm, a de descolonialidade. "É preciso descongelar o potencial de *pensar de outra maneira* dos subalternos" [30] (MIGNOLO APUD KUMARAVADIVELU, 2016, p. 79).

Sousa Santos (2010), também como alternativa à predominância do Centro na educação, é favorável a um projeto de educação emancipatório no qual essa teria o intuito de formar subjetividades inconformistas e rebeldes perante um presente que se repete, um presente de exclusão e descontextualização do conhecimento, das crenças e dos valores dos grupos marginalizados. Além disso, o autor ressalta a necessidade da democratização das relações entre os diversos saberes, inclusive os não-formais, o que ele chama de uma ecologia dos saberes.

Uma outra alternativa é o Letramento Crítico proposto por teóricos dos estudos de Letramentos. No entanto, por se tratar de questão chave deste trabalho, dedico um capítulo a esta questão, entendendo que o Letramento Crítico pode contribuir para a tomada de ações dos alunos-cidadãos em direção a provocar mudanças em suas localidades. Corroborando Kumaravadivelu (2016), "a consciência crítica e o desejo de agir podem ser atingidos através

[30] Tradução minha de "What is needed is the unfreezing of the subaltern's potential for thinking otherwise" (MIGNOLO apud KUMARAVADIVELU, 2016, p. 79).

da educação" (p. 76)[31]. O Letramento Crítico é um projeto educacional que pode, a meu ver, contribuir para a agência dos alunos e, quem sabe, promover a deshierarquização dos saberes e das relações de poder.

I.2.1.3. Pluralidade: urgência por uma nova ética

Sharon Todd (2009), em seu livro *Toward an Imperfect Education* , título que já diz muito sobre o caminho que a autora sugere para a educação, nos chama atenção para o fato de que a educação precisa encarar que a humanidade é imperfeita. Mesmo entendendo a tarefa árdua que os educadores terão pela frente, ela diz que "a educação precisa encarar a imperfeição e o que foi designado de 'desumano'"[32] (p. 3). Nessa perspectiva, ela sugere uma educação pluralista, mas não aquela em que as diferenças são reconhecidas apenas, senão uma em que o pluralismo é levado a sério, como um compromisso ético e político na educação. Em suas palavras,

> O pluralismo humano não é apenas uma aglutinação de identidades, ou comunidades as quais pertencemos, mas são as relações, os contextos de comunicação, as línguas e as dinâmicas internas através das quais criamos nossos vínculos com o mundo[33] (p. 4).

Vemos aqui o pluralismo intrinsecamente ligado as nossas identidades, as nossas subjetividades, a nossa ontologia, as especificidades de cada um de nós, humanos povoando uma humanidade altamente conflituosa e heterogênea. Portanto, a educação que tapa os olhos para essa humanidade corre o risco de criar uma visão de mundo reducionista para as crianças e, ainda, não as preparar para enfrentar os conflitos que certamente virão, fazendo com que as crianças vejam o diferente, o conflito, como algo ruim, distante delas, evitável, pavoroso, passivo de preconceito e intolerância.

Aqui tenho um exemplo do desejo de renúncia do conflito na educação e, portanto, de deixar de construir as subjetividades dos alunos e professores. No início do semestre letivo

---

[31] Tradução minha de "critical consciousness and the will to act can be achieved through education" (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 76).

[32] Tradução minha de "education needs to face imperfection and what has been designated 'inhuman'" (TODD, 2009, p. 3).

[33] Tradução minha de "Human pluralism is not simply about the aggregation of identities, or communities to which one belongs, but is specific to the relations, communicative contexts, languages, and internal dynamics through which one makes attachments to the world" (TODD, 2009, p. 4).

nos Estados Unidos da América (EUA), no final da década de 90, a diretoria do *Intensive English Program* onde eu trabalhava se reuniu com os professores (eu era um deles) para dar boas vindas e nos informar – já que éramos todos estrangeiros –, alguns hábitos que não podíamos ter com os alunos e algumas questões que eram terminantemente proibidas em sala de aula. Era proibido abordar questões políticas, religiosas e culturais que pudessem causar alguma polêmica! Na época tive medo, juro, pois minha curiosidade diante de tanta diversidade era imensa! Havia alunos e professores de todos os cantos do mundo convivendo naquele espaço: árabes, paquistaneses, alemães, coreanos, japoneses, brasileiros, colombianos, turcos, kuaitianos, gregos... Enfim, era uma grande oportunidade de explicitar as diferenças ali existentes, o que era feito fora da sala de aula, mas nós, professores, não podíamos contribuir muito para isso, na tentativa de que o conflito fosse evitado. Um erro, pois, na minha opinião, justamente por não abordarmos as diferenças culturais que ali existiam, os conflitos surgiam. Houve japonês que tirou foto de mulher árabe, sem saber que elas não podiam ter sua aparência em fotos; houve árabe que agrediu colombiano por não saber que sentar na cadeira com a sola do pé apontando para o colega do lado, o que era uma ofensa na sua cultura, era comum na Colômbia; houve ofensas verbais entre alunos de diferentes culturas, ofensas reprimidas e não discutidas abertamente na sala de aula. Ah se eu tivesse as leituras sobre letramento crítico, sobre os *critical moments* de Pennycook (2012) ou sobre trabalhar nas brechas de Duboc (2015)! Voltando a Todd (2009),

> [...] o potencial real da educação está na capacidade de provocar *insights* que ajudam os jovens a viver bem com a ambiguidade e com o dilema, onde a liberdade, a justiça e a responsabilidade não podem ser impostas a eles, mas são decisões difíceis que devem ser tomadas no dia a dia[34] (p. 67).

Também discorrendo sobre o projeto educacional fundamentado na ética, Menezes de Souza (2011) ressalta a necessidade de uma nova ética, a ética da responsabilidade. Nesse mundo complexo e rizomático de hoje, o professor tem o dever de repensar suas práticas, uma vez que ele tem a responsabilidade de incitar a reflexão crítica do aluno, exercendo o letramento crítico em todas as etapas educacionais. O autor fala em ética do letramento crítico, cujos "processos são de análise, de ação, de construção e reconstrução, adaptação

[34] Tradução minha de "the real potential of education lies in its capacities to provoke insights that help youth live well with ambiguity and dilemma, where freedom, justice, and responsibility cannot be dictated *at* them, but are tough decisions that must be made in everyday living"(TODD, 2009, p. 67).

constante" (p. 299). Essa ética implica no reconhecimento de que a linguagem é social, nunca neutra e abstrata. Implica educar para as diferenças, para o dissenso.

Da mesma forma, D'Ambrosio (1997) alerta para uma nova ética, a ética da diversidade, "em que o respeito pelas diferenças comportamentais de cada indivíduo e pela diversidade cultural esteja associado à solidariedade do homem para com seus semelhantes nas necessidades de sobrevivência e de transcendência" (p. 48). Para ele, essa é a única maneira de a humanidade continuar sobrevivendo. Assim como Menezes de Souza, o autor enfatiza o exercício crítico que essa ética pressupõe.

Quanto aos conflitos, Todd (2009) destaca o grande erro da educação em permanecer com uma imagem romântica do ser humano e das sociedades. A ideia da educação como salvadora da humanidade, de acordo com a autora, não ajuda em nada a maneira como os indivíduos vão encarar os conflitos, inerentes a ela, fora dos muros da escola. A humanidade precisa ser encarada como imperfeita na educação, visto que ela sempre foi imperfeita e conflituosa e esses conflitos, ao serem levados à discussão dentro dos setores educacionais, contribuiriam para que os educandos soubessem encará-los no futuro, respeitassem opiniões contrárias às deles, além de contribuir para que haja real convívio entre os diferentes, para que tenhamos menos violência. É dessa forma que a educação pode contribuir para uma sociedade mais justa, menos desigual em relação a oportunidades, mais aberta à pluralidade. Uma sociedade que "seria capaz de abraçar diferentes significados e interpretações sem a necessidade de impor uma maneira única de pensar ou de agir, já que a diversidade seria vista como essencial à sobrevivência e à transformação e aprendizado constantes"[35] (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008, p. 10).

Acredito que uma educação que abarque a complexidade, o pluralismo e a crítica teria muito a contribuir para a construção desse tipo de sociedade. A seguir discuto o que os dados revelam sobre a construção de conhecimento no projeto escolar visitado. Que epistemologias estão ali presentes? Como ali se dá a construção de conhecimento? Mais adiante relaciono a construção de conhecimento ali presente com o Letramento Crítico esperado pelos alunos numa educação para a transformação social.

[35] Tradução minha de: "This society would also be able to hold different meanings and interpretations without the need to impose a single unified way of thinking or doing things as diversity would be seen as central to survival and constant learning and transformation" (ANDREOTTI; SOUZA, 2008, p. 10).

I.3. A construção de conhecimento no local estudado: novas epistemologias?

Nesta seção discorro sobre o que os dados revelam sobre a maneira como educandos e educadores constroem conhecimento no Projeto escolar vivenciado pela pesquisadora. Que epistemologias estão ali presentes? Ressalto que as questões apresentadas e discutidas a seguir são fruto da *relação* (*relationship* para Wagner, 1975) que construí com todos os envolvidos no projeto no período em que tive a oportunidade de coletar os dados para este trabalho. Além da vivência na escola, dados encontrados a partir da leitura da carta de princípios, documento que rege sobre os valores do projeto, e da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola também serão discutidos.

Inicio pela análise dos dois documentos: a carta de princípios e o projeto pedagógico (PP). Ambos trazem interpretações condizentes a novas epistemologias no que tangem ao fazer escolar no Projeto vivenciado.

I.3.1. A Carta de Princípios

Ao pesquisar na rede documentos referentes ao Projeto escolar, me deparo com o que os proponentes dele denominam de Carta de Princípios e nela vejo conceitos que nos fazem refletir sobre o tipo de educação pretendida por eles. Em suas quatro páginas, o documento problematiza os seguintes termos: educador, escola e sistema educacional. Nas linhas que seguem, discuto cada um desses conceitos.

Logo no início, o documento esclarece que o projeto não conta com professores, uma vez que esses são entendidos como quem "dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada" (p. 1). Ele conta com educadores, responsáveis pelo educando de forma geral, estendendo a tarefa a todos os que participam do Projeto, sejam na área administrativa, operacional ou pedagógica. Esse conceito remete ao fato de que a aprendizagem se dá "na vida e na prática, e não fora dela" (p. 1), ou seja, ela se dá no encontro com o mundo e com os outros que o cercam. Dessa forma, todos se responsabilizam pelo ato de educar. Esse senso de coletividade e de responsabilidade coletiva nos faz lembrar a prática de uma ética da responsabilidade tão necessária para uma sociedade mais justa hoje.

Além disso, o educador do Projeto é convidado a revisitar conceitos e práticas relacionados ao seu fazer pedagógico constantemente, o que os incentiva a desnaturalizar práticas já existentes e legitimadas na história da educação. O educador, assim, é constantemente encorajado a exercer sua agência crítica no processo de educar. Ele não é

apenas um profissional que coloca as teorias – muitas vezes criadas por alguém dentro de uma hierarquia vertical de poder –, em prática, mas um profissional que pensa suas próprias práticas baseadas nas especificidades de seus contextos locais.

Outro conceito problematizado pelo documento é o de escola. O entendimento que o Projeto faz desta instituição não se situa dentro de um paradigma positivista de ensino visando o acúmulo de conteúdos teóricos. Pelo contrário, a escola aqui é vista como "um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia" (p. 1). Vemos aqui valores alinhados à formação de cidadania crítica e agência, termos alinhados aos objetivos centrais de uma educação para a pós-modernidade, dos quais falaremos mais adiante.

Além dos termos professor e escola, o sistema educacional também é problematizado nessa Carta. O Projeto não acredita num sistema homogeneizante que ignora as especificidades de cada indivíduo. O questionamento é: "Se não somos todos iguais por que temos que aprender do mesmo modo, ao mesmo tempo, por que tratar as crianças como tabulas rasas, recipientes vazios que devem ser preenchidos por conteúdos?" (p. 1). A partir do momento que cada criança é considerada como única, o Projeto entende que padronizações de série, gênero e idade são incoerentes à sua filosofia de ensino e aprendizagem. Portanto, o Projeto rompe com essas padronizações, não havendo separação das crianças por idade ou séries graduadas. Algo bastante interessante de se observar uma vez que estamos falando de formas diversas de se fazer educação. Essas rupturas trazem, com certeza, um pensar 'fora do óbvio', de *penser autrement,* de sair de nossas zonas de conforto.

O documento ainda apresenta os cinco valores que norteiam a proposta educacional do Projeto, todos visando à autonomia do educando e à dos educadores. Os valores são: respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade. "Respeito com o educando, sua especificidade, sua história e sua família" (p. 2), assim como respeito com o outro da equipe independentemente da função que desempenha no Projeto. O documento atrela o respeito dado aos educandos com o fato de não padronizá-los e os manterem "apertados em modelos, em níveis predefinidos" (p. 2). Ou seja, para o Projeto, homogeneizar e padronizar os alunos é considerado uma falta de respeito as suas características individuais, abarcando a pluralidade inerente à existência humana.

A solidariedade apresenta-se como um fator a ser cultivado, quebrando quaisquer paredes que venham a ser impostas. "Aprender sem paredes" (p.1) é o que o Projeto visa,

mesmo esse sendo um "ideal quase perdido de educação" (idem), principalmente numa sociedade individualista, como a que vivemos. Nesse sentido, o documento aponta para a necessidade dos educadores enxergarem cada criança em suas especificidades e necessidades especiais, assim como cada família, para que possam acolhê-las e ampará-las. "É preciso realmente enxergar a quem olhamos" (p. 2). Além disso, o texto aponta para a solidariedade "suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenatória" (p. 2). Tarefa difícil, sim, mas de extrema importância se almejamos o convício com as diferenças. Nesse momento, vejo educadores se desprendendo de suas formas de enxergar o Outro com preconceito ou ar de superioridade e fazendo o exercício de ouvir o Outro, suspendendo suas crenças momentaneamente, 'desmonumentalizando'[36] seus saberes para que possam, de fato, ouvir o Outro. Esse tipo de atitude nos leva a crer na relevância desse documento ou dessa proposta de educação como de extrema relevância para a sociedade, desde que essa proposta, obviamente, transcenda esse documento e chegue à prática educacional de fato. Daí também a importância da vivência da pesquisadora nesse contexto educacional, cujos dados serão discutidos e analisados juntamente com as questões elencadas nesse capítulo.

Um outro valor importante para o Projeto é a afetividade, "a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe"(p. 2). Essa frase diz muito sobre o Projeto e como ele trata as relações com os educandos e suas famílias. Não são muitos os projetos educacionais mundo afora que preocupam-se em desenvolver uma relação de confiança entre educadores e educandos, uma vez que, para isso, é preciso, muitas vezes, se desfazer de hierarquias rígidas para tratar os educandos em pé de igualdade, entendendo-os como seres pensantes, cheios de vontades e opiniões, abrindo espaço para as críticas que os educandos possam vir a ter. Ora, não é qualquer educador que está preparado para agir dessa forma. Muitas vezes é mais fácil lançar mão de sua autoridade e abrir o diálogo com os educandos, diálogo esse que pode ser bastante doloroso para os interlocutores, mas de extrema importância para uma trajetória de ensino interessada na formação da cidadania.

A honestidade implica no não privilégio dos educadores em relação às regras combinadas entre a comunidade escolar, composta por pais de alunos, crianças, educadores e funcionários. Existe sim um compromisso em tratar os que o cercam com a verdade, com honestidade. Isso se aplica, por exemplo, quando um educador conversa com a família de um educando sobre seu desenvolvimento. O documento parte do pressuposto de que a família tem o direito de saber como seus filhos estão se desenvolvendo dentro da escola além de ter o

[36] Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos em palestra proferida na USP em outubro de 2015.

direito de escolher, conhecer e opinar sobre "as formas e os métodos utilizados pelos educadores" (p. 3). Aqui observamos uma relação bastante próxima entre a escola e as famílias dos alunos, relação, em minha opinião, imprescindível para que qualquer mudança ou êxito possam acontecer no âmbito escolar. Muitas vezes vejo escolas propondo mudanças bastante interessantes, mas tais mudanças nem chegam a ser implementadas devido à não concordância dos pais, que, na maioria das vezes, preferem também continuar em suas zonas de conforto, em seus *mindsets* positivistas, pois foi dessa forma que aprenderam. Se estivessem mais presentes, poderiam contribuir muito mais para o diálogo efetivo entre escola-família e, consequentemente, contribuiriam para a educação de seus filhos.

O último valor explicitado no documento é a responsabilidade. Todo membro do Projeto é responsável pela criança, pelo seu "bem estar, proteção, humanização e desenvolvimento em diversos âmbitos". O educador é responsável também por tomar iniciativas, tomar decisões, elaborar críticas construtivas e buscar novos caminhos e ideias. Mais uma vez o educador é encorajado a exercer sua agência, entendendo que ele tem capacidade sim de transformar seu contexto educacional.

O documento se encerra com a seguinte frase: "O educador do Projeto tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é" (p. 3). Não se exercita o saber sem exercitar o ser. O saber de alguém faz parte do seu ser. O saber de alguém constitui seu ser. O saber e o ser estão em constante movimento. O saber e o ser são indissociáveis. Daí a importância de se construir o saber na prática e não fora dela, na vida e não fora dela, em ambientes reais e não fora deles. Está mais do que na hora de pensarmos outras formas de educação que propiciem outras possibilidades de aprendizagem.

Bem, como podemos observar, a Carta de Princípios apresenta uma grande ruptura do paradigma positivista moderno a partir do momento em que ela traz problematizações dos termos escola, professor e ensino. Esse documento por si só já é um exercício de letramento crítico, pois traz consigo uma outra perspectiva, um outro olhar do fazer pedagógico. Discutiremos essa questão mais adiante, no capítulo II.

I.3.2. O Projeto Político Pedagógico: epistemologias emergentes?

O documento intitulado Princípios da Escola, assim como a Carta de Princípios mencionada, também rompe com o paradigma da Modernidade no que tange à construção de conhecimento. Esse texto, sem dúvida, apresenta-se de forma menos hierárquica, menos

generalista, menos fragmentada, mais respeitosa aos objetivos educacionais a que o Projeto se propõe:

> A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano (p.1).

O documento é dividido em seis partes, a saber: I. Sobre os valores matriciais da escola Projeto; II. Sobre educandos e currículo; III. Sobre a relevância dos conhecimentos e das aprendizagens; IV. Sobre os educadores; V. Sobre a organização do trabalho e VI. Sobre a organização da escola.

Percebemos uma ruptura já na primeira parte do documento quando o termo escola é citado como não sendo "uma mera soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formas sociais na qual permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida" (p.1). Atividades ritualizadas me fazem pensar na homogeneidade imposta pela Modernidade e valor base das escolas tradicionais. Também remetem ao que pode ser controlado e medido. Se são as mesmas atividades para todos, seria fácil medir, avaliar e distinguir. O documento critica isso. Ao contrário, entende que, nessa escola, ao invés de soma entre os parceiros, há interação entre os mesmos e deles com o ambiente que os cerca. Portanto, mudanças são previstas, desejadas e levadas em consideração na construção do 'projeto de vida' dos educandos.

Outra ruptura com a homogeneidade do paradigma moderno está no documento quando nesse percebemos o respeito à individualidade, à especificidade e à diferença de cada aluno na construção de conhecimento. Os itens abaixo são exemplos disso:

> 7- Como cada ser humano é *único*, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também *únicos* (p. 1).
>
> 8- A *unicidade* do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto (p. 2).
>
> 9- As necessidades *individuais* e *específicas* de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características *singulares* de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas (p. 2).

> 19- É indispensável a concretização de um ensino *individualizado* e *diferenciado*, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento (p. 3).
>
> 23 - Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da *singularidade* que lhe é inerente, impõe uma gestão *individualizada* do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, resguardar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo (p. 3).
>
> 33- A *especificidade* e *diversidade*[37] dos percursos de aprendizagem dos educandos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e educadores capazes de lhes oferecer ferramentas adequadas e efetivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único livro didático, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de grupos isolados (p. 5).

Como podemos observar, todos esses itens contemplam o respeito às diferenças e as especificidades de cada educando através das palavras único, unicidade, singularidade, especificidade, individualizado, diferenciado. A heterogeneidade, e não a homogeneidade está em voga aqui. O paradigma da complexidade está sendo comtemplado, e não o reducionismo.

Além disso, os itens acima questionam o fato de que, já que somos diferentes, por que devemos seguir um mesmo percurso de aprendizagem? Por que temos que nos limitar a um só livro didático? Por que temos que aprender da mesma forma? Como diz o documento, não faz sentido "unificar o que à partida é diverso" (p. 5). E não faz mesmo.

O item 19 traz uma questão sobre o currículo. Currículo, para o Projeto, significa "o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver" (p. 2). Além disso, esse é entendido numa dupla dimensão: a sua exterioridade e a sua interioridade. O currículo exterior (objetivo) "é um perfil, um horizonte de realização, uma meta". O interior (subjetivo) representa o percurso único que cada educando trilhará. Para o Projeto, o currículo exterior só terá sido pertinente se validado pelo interior. Ou seja, a aquisição de conteúdos não é feita 'a qualquer custo', mas sim através de um processo de aprendizagem e

[37] Itálico meu em todos os vocábulos.

uma construção de conhecimentos permitidos e desejados pelo Projeto. Aqui, mesmo sendo favorável a uma "mesma plataforma curricular para todos os educandos (p. 3)[38], o documento faz questão de dizer que cada caminho será percorrido de maneira diferente, já que os educandos são diferentes uns dos outros, munidos de interesses e expectativas variados. Com essa diferença em mente, vale ressaltar que o Projeto não adota livro didático, esse representando uma convergência, um único caminho a ser trilhado, o que vai de encontro às propostas do Projeto.

Também importando-se com a construção de significados de cada indivíduo, respeitando assim suas singularidades, o item 17, abaixo, traz a ideia de que todo conhecimento é autoconhecimento.

> 17- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja *construído pela própria pessoa* a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos, heuristicamente, *constroem significados a partir da experiência*.

Essa afirmação corrobora o que Sousa Santos (2010) diz sobre a distância entre sujeito e objeto consagrada pela ciência moderna. Nessa, "um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos" (p. 80). Ao afirmar que todo conhecimento é autoconhecimento, o Projeto assume a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entendendo que, numa epistemologia não convencional, um outro tipo de conhecimento é válido e legítimo, o autoconhecimento. Nas palavras de Sousa Santos (2010), trata-se de "um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (p. 85).

Aqui é permitido a cada educando construir suas próprias visões de mundo a partir da experiência. E essas experiências serão as mais variadas possíveis justamente para que o educando, primeiro, possa ter consciência de suas realidades e, segundo, possa ampliar suas visões de mundo, expandir seu *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 1999 e no prelo). Percebemos isso ao lermos o item 21 do documento:

> 21 - O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sócio–educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino (p. 3).

[38] Ressalto que o Projeto é reconhecido pelo Ministério da Educação e, portanto, participa do currículo nacional.

A maneira como a avaliação é entendida no documento também respeita as diferenças dos educandos. Não se trata de provas que, por sua vez, visam à aquisição de um conhecimento padrão. A avaliação é feita de modo individual e processual, o progresso do educando é levado em consideração e não o alcance de conhecimentos predeterminados por professores. Observamos isso nos itens abaixo.

> 12- A singularidade do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais (p. 2).
>
> 36- O percurso de aprendizagem do educando, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do seu processo individual. Este documento tentará evidenciar a evolução do educando nas diversas dimensões do seu percurso escolar (p. 5).
>
> 37- O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do educando. O tutor assume um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Os pais ou responsáveis poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor (p. 5).

Outra ruptura marcante que o documento apresenta em relação ao paradigma Moderno é sobre a fragmentação do conhecimento. Os itens abaixo descrevem a construção de conhecimento de maneira interdisciplinar e holística, não separando as partes do todo (MORIN, 2011), abrindo caminho para o paradigma da complexidade. Além disso, o documento refere-se à relevância do conhecimento como facilitador do processo de desenvolvimento da formação do indivíduo, abrindo caminho para o que Morin (2011) chama de conhecimento pertinente e Sousa Santos (2010) de conhecimento prudente para uma vida decente. Ainda sobre a fragmentação do conhecimento, o documento faz uma crítica ao educador, este não podendo simplesmente transmitir um conhecimento "codificado e predeterminado" (p. 4).

> 18- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva *interdisciplinar e holística* do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais *complexas* (p. 3).
>
> 20- A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua *relevância* para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da *formação do indivíduo*; a tradução mecânica e

> compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade (p. 3).

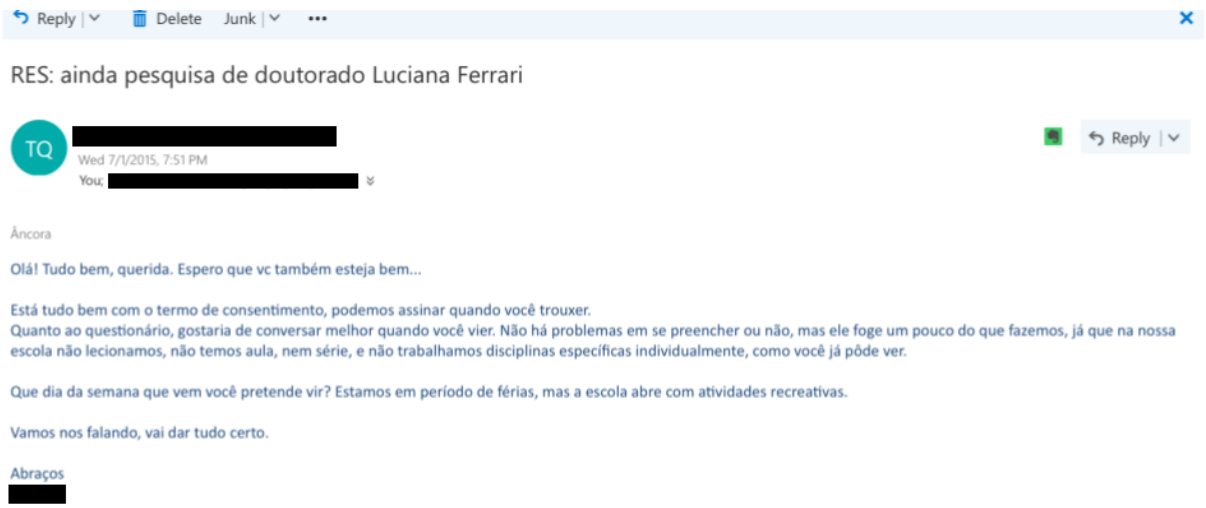
Vale ressaltar que essa valorização e respeito pela singularidade de cada indivíduo participante do processo educacional dentro do Projeto não elimina o espírito de coletividade do mesmo. Muito pelo contrário, uma vez que o indivíduo cresce conhecendo suas próprias qualidades e limitações que, por sua vez e muitas vezes, difere de qualidades e limitações de seus colegas, ele entende que todos somos diferentes, o que contribui para o exercício de viver na coletividade, requisito de grande relevância na sociedade atual. Nas palavras de Maturana (2000),

> Mas eu penso que o ponto fundamental em educação não é ensinar habilidades, mas é a criação de um espaço onde o jovem possa crescer como um ser que se respeita, de modo que ele possa respeitar os outros. Pois nos respeitamos se ao vivermos somos respeitados. E ser respeitado significa emergir como o outro legítimo. Uma pessoa que cresce tendo auto-respeito e autoconfiança, cresce respeitando e confiando nos outros e pode aprender qualquer habilidade que os seres humanos podem desenvolver (MATURANA, 2000, p. 103).

I.3.3. A vivência: novas epistemologias?

Uma grande preocupação que temos em relação ao fazer pedagógico é justamente se os discursos presentes em documentos oficiais transcendem as folhas de papel e são praticados no quotidiano escolar. Meu objetivo nesta seção é compartilhar com o leitor as percepções que tive sobre as epistemologias presentes no universo escolar do Projeto. Adianto que a experiência que tive foi muito enriquecedora para o meu próprio processo de construção de conhecimento, expandindo assim o meu leque de interpretações a respeito do fazer escolar.

Bem, muitas são as rupturas com a epistemologia tradicional, com o paradigma moderno. O primeiro exemplo aconteceu antes mesmo de eu entrar na escola. Para a minha coleta de dados inicial, troquei e-mails com uma das educadoras e enviei um questionário para que todos os educadores da escola o respondessem. Era um questionário simples como podem ver abaixo. No entanto, eis a resposta que recebo:



Reply | Delete Junk | ...

RES: ainda pesquisa de doutorado Luciana Ferrari

TQ [redacted]
Wed 7/1/2015, 7:51 PM
You; [redacted]

Reply |

Âncora

Olá! Tudo bem, querida. Espero que vc também esteja bem...

Está tudo bem com o termo de consentimento, podemos assinar quando você trouxer.
Quanto ao questionário, gostaria de conversar melhor quando você vier. Não há problemas em se preencher ou não, mas ele foge um pouco do que fazemos, já que na nossa escola não lecionamos, não temos aula, nem série, e não trabalhamos disciplinas específicas individualmente, como você já pôde ver.

Que dia da semana que vem você pretende vir? Estamos em período de férias, mas a escola abre com atividades recreativas.

Vamos nos falando, vai dar tudo certo.

Abraços
[redacted]

Figura 1: e-mail sobre questionário para coleta de dados

Lembro exatamente como me senti ao ler essa resposta. Como pude cometer essa gafe? Afinal, eu sabia muita coisa sobre a proposta da escola! Enfim, essa seria a primeira de muitas rupturas e desconstruções vividas por mim.

Inicio pela descentralização do poder e do conhecimento. Como diz a carta de princípios, todos são educadores e têm o dever de cuidar das crianças. Pois é, inclusive eu, uma pesquisadora voluntária que, mesmo sem saber como o projeto se dava na prática, fui convidada a educar da mesma forma como educam. Não houve teste ou avaliação para ver se eu estaria apta a fazê-lo. Muito pelo contrário, esperavam de mim uma atitude de educadora que contribuiria para a construção de conhecimento daquelas crianças. Juro que me senti desconfortável. Apesar de entender o que Wagner (1975) diz sobre se relacionar numa pesquisa etnográfica, me senti um 'peixe fora d'água'. Não me sentia preparada para aquela tarefa. Eu, professora formada há quase 20 anos, me vi querendo primeiro estudar e depois ensinar. Não era o pretendido ali. O conhecimento era construído de forma coletiva. Assim como no PP, eu também devia aprender com a experiência. Assim como permite o rizoma, aprendia com o que emergia nos momentos em que ali estava.

O conhecimento não é exclusividade dos educadores. Esses não são os detentores do conhecimento. Exemplo disso é o depoimento da educadora Tatiana, abaixo.

> Até a criança veio perguntar pra mim e falou: "o sapo é a mesma coisa que a rã? E é a mesma coisa que a perereca?" Eu falei: "Ai meu Deus do Céu!" Aí eu descobri hoje, que o sapo é a mesma coisa que a rã e a diferença é morfológica, de tamanho, né, macho e fêmea, mas a diferença mesmo é da perereca. Eu não sabia, daí eu aprendi porque eu não sabia, fiquei aprendendo daí não tem, não tem nenhum problema assim. E eles tão tão acostumados com isso que eles também não acham que o professor tem que

> saber, eles não acham, eles sabem que eh que a gente não sabe de tudo, a gente vai aprendendo no mesmo momento, e isso é super bom pra eles, né. Porque tem muitas crianças que na escola via que se sentia burro, né, porque 'ai não sei, não consigo aprender'. Não tem necessidade de saber. (Depoimento de Tatiana, 18/03/2016).

Como dito acima, os educandos não esperam que o educador saiba de tudo. O não saber não é visto como um problema. Muito pelo contrário, pode contribuir e muito para o processo de aprendizagem dos educandos, conforme conversa abaixo entre mim, a pesquisadora (P), e Tatiana (T):

> P: Você não tem que aprender antes pra depois ensinar...
>
> T: Não e é ótimo que eles veem que na hora que a gente ta aprendendo eles vão vendo que eu vou errando, que eu não consigo dar o nó, que não deu certo, que eu tenho que desfazer, que eu tenho que fazer de novo. Isso, isso daí é de um aprendizado tão grande, essa experiência, eles verem eu ali lidando com a coisa não dando certo que é muito melhor do que 'oh, gente, é assim que faz, olha' e pronto fiz e a hora que eles vão fazer eles apanham pra fazer. Então, o não saber, na verdade, ele é muito importante pedagogicamente. Então não tem. (Depoimento de Tatiana, 18/03/2016).

Após assistir uma apresentação de trabalho de uma menina de 11 anos sobre Magnetismo, eis que descubro que quem lhe ajudou com suas indagações fora um educador formado em educação física! Como assim? Essa foi a pergunta que fiz a mim mesma. Como ele conseguiu ensinar sobre esse tema se não é da sua área? Eu, moldada pelo positivismo, jamais saberia. Em conversa com o educador, ele me diz que "é preciso ter repertório. Venho de uma formação bem ampla, das exatas também. Mas construí repertório aqui. Os alunos também. Qualquer repertório que eles tenham é válido". Após essa conversa, o educador me pediu para sentar ao lado de uma educanda que estava pesquisando sobre Arte Moderna. Fico, de verdade, sem saber o que fazer, sem saber como ajudá-la. Não é a minha área! Paradigma reducionista enraizado em mim.

Esse episódio me leva a pesquisar sobre a formação acadêmica dos educadores e descubro, em reunião com uma educadora, uma das idealizadoras do projeto, que há um número de educadores de áreas diversas que se comprometem com quaisquer áreas do saber. Existem, também, especialistas caso seja necessário.

Outro indício da descentralização do poder são as hierarquias visivelmente fluidas. Exemplo disso é o fato de eu não ter precisado conversar com alguém 'superior' (a diretoria, por exemplo), para que minha coleta de dados fosse autorizada. Quando me dirigi a uma

educadora para perguntar-lhe como proceder, tive essa resposta: “Pode falar comigo mesma. Aqui nós mesmos decidimos”.

Além disso, quando está escrito nos documentos que todos são educadores, todos são, de fato, educadores, desde o pessoal da limpeza aos jardineiros e professores. É até estranho dar nome a essas profissões (pessoal da limpeza ou jardineiro) porque só eu percebo que elas existem. Para os alunos, são educadores que exercem outras funções e possuem outros saberes. É comum a eles. O relato abaixo, extraído do diário de campo da pesquisadora, é um exemplo disso:

> Hoje acompanho o grupo da iniciação. É meu segundo dia e percebo que estão desenvolvendo um projeto. O educador chama os alunos para decidir onde plantarão a árvore, onde é o melhor local para plantá-la. Os alunos discutem sobre a posição do sol e decidem onde plantar. Um outro educador (o jardineiro), auxilia os alunos nesse processo e então lhes dá instrumentos para cavar o buraco. Sim, o jardineiro é o educador. Os alunos estão entusiasmados em aprender! Mexem na terra, pegam, aprendem sobre as plantas. Outro educador chega e diz que há flores comestíveis. Aprendo também! (DC pesquisadora, 22/05/2015).

Outro episódio se dá durante a discussão em uma assembleia em que uma das educadoras (da limpeza) pede ajuda aos alunos para que mantenham os banheiros em ordem. Todos a escutam com respeito e atenção. Na saída, quando dois alunos correm pelo pátio, a mesma educadora os alerta: “Vocês sabem que não pode correr por aqui. Andem devagar”.

Aproveito a narrativa sobre o saber do educador-jardineiro para iniciar uma outra ruptura com o paradigma moderno: a presença de saberes não-canônicos no projeto. Ora, não é em toda escola que você presencia uma tenda de circo! Esse não é um saber comum numa aula de Educação Física. Também não é comum vermos uma pista de skate em escolas tradicionais. E nem é em qualquer lugar que é permitido ao aluno aprender a fazer crochê. Esse saber não está dentro das listas de conteúdos comuns numa escola tradicional. Imagina um aluno interessado em fazer crochê numa escola tradicional! Nesse projeto, isso é possível. Na verdade, o aluno tem autonomia para pesquisar o que interessar a ele. Ao conversar com uma educadora, ela conta: “Uma criança pediu pra gente aprender a fazer o ponto cruz. Disse pra ela pesquisar como era e os materiais necessários. No dia seguinte estávamos nós e mais algumas outras crianças praticando. E não é que conseguimos?” (DC pesquisadora, 22/05/2015).

Vale ressaltar ainda que a própria estrutura física da escola nos convida a uma desconstrução do paradigma moderno, conforme relato meu abaixo:

> É chegada a hora. Depois de quase duas horas de Guarulhos à Cotia, chego na porta do Projeto. Dou de cara com um enorme portão azul, bem parecido com portões de entrada das escolas que eu havia estudado ou frequentado como professora ao longo de minha carreira. Quando o portão se abre, percebo que as semelhanças com as escolas que conhecia param por aí, pelo menos em relação à estrutura física das mesmas. Não parecia que eu estava numa escola. Dei de cara com uma rampa de skate à minha direita e, à minha frente, com o que mais parecia uma praça pública. Árvores a minha volta, bancos de madeira ao redor de um espaço redondo que, mais tarde, descubro ser o local da tenda de circo que havia sido retirada para conserto. Não há barulho, não vejo as crianças, imagino que estão em aula. (DC pesquisadora, 06/05/2015).

Aqui julgo importante mostrar algumas imagens para que o leitor possa compreender melhor do que estou falando. Começo, portanto, com a tenda de circo que está logo na entrada da escola.

Figura 2: tenda de circo na entrada da escola.

Mais adiante me deparo com uma pista de skate.

Figura 3: pista de skate próxima à tenda de circo.

Outras características do espaço físico que contribuem para uma quebra de paradigma são a maneira como os móveis das salas ou dos espaços de aprendizagem são organizados. Um exemplo é o da figura abaixo, onde há a presença de colchonetes espalhados pelo chão, possibilitando o agir dos corpos ao estudar.

Figura 4: colchonete no chão na biblioteca.

Além de colchonetes, há pufes e mesas redondas ou ovais propiciando o trabalho colaborativo. *Laptops* ou *desktops* estão disponíveis.

Conversando com Tatiana, entendo que todos os espaços ali definidos na escola são o que eles chamam de 'espaços de aprendizagem', ou seja, qualquer espaço é local de construção de conhecimento e não apenas dentro de *salas de aula.* O refeitório, por exemplo, é um desses espaços, onde eles aprendem sobre uma alimentação saudável e higiene. Outro espaço de aprendizagem é o pátio, onde os alunos e educadores ajudam na construção e na manutenção da horta. As imagens abaixo reforçam esse aprendizado.

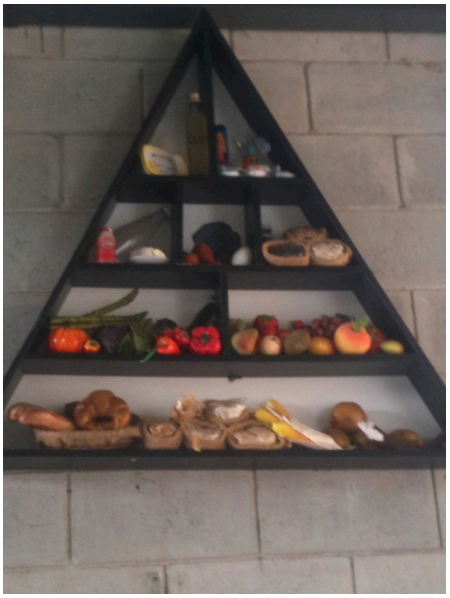


Figura 5: pirâmide alimentar na parede do refeitório.

Figura 6: horta plantada por educandos e educadores.

Na conversa com Tatiana, me chama a atenção o desejo de ver o conhecimento construído dentro do projeto transcender os espaços da escola e chegar à comunidade ao entorno. De acordo com ela, "Nosso objetivo não é que a comunidade venha até a escola, mas que a comunidade se torne uma comunidade de aprendizagem, em diversos espaços, desde a padaria até a casa das crianças. Buscamos comunidades de aprendizagem" (Depoimento de Tatiana, 22/05/2015).

Esse relato me leva a outra ruptura epistemológica, à não fragmentação e descontextualização do saber. Aqui, há uma tentativa de se conectar os saberes e valores ali construídos às vidas locais dos alunos visando, com isso, a transformação social consequente de um trabalho educacional.

Como o próprio PP descreve, “as propostas de trabalho com os educandos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto” (p. 5), onde os conteúdos estão integrados. Um exemplo é a integração dos saberes da matemática e das ciências no planejamento e execução do projeto plantio de árvore. Pude perceber que esse tipo de projeto é mais comum no grupo da iniciação e pré-desenvolvimento. No entanto, ele também se dá em outros grupos. Exemplos são: dança, em que os alunos integraram conhecimentos da história (surgimento da dança), ciências biológicas (partes do corpo humano) e educação física (movimento); Big Bang, em que a aluna integrou conhecimentos de história e física (magnetismo). Esses são os que pude presenciar, mas fui informada de que outros projetos se desenvolvem ao longo dos anos. Isso nos remete ao paradigma da complexidade de que fala Morin (2011): as partes estão ligadas ao todo assim como o todo está ligado às partes.

O próprio aprendizado por projetos nos leva a outra ruptura: o respeito às diferenças, a consolidação da heterogeneidade. Ao permitir que os alunos escolham seus temas de interesse, parte-se do pressuposto de que são diferentes e possuem interesses variados. Como consta no PP, cada educando vai trilhar seu próprio percurso de aprendizagem, seu próprio processo de construção de conhecimento, seu “projeto de vida” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 3).

Primeiramente, os educandos não são separados por idade como em escolas tradicionais de ensino. Nesse projeto, vi e convivi com educandos de idades variadas estudando e aprendendo juntos. Todo educando que entra no Projeto passa pelo grupo da Iniciação, não importando sua idade. Lá encontrei crianças de 6 a 11 anos de idade participando de projetos juntos. A progressão se dá não por idade, mas sim por “aquisição dos valores do Projeto”, valores que estão na Carta de Princípios. O educando só passa para o grupo do Pré-desenvolvimento ou para o do Desenvolvimento quando esses valores forem

desenvolvidos.

Vale ressaltar que não há aulas, ou seja, não houve nenhuma ocasião em que o educador expusesse ou explicasse conteúdos de maneira explícita, o que não me permitiu vivenciar conflitos de caráter cognitivo entre educandos de idades diferentes. A impressão que tive foi a de que, como cada educando percorre seu caminho de maneira autônoma, a diferença de idade torna-se irrelevante. Também compreendi que não basta, então, migrar algumas práticas de uma escola não convencional para uma convencional se não acompanhadas de mudanças epistemológicas. Não sei até que ponto uma aula expositiva nos moldes tradicionais, com os mesmos conteúdos para todos, funcionaria com alunos de idades diferentes. Essa questão me lembra um texto de Leander (2007) sobre a inserção digital em uma Universidade onde concluiu-se que não adianta inserir novas tecnologias se as práticas acadêmicas ainda encontram-se enraizadas num paradigma tradicional de educação. É imprescindível uma reflexão sobre novas epistemologias, uma reforma do pensamento, para que novas práticas sejam permitidas dentro de uma epistemologia digital.

A heterogeneidade também se faz presente na aparência de educandos e educadores. Cabelos longos (para homens) são comuns aos educadores, algo que, acreditem, é proibido em algumas escolas convencionais, públicas e particulares. Não há uniformes, portanto, cada um se veste da maneira como lhe convir. Vi educadores circulando pelos espaços do Projeto descalço, assim como também vi educandos de chinelo.

Educandos com necessidades especiais também são bem vindos, mas vejo barreiras claras para a vinda de deficientes motores. Durante minha vivência, tive contato com seis alunos com deficiência intelectual. Para eles havia um monitor específico para lhes ajudar em seus percursos de aprendizagem. Não vi nenhuma criança com deficiência motora, mas também não seria nada fácil transitar pelos espaços do projeto em cadeira de rodas. Há escadas entre uma sala e outra e entre os andares do prédio.

Quanto aos percursos de aprendizagem, os educandos têm autonomia para escolher o que vão aprender a cada dia, respeitando suas especificidades. Vale lembrar que cada educando tem um educador – tutor que precisa aprovar esse planejamento. Ele o faz de acordo com as necessidades de cada educando. Tive a oportunidade de entrevistar e ver o planejamento de uma educanda (fig. 6), Rita, de 11 anos, do grupo do Pré-desenvolvimento.

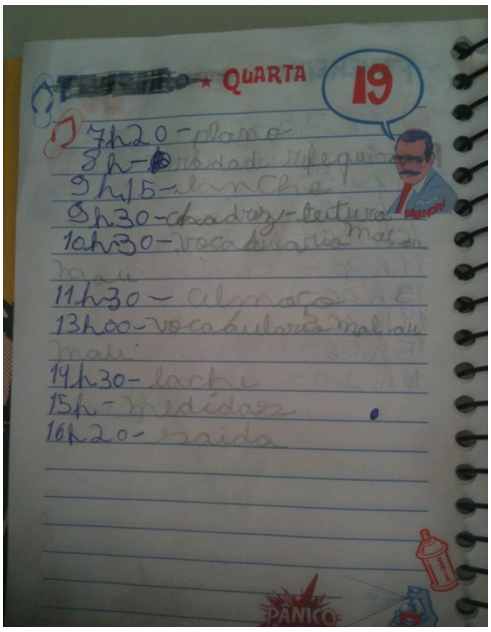


Figura 7: planejamento de Rita, uma das educandas do Projeto.

Quando perguntada sobre o que ela acha de fazer seu próprio planejamento, eis o que ela responde: “Não precisa... Quando a gente escolhe alguma coisa, não precisa de mais um monte de tempo pra fazer de novo por causa que não tem motivo pra gente não fazer o que a gente mesmo escolhe.” Essa fala corrobora as “aprendizagens significativas” (p. 3) mencionadas no PP. O entendimento é o de que essas aprendizagens contribuem para o trabalho de conceitos de forma continuada, consistente e complexa. Aqui fica clara a relação entre interesse, escolhas e trabalho. Por que não fazer o que eu mesma escolhi?

Essa ruptura com a homogeneidade da Ciência Moderna nos leva para outro aspecto da pós-modernidade: o protagonismo do aluno. A decisão sobre o próprio planejamento é um exemplo disso: a voz do aluno é ouvida nessa decisão. E não é só isso. Os educandos são também ouvidos em assembleias e grupos de responsabilidade.

As assembleis são espaços de debate coletivo e democrático. Qualquer educando pode solicitar que haja uma assembleia para discutir qualquer ponto de pauta, geralmente algo que esteja gerando algum incômodo, um combinado que não esteja funcionando ou que não faça sentido, por exemplo. As assembleias acontecem às sextas-feiras e são compostas por educandos e educadores do Projeto. Seguem algumas imagens (figs. 7-10) que representam a voz do educando a esse respeito.

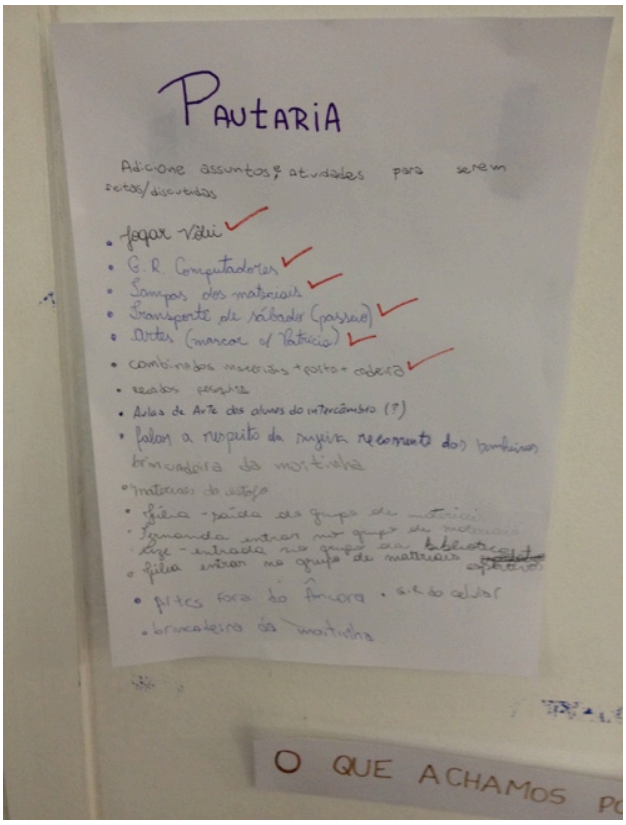
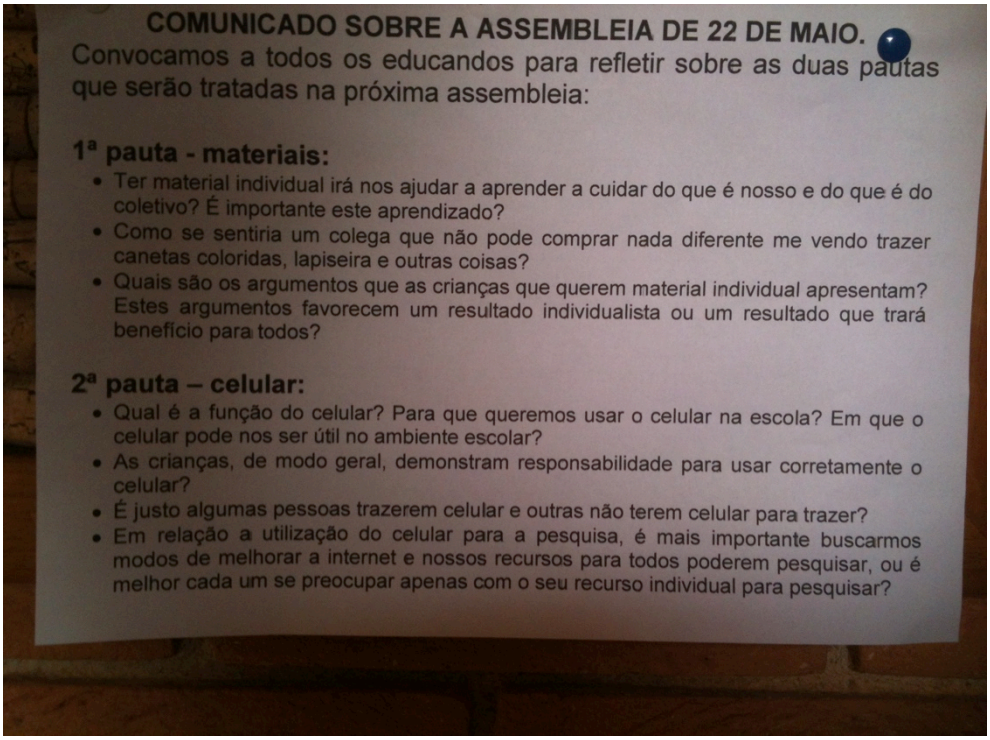


Figura 8: cartaz solicitando assuntos para a assembleia



COMUNICADO SOBRE A ASSEMBLEIA DE 22 DE MAIO.

Convocamos a todos os educandos para refletir sobre as duas pautas que serão tratadas na próxima assembleia:

1ª pauta - materiais:

- Ter material individual irá nos ajudar a aprender a cuidar do que é nosso e do que é do coletivo? É importante este aprendizado?
- Como se sentiria um colega que não pode comprar nada diferente me vendo trazer canetas coloridas, lapiseira e outras coisas?
- Quais são os argumentos que as crianças que querem material individual apresentam? Estes argumentos favorecem um resultado individualista ou um resultado que trará benefício para todos?

2ª pauta – celular:

- Qual é a função do celular? Para que queremos usar o celular na escola? Em que o celular pode nos ser útil no ambiente escolar?
- As crianças, de modo geral, demonstram responsabilidade para usar corretamente o celular?
- É justo algumas pessoas trazerem celular e outras não terem celular para trazer?
- Em relação a utilização do celular para a pesquisa, é mais importante buscarmos modos de melhorar a internet e nossos recursos para todos poderem pesquisar, ou é melhor cada um se preocupar apenas com o seu recurso individual para pesquisar?

Figura 9: cartaz solicitando reflexão sobre os pontos de pauta a serem discutidos em assembleia.

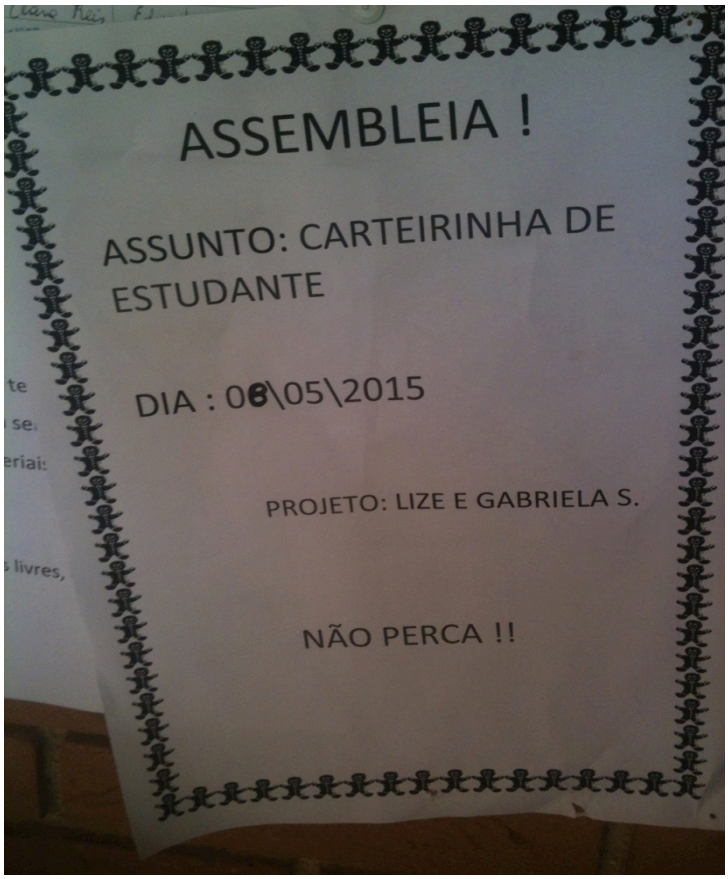


Figura 10: cartaz convidando os educandos à participarem da assembleia.

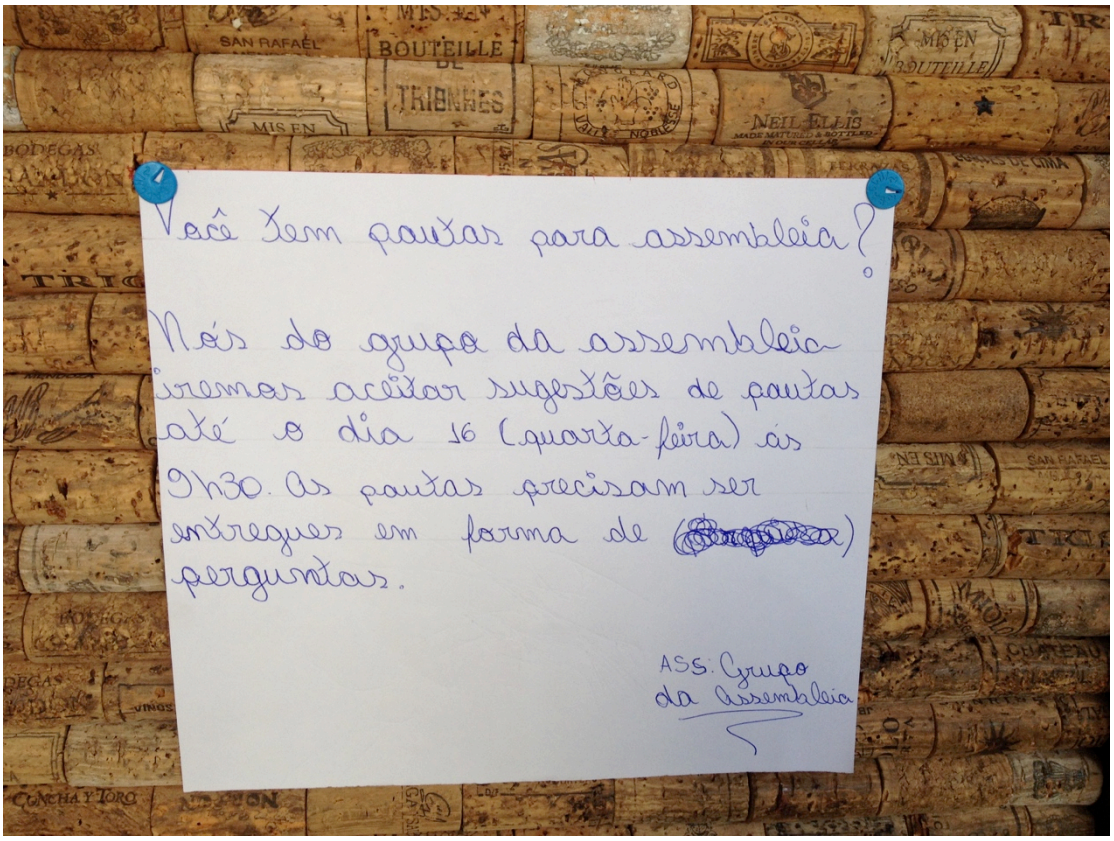


Figura 11: cartaz solicitando sugestões de pauta para a assembleia.

Os grupos de responsabilidade são formados por educandos, que trabalham em grupos, e exercem tarefas específicas contribuindo para o bem-estar do Projeto. Existem aqueles responsáveis pelo lanche da tarde, outros responsáveis pela organização do material coletivo, outros pela limpeza dos banheiros, pela organização dos livros na biblioteca, pelas visitas guiadas, e assim por diante. Presenciei todos esses em andamento. Posso dizer que a experiência foi bem interessante. Explico.

Além das rupturas mencionadas acima, há práticas nesse ambiente escolar que fogem à metáfora arborescente e que abrem espaço à metáfora do rizoma. Rizoma é aqui entendido como metáfora que representa o paradigma da complexidade, do mundo complexo em que vivemos hoje. O rizoma considera situações que emergem ao longo de qualquer processo. O que seria um imprevisto descartado na metáfora arborescente, um erro, é bem vindo no rizoma, que permite o entrelaçamento de linhas em quaisquer direções. Na árvore, essas direções são preestabelecidas, planejadas e, portanto, desvios são sinônimos de fracasso.

Como diz Biesta (2014), a educação envolve riscos, fraquezas. No entanto, essas fraquezas são o que mantém a educação como um processo subjetificador. Para ele, as tentativas de controlar e mensurar a educação são falaciosas e só prejudicam o processo educacional. Quando deixa-se de controlar esse processo, o percurso de cada educando, uma alternativa é lidar com as questões que emergem ao longo desse percurso. Um educador formado em Educação Física auxiliar um grupo que quer estudar magnetismo; um aluno que quer aprender a fazer crochê; um aluno que reclama da limpeza dos banheiros; um ponto de pauta qualquer a ser tratado, enfim, todos esses são fatos que emergem e que são abarcados pelo Projeto, pelo rizoma ali existente. As imagens abaixo mostram um cotidiano comum na escola, no qual o que emerge se faz presente e torna-se parte do processo de construção de conhecimento dos educandos. Há aprendizado ao lidar com essas situações. Não há aprendizado somente numa sala fechada em frente aos livros estabelecidos. Essa forma de pensar a educação certamente muda a maneira como se encara o aprendizado. Aqui, não há ‘mestres explicadores’ como aponta Rancière, mas sim colaboradores coletivos de construção de conhecimento. Aqui, o alunado não é ignorante, mas sim imbuído de saberes e interesses prévios. Aqui, o educador não precisa deter todo o conhecimento antes de ensiná-lo. O conhecimento se constrói junto.

Figura 12: teste de maquiagem feito por outra educanda.

Na imagem acima, o que emergiu foi a possibilidade de uma festa noturna em que os educandos dormiriam na escola e assustariam uns aos outros. Eram zumbis. Naquela semana, alguns estavam pesquisando maquiagem e fantasias. Passavam pelos espaços fantasiados e maquiados por eles próprios, enquanto outros mantinham seus planejamentos. É interessante ver que não há a necessidade de todos participarem. Cada um tem sua própria trajetória.

A imagem abaixo ilustra um outro fato que emergiu. Esse grupo de educandos vai à biblioteca onde estávamos e decide pegar um dos armários que estava vazio e levá-lo a uma sala onde havia utilidade para ele. Eles mesmos o fazem e arrumam a sala. Não há problema nisso. Não é porque estão realizando essa tarefa que vão atrasar seus conteúdos.

Figura 23: armário sendo carregado por educandos.

Bem, até o momento relatei o que vi de epistemologias não convencionais no Projeto vivenciado. Sem dúvida alguma, esse é um Projeto que por si só, pelo fato de existir, já é um convite ao *penser autrement,* uma vez que, pelo menos para mim, traz rupturas com o paradigma positivista da Modernidade. No entanto, é evidente que essa ruptura não se dá totalmente. E nem é desejada, uma vez que não se trata de substituir um paradigma por outro e sim de uma convivência entre paradigmas para que, assim, possamos aproveitar o que temos de melhor para os contextos educacionais. Relato, aqui, então, algumas características do paradigma moderno que pude vivenciar no Projeto.

Apesar de o espaço físico não representar o panóptico de Foucault (1997), com sua estrutura fechada e controladora, ainda podemos ver prédios com salas fechadas. É verdade que, como dito anteriormente, o interior dessas salas, a disposição dos móveis, por exemplo, apresenta características de uma epistemologia menos convencional. No entanto, podemos ainda ver uma epistemologia tradicional. As figuras abaixo ilustram essa questão.

Figura 34: salas de aula nos moldes tradicionais.

Infelizmente, o que ainda prevalece na escolarização tradicional é a sala de aula como contêiner, nas palavras de Leander (2010), moldando os tipos de conhecimento e discursos, apesar de haver algumas iniciativas interessantes ocorrendo nas escolas do Brasil, inclusive nesse Projeto, como já pudemos observar. Para esse autor, os professores criam uma

‘geografia imaginária’ da sala de aula, vista como um contêiner, tendo a conotação de um espaço rígido, estável, apresentando convenções relacionadas a materiais e práticas de ensino. No entanto, ele nos convida a enxergar esse espaço de outra maneira, deixando de lado a aparência de solidez desse tipo de sala de aula. Ao fazermos isso, ao enxergar os espaços como movimentos sociais contínuos, nossa perspectiva muda: conseguimos enxergar uma variedade de materiais ali existentes além de uma gama enorme de histórias e experiências diferentes que são trazidas pelos alunos. Segundo o autor, “percepções de espaços sociais de aprendizagem como contêineres – perspectivas que enfatizam categorias, estase, estruturas e representações localizadas ao invés de mobilidades de práticas – são frequentemente recriadas, apesar de tentativas de interrompê-las”[39] (p. 335).

Quanto aos saberes disciplinares, me parece que eles não tenham sido abolidos e que, muitas vezes, permanecem fragmentados. Observo isso através do plano de atividades já mostrado e discutido aqui e através dos vários grupos de alunos nos diversos espaços estudando medidas e comprimentos, vocabulário, sequências lógicas, um espaço para cada saber, portanto, ainda fragmentado. Tal fragmentação ainda é observada quando dou uma rápida olhada nos cadernos de quatro alunos (entre 7 e 11 anos de idade). Neles, há separação entre *alfabetização*, *leitura de mundo*, *sequências lógicas* e *pesquisa*. Percebo ainda uma compartimentalização dos saberes ao ver os alunos estudando, por conta própria, polígonos convexos, por exemplo. Um dos cadernos apresentava essa temática de forma isolada e não integrada com outros saberes.

A biblioteca também é um espaço onde percebo a fragmentação dos saberes. É bastante ampla e iluminada, há livros didáticos, materiais para pesquisa e cadernos organizados em estantes, como podemos observar na foto a seguir:

[39] Tradução minha de “container-like visions of social spaces of learning – perspectives emphasizing categories, stasis, structures, and located representations over the mobilities of practices – are often recreated, despite attempts to disrupt them”[39](LEANDER, 2010, p. 335).

Figura 15: livros categorizados na biblioteca da escola.

Essa foto me faz entender que o aluno também percebe os saberes como isolados. Além disso, os materiais disponíveis são livros didáticos tradicionais, ou seja, reforçam a tal fragmentação. Entendo a limitação dessa observação, uma vez que a integração dos saberes vai depender da prática do educador, da maneira como os saberes são vivenciados pelos educandos. No entanto, ao juntar a observação que fiz do planejamento de atividades da aluna, dos cadernos dos alunos, dos espaços separados em saberes e do espaço da biblioteca, começo a suspeitar da integração dos saberes conteudistas tradicionais. Penso que ainda há um desafio a ser enfrentado em relação aos conteúdos escolares tradicionais. O que fazer com eles? Como integrá-los?

Uma tentativa é o aprendizado através de projetos, mencionado no PP. Tenho a chance de acompanhar o grupo da iniciação, conforme relato nas páginas 70-71, no plantio de uma árvore perto do espaço onde há uma horta, construída pelos alunos e educadores. Para o plantio, um dos funcionários do Projeto é requisitado. Entendo que ele é a pessoa responsável pelos jardins do Projeto. Bem, lá vamos eu, dois educadores, o funcionário e um grupo de quinze alunos acompanhar o plantio da árvore. No caminho, os educadores e o funcionário explicam o tipo de árvore que será plantada e perguntam aos alunos em que tipo de solo é melhor plantá-la. Os alunos participam ativamente da conversa, aprendem a posição do sol e decidem onde plantar a árvore.

Os alunos participam desde a preparação da terra, com minhocas, restos de comida, ao cavar, até o plantio efetivo da árvore. Ali eles aprenderam muito! Admito, eu também! Fiquei com a sensação de que queria ter feito isso na minha escola. Ali percebi a integração de teoria

e prática e dos saberes da biologia, da geografia, da matemática, do português, da nutrição, da física... Por que não é sempre assim?

Em conversa com Tatiana, uma das educadoras que acompanhei, questiono os conteúdos fragmentados e também o isolamento dos educandos na hora do estudo dos conteúdos. Mostro um excerto dessa conversa aqui entre mim, a pesquisadora (P), e Tatiana (T):

> P: Uma coisa que eu observei, Tatiana, no desenvolvimento eu vejo, eu vejo claramente o senso de coletividade nesse espaço, claro, impossível não ver isso. Mas no desenvolvimento, especificamente, na hora deles aprenderem os conteúdos específicos, eu vejo eles muito sozinhos dentro de uma sala, cada um com seu laptop, cada um com seu livro estudando "sozinho" né matemática sozinho. Eu não vejo os conteúdos integrados na hora do conteúdo. Eu vejo sim, aprendizado coletivo no organizar o acampamento, organizar uma festa, fazer a horta, nesse sentido.
>
> T: Porque aquele espaço é um espaço de estudo individual, de concentração, como se fosse uma biblioteca. Quando eles, porque assim, a pessoa precisa realmente às vezes entrar naquilo entendeu se ela ficar ainda mais crianças que se distraem adulto se distrai muito com criança. Mas quando eles têm uma coisa em comum ou um vai ajudar o outro eh aí é em outro espaço. Eles saem de lá ou eles vão ao ar livre. Aqui, por exemplo, eles vão ali, eles usam aquela mesa ali fora. Aqui eles não podem. Se você, você não veio pra cá, né. As crianças mais velhas ensinam os mais novos, aprendem a hora, ou qualquer coisa e é fora porque o espaço é um espaço mesmo para estudar individualmente (depoimento de Tatiana, anotado em DC, 18/03/2016).

Nessa conversa entendi que os espaços internos, dentro das salas ou biblioteca, eram espaços de estudo individual mesmo, espaços que propiciavam uma maior concentração para as crianças. Aprendi também que havia espaços próprios para que se ajudassem. Depois dessa conversa percebi que havia sim momentos em que os educandos sentavam-se em mesas próximas ao jardim ou nos bancos fora das salas. No entanto, ainda me incomodava o isolamento ao estudar os conteúdos. Eram muitas horas em silêncio. Não havia troca.

Outra questão que nos lembra uma epistemologia tradicional é o controle dos corpos (FOUCAULT, 1997) e das vozes. Num primeiro momento, até porque os educandos têm autonomia para muitas tomadas de decisão e o espaço físico é um convite à liberdade de movimento, à liberdade dos corpos, acredito haver o livre ser, um respeito à subjetividade de cada educando. Entendo e concordo com o que Leander (2012) diz ao discorrer sobre a importância de haver possibilidades de sensações e movimentos do corpo no momento em que situações emergem no decorrer da trajetória de aprendizagem dos educandos. Ele está, portanto, advogando sobre a vontade de se fazer rizoma na educação, ao invés de haver um

ponto final pré-estabelecido o que, a meu ver, engessa a trajetória dos educandos. Rizoma, a meu ver, de fato, acontece no Projeto vivenciado e o espaço físico, que convida à mobilidade, contribui muito para isso.

No entanto, uma questão me traz desconforto: o controle do silêncio e, de certa forma, o controle dos corpos. Os relatos abaixo narrados por mim ilustram esse controle.

> Tudo funcionava, mas o controle também era intenso. Quando algum aluno interrompia outro ou quando havia qualquer tipo de conversa paralela, imediatamente os educadores levantavam suas mãos em pedido de silêncio. Eu também o fazia, mas, não sei porque, me incomodava com aquilo. Além disso, caso o aluno não obedecesse o silêncio ou o comportamento exigidos, seu nome era escrito no quadro negro e então ele seria encaminhado ao *grupo de ajuda*. Por mais que o educador explicasse que o *grupo de ajuda* não era um castigo e sim uma preparação para as normas de convivência do Projeto, as ameaças soavam uma punição, um castigo. Não sei, não conseguia parar de pensar na domesticação dos corpos de Foucault, no controle silencioso que permeava aquele ambiente, nas relações de poder evidentes, mesmo essas parecendo ser inexistentes. Não seria isso mais perigoso ainda? Minha intenção não é dizer que a ordem numa assembleia não é necessária. Mas a sensação que tive é a de que, por mais contraditório que pareça ser, não havia tanta liberdade de expressão assim. Me deu a sensação de uma domesticação do comportamento do outro e do desejo de homogeneização deste comportamento. (DC pesquisadora, 20/05/2015).
>
> No entanto, mesmo numa refeição, o controle me pareceu intenso mais uma vez. Os alunos (e educandos) são podados a conversar. Espera-se desse espaço de refeição também um silêncio, o qual, a meu ver, não precisava ser tão intenso numa hora de sociabilidade. Eu mesma me vi proibida de conversar com os educandos e educadores, o que não propiciou uma proximidade entre mim e eles. Mais uma vez, quando havia muita conversa, os educadores levantavam suas mãos em pedido de silêncio. Alguns educandos também o faziam. Quando não bastava, os educadores levantavam-se e chegavam bem perto dos educandos que estavam conversando, sem dizer uma palavra sequer. Não sei, era no mínimo estranho. Talvez me acostume a isso. (DC pesquisadora, 20/05/2015).

O primeiro relato narra uma *roda de conversa* típica no Projeto. Normalmente, quando há algo a ser rediscutido ou combinado, rodas de conversa são organizadas para que haja um consenso sobre as questões discutidas. Muitas das questões ali são levadas às assembleias que, por sua vez, abrangem a todos os envolvidos no Projeto. O controle dos educandos pelos educadores se faz constantemente. As hierarquias estavam bastante rígidas naquele momento.

A segunda narrativa relata uma ida ao refeitório, onde o silêncio deve prevalecer. É silêncio demais! Me pergunto quando é permitido aos educandos conversar sobre coisas que não estão relacionadas ao Projeto.

O silêncio também está presente nos momentos em que os educandos estão estudando

por conta própria. Por mais que os móveis no interior das salas sejam um convite ao trabalho colaborativo, vi poucas vezes grupos compartilhando saberes. O mais recorrente eram crianças, sentadas sim ao redor de uma mesa oval, mas cada uma focada na sua tarefa.

Minha intenção, neste capítulo, foi mostrar questões que envolvem a construção de conhecimento no Projeto vivenciado. Sem dúvida, o fazer escolar ali rompe com muitos aspectos do paradigma moderno, tais como suas hierarquias verticais rígidas, fragmentação dos saberes, relações de poder, reducionismo e objetividade do conhecimento. No entanto, ainda há características deste paradigma, principalmente no que se refere à fragmentação dos saberes e hierarquias. Vale ressaltar que, mesmo assim, entendo que nesse Projeto a possibilidade de expansão interpretativa é muito maior do que em escolas tradicionais.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO, AGENTE E TRANSFORMADOR

No capítulo anterior discorri sobre e analisei as epistemologias que percorrem ou poderiam percorrer a educação, mais especificamente, o fazer escolar. Apresentei, também, percepções minhas sobre as epistemologias que prevalecem no contexto escolar visitado por mim. Nele, encontramos uma mistura de epistemologias tradicionais e pós-modernas, permitindo, inclusive, o fazer escolar rizomático e plural. Neste capítulo, volto a minha segunda pergunta de pesquisa, que é entender se as epistemologias empregadas no Projeto estudado contribuem para a formação do cidadão crítico, agente e transformador. Se sim, de que forma essas perspectivas estão contribuindo para formar o cidadão para o letramento crítico e agência?

Antes de tentar responder a essas perguntas, discorro sobre Letramento Crítico (LC) e Agência, dois termos que julgo de extrema relevância ao tratarmos de educação nos dias de hoje. Pensei em separar cada um deles em capítulos próprios, mas, confesso, tive dificuldade, uma vez que, para mim, agência pressupõe LC e LC propicia agência. Monte Mór (2013) diz que o desenvolvimento de agência está muitas vezes ligado ao desenvolvimento crítico de um indivíduo. Para mim, torna-se impossível pensar em agência sem pensar em ser crítico e, ao me debruçar sobre esses dois temas, essa relação fica ainda mais tênue. Corroborando Lankshear e Knobel (1997), "tem-se discutido bastante que as pessoas podem, conscientemente, fazer e transformar a história e a cultura se entenderem a história e a cultura como elas são"[40] (p. 97). É entendendo os discursos que nos constituem que seremos capazes de transformá-los. O LC nos ajuda a entender esses discursos e, portanto, nos capacita a agir.

A relação entre LC e agência também fica clara na citação abaixo. Lankshear e MacLaren (apud MATTOS, 2014, p. 173) explicam o significado de crítico dizendo que "ser crítico está ligado a uma busca "conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender."

Esse "mudar o próprio mundo" pode ser compreendido como mudar através das ações que tomamos; através de nossa agência. É essa transformação, através de nossas ações,

[40] Tradução minha de "it has long been argued people can enter consciously into making and transforming history and culture once they understand history and culture for what they are" (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 97).

embasadas criticamente, que espero de uma educação hoje, num cenário fluido, plural e conflituoso.

II.1. Letramento crítico e agência como objetivos educacionais

Muito tem-se falado das mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna, globalizada e tecnologizada em que vivemos neste século. Enfatiza-se a globalização e as tecnologias como sendo as grandes causadoras das mudanças no nosso modo de viver, conhecer e ser. Isso não podemos negar. Elas facilitaram o acesso à comunicação intercultural, propiciando maior contato com o híbrido, com as diferenças entre culturas. Além disso, têm mudado diariamente as maneiras de nos relacionarmos nas nossas vidas pública e privada assim como em nossos ambientes de trabalho, além de mudar nossa maneira de ler e escrever e, consequentemente, de ver o mundo. No mundo tão plural e desigual em que vivemos, torna-se crucial formarmos nossos alunos para o letramento crítico, que, por sua vez, no meu entender, vai propiciar a agência dos mesmos para uma possível transformação de seus mundos, de suas localidades.

Antes de discorrer sobre o termo Letramento Crítico, vale discorrer sobre esses vocábulos separadamente: Letramento e Crítico. O termo letramento surge em contrapartida ao termo alfabetização, essa última sendo uma prática escolar que enfatiza o ler e escrever, ou seja, uma pessoa que aprende a ler e escrever é considerada alfabetizada, meta atingida. No entanto, essa prática não leva em consideração os contextos plurais e multilíngues dos textos apresentados, muito menos os contextos representativos dos aprendizes assim como ignora, muitas vezes, a capacidade dos alunos de produzir seus próprios significados (*meaning-making*). Essa é uma prática "restrita às formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e baseadas em regras"[41] (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

Letramento (*literacy*), em contrapartida, amplia essa prática levando em consideração (1) as diversas culturas e línguas que sempre existiram em nossas sociedades (mais evidentes com a globalização), (2) a variedade de textos que circulam em nossas sociedades e (3) a variedade de textos que circulam no ciberespaço. Ou seja, para que o aprendiz participe na sociedade, somente o fato de aprender a ler e escrever o código não é mais suficiente. Outras habilidades e práticas se fazem necessárias, sendo a habilidade de ler criticamente e de construir seus próprios significados imprescindível no mundo de hoje. Os estudos de letramentos consideram o sujeito como exercendo suas práticas sociais dentro de contextos

[41] Tradução minha de "restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language" (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

históricos, culturais, políticos, ideológicos, levando em consideração suas especificidades e localidades. Essas práticas sociais são o que os teóricos chamam de letramento.

Uma educação baseada nas teorias dos Letramentos tem sido bastante discutida e defendida entre os teóricos da contemporaneidade (ROJO; MOURA, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, e outros pesquisadores brasileiros como os que integram o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia). Essas teorias surgem das demandas impostas pela sociedade em constante mudança no que tange a nossa vida pública e privada e ao nosso trabalho.

No que diz respeito ao trabalho, partimos do momento histórico-social chamado de Fordismo, para então, Pós-Fordismo até chegarmos ao que foi denominado de Diversidade Produtiva por Kalantzis e Cope (2000). Partimos, então, de uma concepção de trabalho que se caracterizava pela produção em massa, pela divisão do trabalho, por hierarquias claramente estipuladas e por extrema subordinação aos superiores. De acordo com esses autores, "os seres humanos eram reduzidos a um denominador fisiológico comum como capacidades de trabalho sem habilidades: o objeto dos estudos de tempo e movimento"[42] (p. 126), ou seja, na fase Fordista todos os trabalhadores eram considerados iguais diante do processo de produção em massa. E na educação esse pensamento não era diferente. O Estado determinava o programa a ser seguido por professores que cobravam dos seus alunos o conhecimento da elite dominante nas relações de poder. O aluno era levado a adquirir o pensamento, a linguagem, os modos de agir e os saberes da classe dominante. O produto esperado era o mesmo, ignorando as experiências prévias diversas que cada aluno trazia para a sala de aula. Os alunos eram tratados como seres homogêneos.

Na fase Pós-Fordista, o que se valoriza é o trabalhador que possui múltiplas habilidades para exercer diversas funções no seu local de trabalho, tais como flexibilidade e trabalho colaborativo. O trabalho organizado em hierarquias rígidas começa a dar espaço a hierarquias mais flexíveis. Motivação, comprometimento e responsabilidade são sentimentos que o trabalhador começa a ter quando se identifica com os valores do local onde trabalha. Na educação, percebe-se um movimento de valorização do aluno no processo de ensino / aprendizagem. O ensino migra de centrado no professor para centrado no aluno. Esse último se torna protagonista nesse processo, tendo o professor como facilitador apenas; e valores, tais como a motivação do aluno e oportunidades para reflexão, estão em foco aqui. No entanto,

[42] Tradução minha de "human beings were reduced to a physiological common denominator as unskilled working capacities: the stuff of time and motion studies" (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 126).

ainda há, na prática, a predominância dos saberes da classe dominante. O sistema ainda é exclusivo no sentido de que àquele aluno que não segue o padrão dominante lhe é dado apenas a oportunidade de estar na escola, mas não lhe é dado a oportunidade de ser devidamente incluído no sistema educacional.

Da fase Pós-Fordista, entramos na chamada Diversidade Produtiva. Nela, a necessidade de saber lidar com as diferenças é crucial nos locais de trabalho. As organizações e empresas procuram pela capacidade de lidar com a diversidade até para que os produtos a serem oferecidos à sociedade atendam às especificidades e peculiaridades de cada grupo. Na educação, é necessária uma pedagogia de pluralismo – "uma maneira particular de saber e aprender um mundo no qual a diversidade local e a proximidade global tornaram-se fatores de grande importância"[43] (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 130).

Além de mudanças no âmbito do trabalho, a globalização e o uso das novas tecnologias têm trazido mudanças na vida pública e privada dos cidadãos (THE NEW LONDON GROUP, 2000). O acesso à informação se tornou mais democrático. No passado, só a elite, os grupos dominantes, tinham acesso ao conhecimento, aos saberes. Para ter acesso a esses, era preciso buscá-los em Instituições que se apropriavam e os produziam. Elas tinham (e ainda têm) o poder de legitimar o saber e, a partir daí, manipular os comportamentos, atitudes e identidades dos alunos, que, por sua vez, recebem, indiretamente, um 'manual' de como *ser* dentro delas, dentro da ordem de discurso (FOUCAULT, 2000) estipulada pelas instituições. É daí que percebemos o que Bourdieu (1996) chama de rito de passagem: aqueles que passam pelo rito diferem-se dos que não o fizeram. Dessa forma,

> [...] a instituição é um ato de magia social capaz de criar a diferença *ex nihilo*, ou então, como é o caso mais frequente, de explorar de alguma maneira as diferenças preexistentes, como as diferenças biológicas entre os sexos, ou então, as diferenças etárias, como no caso da instituição do herdeiro segundo o direito de primogenitura (p. 100).

A instituição, e aqui falamos especificamente da escola, acaba consagrando as diferenças de natureza social e, mais grave ainda, as naturaliza de maneira bastante eficaz. A investidura, dada aos que passam pelo ritual, age de maneira a modificar a essência social de cada um, fazendo-os acreditar que têm o direito mas também o dever de se comportar em função da nova identidade imposta pela instituição. Para Bourdieu (idem), "instituir, dar uma

[43] Tradução minha de "particular way of knowing and learning a world in which local diversity and global proximity have become factors of such critical importance" (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 130).

definição social, uma identidade, é também impor limites" (p. 100). Nesse caso, o limite é ontológico, o de não poder ser o que se quer ser, ou melhor, o de nem mesmo saber que não se é o que se é forçado a ser.

Hoje há um novo cenário. Apesar de ainda vermos escolas nos moldes da fase Fordista, essas não são as únicas que nos respaldam no que é certo ou errado. Principalmente com o advento da Internet, o conhecimento está em toda a parte. Basta acessar a rede num computador em casa, no trabalho, em *lan houses* ou até mesmo num telefone celular para adquirir conhecimento sobre qualquer coisa em qualquer lugar do mundo. Da mesma maneira, não é preciso estar vinculado a nenhuma instituição formal para ter acesso à produção de conhecimento. Basta postar qualquer informação nas redes sociais ou confeccionar blogs, sites, etc. Além disso, a Internet propicia interações com outras culturas tanto locais quanto globais, o que promove o contato com as diferenças, e, com ele, a oportunidade de entendê-las, contribuindo para o respeito às mesmas.

No que tange ao ler e escrever, Kress (2003) tem razão ao dizer que estamos em plena revolução da comunicação. Estamos em transição do livro – linguagem escrita, letras, lógica temporal e sequencial – para a tela – linguagem imagética, multimodal, lógica espacial. Aprender a ler o mundo através das imagens também se torna essencial nos dias atuais. Daí a necessidade de a escola levar em conta os letramentos multissemióticos para propiciar ao aluno maior capacidade de agência na sociedade contemporânea. Ao navegar em hipertextos, o aluno vai construindo seus significados de maneira integrada, navegando em diversas áreas do conhecimento.

Essa capacidade de agência do aluno está intrinsecamente ligada ao conceito de *design* (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Diante da predominância da tela, o leitor se depara com novas estratégias de leitura, por exemplo. Nesse ambiente, o leitor se torna apto a tomar decisões em relação ao conteúdo que lhe interessa ler, à ordem de sua leitura, a seu trajeto de leitura (*reading path)*. Nesse momento, ele se torna protagonista, agente da sua construção de significados (*meaning making*), crítico. Ele se torna autor de seu texto, mesmo não o tendo efetivamente escrito, e navega pelos hipertextos, desenhando seu próprio texto. Mais uma vez, entendo ser crucial a escola oportunizar espaço para que os alunos experienciem essa noção de *design*, onde valores como criatividade e imaginação serão necessariamente colocados em prática em decorrência desse processo de *criação*. Nas palavras de Kress (2003, p.169), "a criatividade torna-se normal e imperceptível em todas as instâncias de construção de

signos”[44]. E, parafraseando as OCEM-LE (2006), um dos objetivos que se quer alcançar em todas as disciplinas do currículo escolar é o desenvolvimento da criatividade.

Diante dessa realidade, a simples decodificação da língua, uma concepção estruturalista da mesma, não dá mais conta da grande gama de informações disponíveis via web. O alfabetizar expande-se para a noção de letrar, considerando a diversidade linguística e cultural existente nas sociedades e suas relações, assim como a pluralidade de textos que circulam no ciberespaço (THE NEW LONDON GROUP, 2000). O *bê-a-bá* das letras dá lugar a uma capacidade única de construir sentidos (*meaning-making*), de agência (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; MONTE MOR, 2013), de transformação, de criticidade e de discernimento para que os jovens possam transformar seus contextos locais e globais. É aqui que as Teorias dos Letramentos e do Letramento Crítico nos dão respaldo para pensar em Novas Pedagogias que atendam a essas novas demandas.

Pois bem, o novo cenário descrito acima urge por abordagens mais críticas de se ensinar e aprender. Mas o que entendemos pelo termo crítico? Gikandi (apud MONTE MOR, 2013) apresenta uma distinção entre os termos *criticism* e *critique*, em inglês havendo dois termos para um único vocábulo em português, crítica. Muitas vezes esse nos remete à *criticism*, termo voltado a uma superioridade, a uma hierarquia ou a um profundo conhecimento sobre algo. *Criticism* está ligado à crítica literária, de cinema, de gastronomia. O ser que critica (*criticism*) está num patamar superior de conhecimento acerca daquilo que critica, um fator que lhe confere legitimidade para tal prática.

Esse não é o termo que queremos quando falamos de educação crítica, cidadão crítico, letramento crítico. O que queremos está mais alinhado ao termo *critique*, esse levando em consideração uma visão crítica do contexto social no qual vivemos, visão essa que pode e deve ser trabalhada nos contextos escolares.

Ainda sobre crítica, Pennycook (2010) entende o termo como uma ‘prática problematizadora’. É um questionar constante sobre questões relacionadas a poder, diferenças e desigualdades sociais. Não podemos falar em crítica sem lembrarmos de Paulo Freire. Para ele, o termo estava alinhado à emancipação dos oprimidos, que, por sua vez, voltariam-se contra os opressores. O educar criticamente, para Freire, propiciaria a leitura do mundo, não somente da palavra, essa última pressupondo que os significados dos textos estão dados, naturalizados, inquestionáveis. Levando em consideração que a linguagem é uma prática

[44] Tradução minha de “creativity becomes normal and unremarkable in every instance of sign-making” (KRESS, 2003, p. 169).

social, não há palavra neutra. Toda linguagem que usamos está situada sócio-histórico e politicamente.

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, amplia a visão de crítico relembrando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, – apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas. Nas palavras do autor sobre LC, "[p]rimeiramente, ele propõe que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas *igualmente fundamentadas"* (p. 138).

O autor enfatiza o fato de que nós, leitores do mundo, somos todos produtores e construtores de significados. Portanto, ao estarmos *no* mundo *com* o mundo, trazemos nossos significados aos textos que lemos, nossas interpretações. E esses significados têm suas origens nas coletividades e comunidades com as quais vivemos. Não estamos sozinhos no mundo. Nos constituímos através da interação com o Outro, com o meu não-eu. Jordão (2014) também salienta essa questão e diz que pressupor que somos capazes de construir nossos próprios sentidos

> [...] significa acreditar no ser humano como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, ou seja, percebendo que os outros também têm esse direito à narrativa e merecem ser escutados em seus procedimentos interpretativos (p. 201).

Daí a necessidade de aprendermos a escutar o Outro e, "ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*" (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132). O contato com o Outro e seus discursos variados faz isso: nos transforma, nos desconstrói, nos tira de nossa zona de conforto, nos traz outras 'verdades', outros olhares, muda o nosso olhar, enfim, amplia nossa noção de sujeito, de identidade. O contato com a alteridade nos constitui. Citando Freire (apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130),

> Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Esse reconhecimento de nós mesmos, de quem somos a partir da convivência com o outro, com a diferença, é um dos objetivos da educação. De acordo com Pennycook (2012),

> [...] ao passarmos pelos vários estágios de desorientação, confusão, identificação ou alienação que o engajamento com as diferenças culturais pode implicar, um objetivo final pode ser o desenvolvimento de uma maior consciência de si mesmo, de sua própria diferença, de como alguém pode olhar através dos olhos dos outros [45] (p. 42).

Conforme mencionado na introdução desta tese, tive a oportunidade de dar aulas para um grupo de mulheres árabes que não podiam estudar junto com outros alunos de outras nacionalidades por questões religiosas. Elas, no papel do meu Outro por quase seis meses, me fizeram perceber que meu olhar sobre elas era extremamente preconceituoso. Me ajudaram a me livrar de estereótipos. Me fizeram desconstruir e reconstruir meus próprios valores. Me fizeram enxergar o mundo delas sob uma nova ótica. Contribuíram para o meu processo de conscientização e de senso de cidadania. Com certeza também contribuí, de alguma forma, para seus sensos de cidadania.

Monte Mór (2013; 2017) apresenta um conceito de crítico como uma expansão interpretativa. Em uma pesquisa em que percebe que as interpretações de seus alunos acerca de um filme são muito semelhantes, a autora chega à conclusão de que aqueles alunos estavam dentro de um *habitus* interpretativo que regia e regulava suas interpretações. Além disso, eles escreveram o que acharam ser esperado deles e não conseguiram ler o filme criticamente. A autora, então, decide promover uma proposta voltada para a expansão de interpretações junto com os alunos, incentivando-os a construir seus próprios significados, ou seja, a ler criticamente.

Em suma, o conceito de crítico alinhado a essa tese é o de problematizar constantemente as posições e representações que ocupamos nos discursos que permeiam a sociedade e posições e representações que o Outro ocupa nesses discursos. É também procurarmos formas de expandir nossas interpretações para que não caiamos no *habitus* interpretativo e, assim, naturalizarmos os sentidos como dados e não mutáveis, partindo do pressuposto de que somos todos iguais. É ler criticamente, ou seja, é entender que somos protagonistas no processo de *meaning-making* e que todos somos constituídos dentro de uma coletividade. Nossos sentidos não estão dentro de um vácuo, mas sim imbuídos de valores de

---

[45] Tradução minha de "as we go through the many stages of waves of disorientation, confusion, recognition or alienation that engagement with cultural difference can entail, an end goal may be the development of an increasing awareness of oneself, of one's own difference, of how one may look through the eyes of others" (PENNYCOOK, 2012, p.42).

uma comunidade, de uma localidade. Portanto, o Outro que pertence a uma outra comunidade poderá apresentar sentidos contrários aos meus mas também fundamentados.

Uma vez o conceito de crítico explicado, o termo LC torna-se imprescindível, a meu ver, quando se trata de educação para a cidadania crítica e para a transformação do mundo em uma realidade mais justa. Concordo com Jordão (2014) quando diz que

> [...] o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (p. 201).

Quando pensamos o espaço escolar, pensamos em pedagogias ali presentes. Sobre esse tema, Kalantzis e Cope (2012) fazem um breve histórico das diferentes abordagens de ensino, passando pelo o que chamam de *Didactic pedagogy*, *Authentic pedagogy*, *Functional pedagogy* e *Critical pedagogy*. A primeira se situa na necessidade de termos uma população em massa aprendendo os mesmos conteúdos de uma mesma forma dentro de uma instituição de ensino, a escola. Os conteúdos apresentados aos aprendizes de línguas, por exemplo, são regras gramaticais que precisam ser seguidas e usadas corretamente. Aliás, somente as regras-padrão, aquelas encontradas nas gramáticas tradicionais, são a linguagem correta. Não se valorizam os dialetos ou se levam em consideração as diversas linguagens existentes fora da sala de aula, a diversidade linguística dos próprios aprendizes. Só os cânones são vistos como 'boa' literatura, e, somente a 'verdade' do autor é a correta e única nas abordagens de leitura. Seguindo esse funcionamento, os currículos, na verdade, são os *syllabi* apresentados nas primeiras páginas dos livros didáticos. Os conteúdos são apresentados de forma linear e gradual, ou seja, o aprendiz não está apto a aprender conteúdos gramaticais mais complexos antes de adquirir os conteúdos ditos mais fáceis. As habilidades valorizadas no aluno são as de copiar, repetir, memorizar e usar as regras gramaticais. É dessa forma que os alunos são encorajados a fazer sentido de sua aprendizagem. As relações com o conhecimento se dão em espaços de aprendizagem, as salas de aula separadas umas das outras, onde os alunos estão enfileirados diante de um professor que, muitas vezes, fica em pé numa espécie de palco. O professor assume uma autoridade legitimada pela instituição, é o detentor do conhecimento. O aprendiz *é* um ser passivo, embora se saiba que seja apenas *aparentemente* passivo, uma *tabula rasa*, no conceito bancário de Paulo Freire.

A segunda abordagem apresentada, a *Authentic pedagogy*, é mais centrada no aluno, que, por sua vez, é exposto a textos considerados autênticos, ou seja, extraídos de suas próprias fontes, com finalidades didático-pedagógicas cujos temas e conteúdos estão bem mais ligados a suas experiências prévias. O aluno se torna "um escritor, leitor e pensador ativo, criativo e livre" [46](p. 102) Em relação à organização curricular, acredita-se na aprendizagem natural, ou seja, todos os aprendizes devem aprender assim como os bebês aprendem a língua oral, naturalmente, com um propósito. Nessa abordagem, os alunos começam a trabalhar em grupos, e sinais de uma educação para a cidadania começam a surgir. No entanto, essa abordagem ainda almeja uma homogeneidade, homogeneidade que serviria muito bem, por exemplo, às indústrias modernas.

A terceira abordagem, a chamada *Functional pedagogy*, entende que o aprendiz precisa 'funcionar' na sociedade. Para tanto, ela apresenta uma abordagem instrumental através de textos necessários para a participação no ambiente escolar e na sociedade. Surgem os estudos em gêneros textuais, focando na estrutura geral do texto, na sua organização, e no seu propósito. Os alunos são expostos a modelos de textos e encorajados a segui-los. Dessa forma, teriam mais condições para usar textos socialmente valorizados pela sociedade.

A quarta e última abordagem, a *Critical pedagogy*, se situa no mundo globalizado, multicultural e tecnológico e, como o próprio nome diz, aborda o crítico. O aprendiz está no centro, suas vozes são altamente valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, valoriza o multilinguismo e o multiculturalismo. Não há mais o foco nos cânones literários e nem mais uma única maneira de aprender ou um único significado correto, aquele do autor do texto. O aprendiz é um indivíduo ativo, agente, responsável pelo seu próprio processo de construção de sentidos. Almeja-se um indivíduo capaz de agir criticamente num mundo, capaz de transformar informação em conhecimento (Miccoli, 2010), transformando, assim a realidade em que vive.

Vale lembrar que a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico são correntes educacionais diferentes, embora ambas focalizem a relevância do 'ser crítico'. Segundo Cervetti *et al.* (2001), o LC fundamenta-se na teoria da crítica social, teoria essa que contesta os significados e que tem como premissa a construção de um mundo mais justo e menos desigual. Tal abordagem ainda se situa nos estudos de Paulo Freire, estudos que visam o empoderamento das minorias através do discurso e da linguagem para que possam reconstruir o mundo em que vivem. Mais recentemente, de acordo com os autores, a abordagem do LC

[46] Tradução minha de "an active, creative, free writer, reader and thinker" (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 102).

fundamenta-se pelas teorias pós-estruturalistas. Essas entendem que os sentidos "emergem somente em relação a outros sentidos e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos"[47] (p. 7).

Jordão (2015) alimenta essa discussão traçando um comparativo entre o LC e a Pedagogia Crítica (PC) quanto às concepções de língua e sujeito, de conhecimento e aprendizagem e da função da educação na sociedade. Na PC, a língua é entendida como um código ideológico, ou seja, capaz de 'mascarar' a realidade muitas vezes 'ocultada' nos textos. Cabe ao aluno desvendar esses sentidos 'ocultos' com a ajuda do professor, aquele que ensina o funcionamento ideológico da língua através da consciência de estratégias utilizadas para ocultar a realidade. No LC, a língua é "discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo" (p. 73). Os sentidos são dependentes dos contextos sócio-históricos dos sujeitos que produzem e interpretam os discursos. Há uma multiplicidade de sentidos e não apenas uma realidade por trás de uma ideologia; são várias realidades, várias verdades, nenhuma inferior ou superior à outra. O professor entende essa multiplicidade de saberes como positiva. A escola, nessa abordagem, é um espaço onde a variedade de sentidos é apresentada e questionada, espaço onde os alunos e professores podem problematizar questões relacionadas à hierarquia e poder, à legitimidade de conhecimento, contribuindo para a transformação social.

Na minha percepção, estamos longe de implementarmos uma abordagem crítica dos letramentos na educação básica no Brasil. Há ainda um longo caminho a ser percorrido, uma vez que, a meu ver, estamos muito enraizados na pedagogia didática, com idas e vindas das pedagogias autêntica e funcional. Não estou dizendo aqui que devemos substituir uma abordagem pela outra, mas entendo que uma nova perspectiva educacional, necessariamente de cunho crítico, permeada pelo letramento crítico é crucial nos novos tempos. O LC vai contribuir para que o aluno transforme suas localidades, seus pensamentos, seus conceitos ou preconceitos em relação ao Outro, sua posição no mundo. Para isso, os processos educativos devem contemplar a emancipação do alunado, o qual será instigado a adquirir ferramentas para refletir, agir e transformar o mundo (OCEM-LE, 2006), levando em conta as necessidades locais dos alunos assim como seus próprios saberes e não apenas reproduzir o saber da classe dominante, da elite. Nas palavras de Snyder (2008, p. 78),

> Uma abordagem de letramento crítico argumenta que os significados das palavras e textos não podem separar-se dos textos culturais e sociais nos

[47] Tradução minha de "emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts" (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

> quais são construídos. Ela reconhece a não neutralidade dos textos e preocupa-se com a política de significado: como os significados dominantes são sustentados, desafiados e mudados. Resumindo, o letramento crítico preocupa-se com o desenvolvimento de consciência social e de cidadania ativa e responsável…[48]

Dentro dessa perspectiva, torna-se indispensável que a escola ofereça ao aluno ferramentas que lhe possibilitem ler o mundo criticamente para que ele possa agir na sociedade também criticamente. E ler criticamente implica

> [...] (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados de que deles adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

Vemos aí referência a significados dentro de contextos sócio-históricos. Perceber que os significados estão inseparáveis de seus contextos e que, portanto, não conseguimos fazer sentido das coisas sem as influências do nosso próprio contexto, nos leva a pensar na natureza coletiva do processo de construção do significado. Essa natureza coletiva nos leva a crer que o conhecimento só tem sentido se inserido num processo também coletivo de construção de significado. A meu ver, uma prática educacional condizente com a pós-modernidade possui base integradora e coletiva, contribuindo para essa construção coletiva de significados, abarcando também os diferentes níveis de realidade, as diferentes verdades, as interpretações de cada indivíduo.

A partir do momento em que o aprendiz entende que há outras comunidades além de sua própria, trazendo com elas outras línguas, culturas, valores, histórias, diferentes das dele, ele se transforma. Essas questões fazem parte do processo de subjetivação do sujeito, no qual o ser humano se torna sujeito através do Outro e da relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2012). Esse processo afeta drasticamente a construção de sua identidade.

Bauman (2005) e Hall (2011), ao falarem sobre o sujeito da pós-modernidade, desconstroem a ideia das identidades fixas. Ao retratar a sociedade de hoje como fluida, ou seja, sem tomar uma forma fixa durante muito tempo (modernidade líquida), Bauman (idem) afirma que "a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável"

---

[48] Tradução minha de "A critical literacy approach argues that the meanings of words and texts cannot be separated from the cultural and social texts in which they are constructed. It recognizes the non-neutrality of texts and is concerned with the politics of meaning: how dominant meanings are sustained, challenged and changed. In a nutshell, critical literacy is concerned with the development of social awareness and active, responsive citizenship…" (SNYDER, 2008, p. 78).

(p. 91). Hall desmistifica a presença de uma identidade fixa no sujeito pós-moderno, sujeito "conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (p. 13). Ele diz que "se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (p.13).

Da mesma forma, Usher e Edwards (1994) caracterizam o sujeito pós-moderno como sendo descentrado, não podendo mais ser pensado como um ser pré-formado por natureza, mas sim um construto cultural.

Todas essas questões – a não estabilidade das identidades; o sujeito como construto social, situado sócio-historicamente; o entendimento de que há várias verdades; a construção coletiva de significados; a alteridade; o desejo do decentramento das práticas escolares; a expansão interpretativa – todas elas representam uma ruptura com epistemologias mais tradicionais, pois questionam o entendimento dado a elas sob a ótica da convencionalidade. Epistemologias pós-modernas, que abarcam o pluralismo, chegam para desnaturalizar essas questões, provocando questionamentos que julgo de extrema importância não só para os contextos escolares, mas para a sociedade como um todo. O letramento crítico, abarcado por epistemologias pós-modernas, acaba por constituí-las, uma vez que representa todo esse decentramento.

Sim, a sala de aula de línguas é campo fértil para o trabalho embasado no LC já que uma outra cultura, língua e identidade são apresentadas ao alunado. No entanto, esse trabalho não pode e nem deve ser exclusivo de professores de línguas, mas sim de todos os educadores responsáveis por uma educação crítica, na qual busca-se, com as disciplinas do currículo escolar, "a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (OCEM-LE, 2006, p. 90).

Pennycook (2012), ao discorrer sobre uma educação crítica de línguas (e aqui expando para a educação como um todo) sugere o que ele chama de '*critical moments*' durante as aulas de língua estrangeira. Para ele, aos professores cabe prestar atenção às oportunidades que ocorrem em sala de aula para incitar a capacidade crítica dos alunos, ou seja, caso alguma oportunidade surja, o professor deve aproveitar aquele 'momento crítico' e expandir as interpretações junto com os alunos. O desafio está justamente no fato de que esses 'momentos críticos' não podem ser previstos ou planejados pelo professor, ou seja, surgem no decorrer das aulas, no presente, no momento. Nas palavras do autor, esses momentos representam o

que é *unexpected,* o não-esperado, o não-planejado, o que emerge na sala de aula. Portanto, ser um educador crítico, para o autor, implica lidar com o que é inesperado e usar esses momentos para aguçar a criticidade dos envolvidos no processo educacional. O autor enfatiza o fato de que "o inesperado será sempre inesperado e, portanto, só pode ser capturado no momento" (p. 147)[49].

Duboc (2014) sugere um trabalho de letramento crítico através das brechas, brechas essas que corresponderiam "a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo" (p. 212). O cenário a ser mudado / interrompido é o do currículo da escola tradicional. A autora enfatiza que trabalhar com o LC não é trabalhar com um método novo de ensino para dar conta das demandas do mundo complexo em que vivemos. O LC, para ela, é uma "atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar" (p. 226). Ela propõe o trabalho através das brechas, dos momentos oportunos que surgem na sala de aula que propiciam reflexão e problematização por parte de alunos e professores. Dessa forma, "estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas" (p. 217).

Tanto o conceito de 'momento crítico' de Pennycook quanto o de brechas de Duboc me remetem ao rizoma, conceito epistemológico que dá conta dos fatos que emergem, que abraça os imprevistos, que quebra com a linearidade que, portanto, abarca o crítico. Esses dois conceitos são situações que surgem, não como desvios, mas como momentos frutíferos para a reflexão crítica e possíveis rupturas.

Ainda sobre educação crítica, as Orientações Curriculares apesar de discorrerem sobre o papel das línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular, ampliam a necessidade de se abordar o conceito de cidadania em todas as disciplinas escolares, sendo esse o objetivo maior da educação. Nas palavras dos autores, "'ser cidadão' envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?" (OCEM-LE, 2006, p. 91). Essas são questões que, inseridas num contexto crítico de educação, promovem o deslocamento das maneiras de pensar e agir dos alunos, promovem um exercício de LC.

No entanto, essa nem sempre foi a definição dada ao termo cidadania. O termo está normalmente alinhado à noção de estado-nação, na qual o tripé território, identidade e língua

---

[49] Tradução minha de "the unexpected remains the unexpected and cannot be captured in other ways than the momentary" (PENNYCOOK, 2012, p. 147).

atribui ao cidadão seus deveres e direitos determinados pelas leis de uma determinada nação (RIZVI; LINGARD, 2009). Em contrapartida, Brydon (2009 apud MATTOS, 2015) defende que o termo cidadania seja desligado de sua territorialidade e o define como "participação, ou melhor, de ser capaz de participar" (p.9). Como bem diz Mattos (2015), "é preciso, acima de tudo, possuir os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade, o que nos leva, então, a uma nova concepção de cidadania: a noção de cidadania participativa" (p. 251-252). Esses meios podem ser incentivados através de uma educação que incentive a agência por parte dos alunos.

O simples exercício de direitos e deveres, então, abre espaço para uma cidadania ativa, participativa, o que nos leva ao termo agência. Para Lankshear e Knobel (1997), ser um cidadão ativo é um Discurso nos termos de Gee (1997), ou seja, é o que torna o ser humano um ser social, e não apenas biológico. Lankshear e Knobel (1997) entendem que o conceito de cidadania ativa está relacionado ao de letramento crítico, uma vez que ao entender os Discursos que nos cercam, podemos construir novos Discursos e transformar nossas vidas. A consciência de que estamos imbuídos nesses Discursos é crucial nessa transformação. Ainda para os autores, não há LC sem que haja participação ativa na sociedade, sem que haja cidadania ativa, sem que haja agência.

Não preciso nem dizer o quanto as disciplinas de geografia, história, ciências, sociologia, filosofia, e assim por diante, poderiam contribuir para alimentar, ainda mais, essas questões, trazendo outros discursos, entendidos como "uso de linguagem como forma de prática social" (FAIRCLOUGH, 1992, p. 90). Ao considerarmos essa definição de discurso, entendo que qualquer manifestação ou representação de significado leva a uma prática social, essa embutida num contexto social, cultural, ideológico, que nos permite agir no mundo. Nas palavras do autor (1992, p. 91), essa definição de discurso como prática social possui algumas implicações, entre elas, "implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação". E, na minha percepção, quanto maior a gama de discursos apresentados aos alunos, maior a expansão interpretativa e maior a capacidade de ação que os mesmos terão, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento de cidadania ativa (crítica).

Ao discorrer sobre agência, ou sobre a falta dela, a citação de Alves (2000) a seguir me vem à mente.

> Por vezes, entretanto, acontece uma metamorfose ao contrário: as borboletas voltam ao casulo e se transformam em lagartas. Porque voar é fascinante, mas perigoso. É preciso que não se tenha medo de flutuar sobre o vazio com

> asas frágeis. É mais seguro viver agarrado à folha que se come. E eu me pergunto sobre o que aconteceu conosco. Pois um dia fomos como a Mariana, borboletas aladas, em busca de espaços sem limites. Talvez, por medo, tenhamos abandonado as asas. Talvez, por medo, já não sejamos capazes de voar e sonhar. Gordas lagartas, que não têm coragem de se desprender das seguras folhas onde rastejam... (ALVES, 2000, p. 69-70).

Ele questiona o medo que temos, muitas vezes de agir, de voar, de sair de nossas zonas de conforto. No entanto, ele assegura que um dia fomos capazes de agir. De alguma forma, essa capacidade nos foi tirara, podada, pela escola convencional.

Monte Mór (2013) traz uma discussão, baseada em Gramsci (1982) e Arendt (2007) sobre a capacidade de agir de todos nós. Se Gramsci diz que todos temos potencial para sermos intelectuais orgânicos, então também não poderíamos todos ter potencial para sermos agentes orgânicos? Para Arendt (1958), a ação está inerente ao ser humano quando diz que essa constitui um dos pilares da condição humana, junto com o labor e o trabalho. No entanto, Monte Mór (idem) discute os motivos da falta de agência crítica do professorado brasileiro, sugerindo que o medo de voar esteja ligado a três grandes influências que estão presentes na história da formação dos professores, moldando, inclusive, suas identidades: os jesuítas, os colonizadores e a ditadura. Essas três influências contribuíram para uma tradição de ensino tecnicista, estruturalista e opressora, a qual não demandava agência por parte dos professores. Os jesuítas teriam exercido um ato do que a autora chama de violência cultural sobre os indígenas, impondo seus costumes, valores e religião. Da mesma forma, os ideais do Império português foram impostos aos povos indígenas que habitavam o Brasil à época. A ditadura, época quando a educação era policiada pelo governo, incentivou uma educação acrítica, tecnicista, estruturalista. Esse tipo de educação também era o que perpetuava os cursos de formação de professores. A autora sugere que esses acontecimentos contribuíram e muito para a formação das identidades dos professores, daí a falta de expressão de criticidade e agência para mudar o cenário educacional brasileiro mesmo esses temas tendo sido debatidos constantemente nos cursos de educação continuada de hoje.

Lankshear e Knobel (1997) abordam o termo agência dentro do termo cidadania ativa, entendendo que a ação é inerente à criticidade. Para eles, qualquer proposta educacional deve caminhar para a formação de cidadãos ativos e críticos. Em suas palavras, "cidadania ativa é sobre acreditar no conceito de uma sociedade democrática e ter 'vontade e capacidade de traduzir essa crença em ação'" (p.99)[50].

---

[50] Tradução minha de "active citizenship is about believing in the concept of a democratic society and being "willing and able to translate that belief into action'" (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 99).

Biesta (2014) advoga por uma educação onde os riscos a ela inerentes sejam levados em consideração, uma vez que, ao educar, estamos lidando com seres humanos e não robôs. Nas palavras do autor, "o risco existe porque os alunos não podem ser vistos como objetos a serem moldados e disciplinados, mas como sujeitos de ação e responsabilidade"[51] (p.1). Mais uma vez vemos a ação como uma característica do ser humano. Para ele, a escola tem como objetivos três pilares, a saber, qualificação, socialização e subjetificação, conforme mencionado no capítulo I desta tese. Para que o evento da subjetividade ocorra, não há como produzi-lo ou controlá-lo, mas sim propiciar condições de criatividade, crítica e agentividade, por exemplo, para que as subjetividades dos alunos sejam construídas 'livremente'. Vejo essas condições alinhadas ao termo *design* de Kress, já mencionado aqui neste trabalho, com base no qual é permitido ao aluno construir suas trajetórias de aprendizagem. Mais uma vez o estudante é sujeito de sua história. E, de acordo com Biesta (idem), é justamente esse permitir o aluno criar que faz com que a educação seja um risco. Não podemos ter certeza de que o que desejamos que seja cumprido será cumprido. Esse é o risco da educação; risco, mas como o livro a que me refiro é intitulado, um belo risco.

Quando penso no processo de criação dos alunos, penso no rizoma, nas linhas de fuga que certamente surgirão, na instabilidade, na heterogeneidade, na ausência de planos fixos e estanques. Não há processo de criação igual ao outro. Cada aluno, em sua individualidade, mas dentro de uma coletividade que o torna ser humano capaz de agir, trilhará seu próprio caminho. Como diz Arendt (2007), "a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (p. 16). A pluralidade, nos termos da autora, corresponde ao não estarmos sozinhos no mundo de que fala Freire. Homens (no plural) habitam o mundo e não o Homem (no singular). A coletividade é o que nos torna seres políticos que, através de suas ações, constroem suas histórias.

Biesta (2014), ao citar a obra de Arendt, nos lembra que a autora relaciona a ação humana à liberdade humana, essa entendida como o criar no mundo algo que ainda não exista. Essa liberdade, para a autora, só pode ocorrer na ação; portanto, o ser humano só se tornará livre se agir. No entanto, essa ação só terá sentido, só chegará ao mundo ao nos relacionarmos com o Outro, plural, diferente de mim. Sem a resposta do Outro as minhas ações, não me torno livre. Biesta (idem) ainda acrescenta que, por mais que queiramos controlar a reação que o Outro terá sobre nossas ações, a partir do momento que tentamos controlar, privamos o

---

[51] Tradução minha de "The risk is there because students are not to be seen as objects to be molded and disciplined, but as subjects of action and responsibility"(BIESTA, 2014, p.1).

Outro de agir e, portanto, de ser livre. A condição para que haja ação humana é a pluralidade. Dessa forma, entendo, a partir do pensamento de Arendt, que qualquer proposta educacional que se propõe a formar cidadãos críticos e agentes tenha como premissa a coletividade e o pluralismo, ambos características da complexidade, do mundo rizomático em que vivemos.

Todo processo educacional se dá através da comunicação e todo processo de comunicação se dá através da linguagem. Há muito deixamos de entender que a comunicação é um processo linear e objetivo no qual o que digo é entendido pelo Outro e vice-versa, como se o Outro, meu interlocutor, fosse passivo no ato da comunicação, entendendo de forma exata o que comuniquei. Não; comunicação não é transmissão do meu pensamento, das minhas palavras para o Outro, mas sim um processo ativo de interpretação e construção de significados entre as partes. Todo esse processo se dá através da linguagem e essa está associada às várias comunidades às quais pertencemos. Menezes de Souza (2014, p. 288), ao falar sobre Freire, diz que "a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos". Ao fazermos uso da linguagem, representamos nossos mundos, construímos significados, questionamos, concordamos, agimos. Na mesma linha de Arendt (apud BIESTA, 2014), dependemos do Outro para responder ao que dizemos. A ação através da linguagem também se dá na coletividade, na pluralidade. A consciência de que dependemos do Outro para nossa existência – nosso ser e agir – pode nos levar a um compromisso com o Outro. A linguagem permeia todo esse processo.

No contexto escolar, como diz Liberali (2012), muitas vezes os professores estão tão habituados ao fazer pedagógico 'rotinizado' e 'automatizado' que perdem a chance de percebê-lo. Por sua vez, "passam a agir em função do fim imediato – ensinar o conteúdo determinado – perdendo a oportunidade de rever seu querer e o de seus alunos sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar sua prática" (p.20). Soma-se a isso o fato de os conteúdos serem pré-estabelecidos levando em consideração o contexto global apenas, não importando os contextos locais e suas especificidades. Isso me faz lembrar uma aluna, já professora em exercício, que tive ao longo do meu percurso como professora de inglês que, um dia, ousou mudar ou 'pular' uma unidade do livro didático por julgar aquele conhecimento irrelevante ou muito distante da realidade de seu alunado. À época, seus alunos residiam numa pequena cidade turística do Espírito Santo e, em sua maioria, ajudavam os pais na atividade da pesca. Como havia muitos 'gringos' na cidade, a professora decidiu criar um projeto que visava à venda de peixes e, assim, os alunos conseguiriam ajudar seus pais na venda de peixes para os

estrangeiros que ali veraneavam. Lembro-me de seu relato entusiasmado ao dizer que seus alunos demostraram muito interesse e motivação pelo projeto. Vemos, aqui, um exemplo da aproximação dos conteúdos escolares com as realidades e necessidades dos alunos. Isso não significa que devemos privar os alunos de outros conhecimentos, outros mundos, mas, ao mesmo tempo, é preciso partir da realidade dos mesmos para contribuir com a construção de conhecimento dos alunos.

Diante disso, pergunto: até quando nós, professores, vamos exercer o papel de meros aplicadores do conhecimento? Quando vamos encarar nosso papel intelectual e político e tomar as rédeas das nossas ações? Sim, parece estranho, mas, muitas vezes, nós, professores, nos acostumamos a que decisões sejam tomadas sem nossa participação! Nos entregam currículos pré-estabelecidos, muitas vezes metodologias pré-estabelecidas, elaboradas por legisladores que exercem um forte poder sobre os professores e, consequentemente, sobre suas práticas. Sabemos até de iniciativas governamentais que tentam retirar a autonomia que os professores têm em sala de aula, iniciativas que tentam retirar do professor seu papel político tão relevante para a formação do cidadão crítico. Ora, essas iniciativas tiram do educador "a possibilidade de pensar e tomar decisões, de conhecer sua ação" (LIBERALI, 2012, p. 25).

Em se tratando de currículos pré-estabelecidos, Luke, Woods e Weir (2010) criticam a 'indústria curricular' primeiro porque essa pressupõe a existência de um corpus de habilidades e conhecimentos universais capazes de ser transmitidos pela prática escolar e avaliados através de testes padrão, e, segundo, porque estes conhecimentos e habilidades universais não levam em consideração o fato de os alunos terem diferentes experiências de mundo, ou seja, de serem heterogêneos. Como sabemos, os currículos são elaborados baseados numa cultura dominante, cultura essa que dita os conteúdos e conhecimentos que são legitimados e, portanto, que são fundamentais ao alunado. É verdade que os debates sobre currículo nos tempos atuais tentam inserir a voz da minoria, da diversidade, do multiculturalismo, das exceções (que não são exceções propriamente ditas), do fim ao cânone, mas o governo insiste em generalizar e convergir os conhecimentos em documentos nacionais, ignorando as especificidades de cada local. Em minha opinião, isso contribui ainda mais para que os conhecimentos escolares pareçam ainda mais distantes das realidades dos alunos.

Ainda mais grave, também, segundo Luke, Woods e Weir (2010), é que a existência de currículos pré-estabelecidos e altamente prescritos prejudica o papel intelectual do professor o qual, por sua vez, não precisa exercer nenhuma ação crítico-reflexiva, já que todo o aparato educacional vem pronto, basta aplicar. Segundo os autores, "a parte técnica do

currículo sendo prescrita em excesso tem o efeito de restringir o profissionalismo do professor e, por fim, desabilitar os professores, e, como consequência, contribuir para que haja resultados educacionais menos equiparados"[52] (p. 7). Ao contrário, os autores acreditam que o currículo deve ter o papel de evidenciar o profissionalismo do professor e não de prescrever e ditar as metodologias, as abordagens e as maneiras de se ensinar. Essas últimas ações são, "idealmente, de domínio do julgamento da escola e dos professores"[53] (p. 11).

Felizmente, já conseguimos ver uma preocupação intensa com o campo de formação de professores hoje, haja vista a grande quantidade de publicações, pesquisas e eventos existentes na área. Esse campo tem discutido novas formas e teorias de construção de conhecimento, teorias essas mais compatíveis com as necessidades do séc. XXI. No entanto, questiono até que ponto essas teorias chegam aos professores em serviço, uma vez que essas questões são discutidas dentro dos cursos de graduação, em sua maioria. Em minha opinião, os cursos de formação oferecidos pelas redes municipais e estaduais ainda se baseiam em mudanças estruturais ou em mostrar aos professores o *como* da prática docente, não incentivando o papel intelectual dos mesmos.

A metáfora da árvore apresentada por Monte Mór (2011) explica bem em que lugar a ênfase da discussão sobre a prática do professor normalmente se dá e deveria estar na formação de professores. As folhas da árvore simbolizam a prática do professor, as atividades expostas em sala de aula, o que está em evidência. O tronco, por sua vez, é a sustentação dessas práticas, simbolizando uma pedagogia que as orienta. Por fim, há as raízes da árvore que se referem a uma filosofia da educação que orienta a pedagogia utilizada e as epistemologias. De acordo com a autora, no percurso de formação de professores, muito se discute sobre as folhas e tronco da árvore, mas pouco se discute sobre o que as nutre, as raízes, a origem das práticas de sala de aula. Essa talvez seja a principal razão pela qual o ensino como um todo seja considerado ineficiente nas escolas.

Não posso deixar de dizer que já podemos ver em diversas escolas iniciativas de aguçar o desejo de pensar e de agir do aluno a partir de seus próprios pensamentos, tornando-o protagonista do seu aprendizado. No entanto, essas iniciativas encontram-se muito mais nos textos oficiais, nos projetos pedagógicos do que no fazer pedagógico em si. A meu ver, essa abordagem crítica ao se educar tem grande aceitação entre os professores que, por sua vez, a entendam e desejam mudar suas práticas docentes. No entanto, os educadores (e aqui me

[52] Tradução minha de "over-prescription in the technical form of the curriculum has the effect of constraining teacher professionalism and eventually deskilling teachers, and that as a consequence less equitable educational outcomes ensue" (AUTOR, ANO, p.7).
[53] Tradução minha de "optimally the domain of school and teacher professional judgement" (AUTOR, ANO, p. 11).

incluo muitas vezes) encontram uma barreira de cunho prático bastante forte: eles não sabem como fazer uma educação crítica. Ou, no desejo de mudança, acabam caindo na síndrome do "vinho velho em garrafas novas" (THE NEW LONDON GROUP, 2000), ou seja, mudam o rótulo, mas continuam com as mesmas práticas. Mudam o *layout* da sala de aula, mas continuam no centro. Usam a tecnologia, mas continuam solicitando que os alunos copiem o conteúdo com papel e caneta. Propiciam atividades para que os alunos se manifestem, mas optam por avaliar os conteúdos através de provas. Entre outras ações.

Não os culpo: muitas vezes, a formação que eles mesmos tiveram, enraizada numa epistemologia bastante tradicional e tecnicista, torna os processos de desconstrução bastante penosos, muitas vezes demandando uma mudança de atitude bastante severa, tendo os educadores que desconstruir e rever suas próprias subjetividades, algo nada fácil de se fazer. Nada fácil encarar a natureza plural, diversa e heterogênea do ser humano se uma vez nos fizeram acreditar que somos iguais, uno, homogêneos; nada fácil perceber que há múltiplas verdades ou várias formas de construção de significados se nos ensinaram uma verdade absoluta, embasada cientificamente; nada fácil entender que os significados são construídos sócio-historicamente, ou seja, dependem do contexto de cada um e, portanto, da perspectiva de cada um; nada fácil posicionar-me criticamente, ter voz se minha voz nunca foi ouvida (ou fingiu-se ouvi-la) num processo de ensino-aprendizagem; nada fácil começar a criar se repetir bastava e era o que realmente importava; nada fácil, como professor, deixar de ser o foco das atenções, o detentor do conhecimento, se é o que sei fazer e o que realmente torna-me professor; nada fácil, ainda como professor, ter que tomar decisões sobre a minha prática pedagógica se sempre decidiram isso por mim!

Não é fácil provocar mudanças. Trabalhando há alguns anos com formação de professores, percebo que muitos deles resistem à mudança, ou porque não a veem necessária, ou porque não querem sair de suas 'zonas de conforto', ou porque, muitas vezes, estão sobrecarregados ou porque não sabem por onde começar. Morin (2011) sugere uma reforma do pensamento, uma reforma epistemológica no que tange às concepções de educação. Concordo. Não estou dizendo que, para seguir em frente, a solução seria abdicar das epistemologias tradicionais, mas podemos, ao menos, permitir que as portas sejam abertas para outras epistemologias, mais condizentes com os novos tempos, tempos em que, não podemos negar, as epistemologias digitais têm influenciado constantemente nossas maneiras de pensar e agir no mundo. O relato abaixo é um exemplo de como os educandos do Projeto estudado pensam e vivem o conhecimento:

> No entanto, apesar de não ter visto trabalhos em que a tecnologia fosse central, entendo a construção de conhecimento aqui feita em rede, num emaranhado de saberes, em conexões entre vida escolar e vida cotidiana. Melhor dizendo, não há distinção entre a vida escolar e a vida fora dela. Como Tatiana havia dito lá no início de minha vivência, o desejo é de que toda a comunidade ao entorno da escola participasse da educação das crianças. Há o desejo de que a escola fosse apenas mais um dos espaços educativos. (DC PESQUISADORA, 16/03/2016).

O desenho abaixo, feito por uma educanda, exemplifica bem a rede de conexões em que os alunos se encontram:

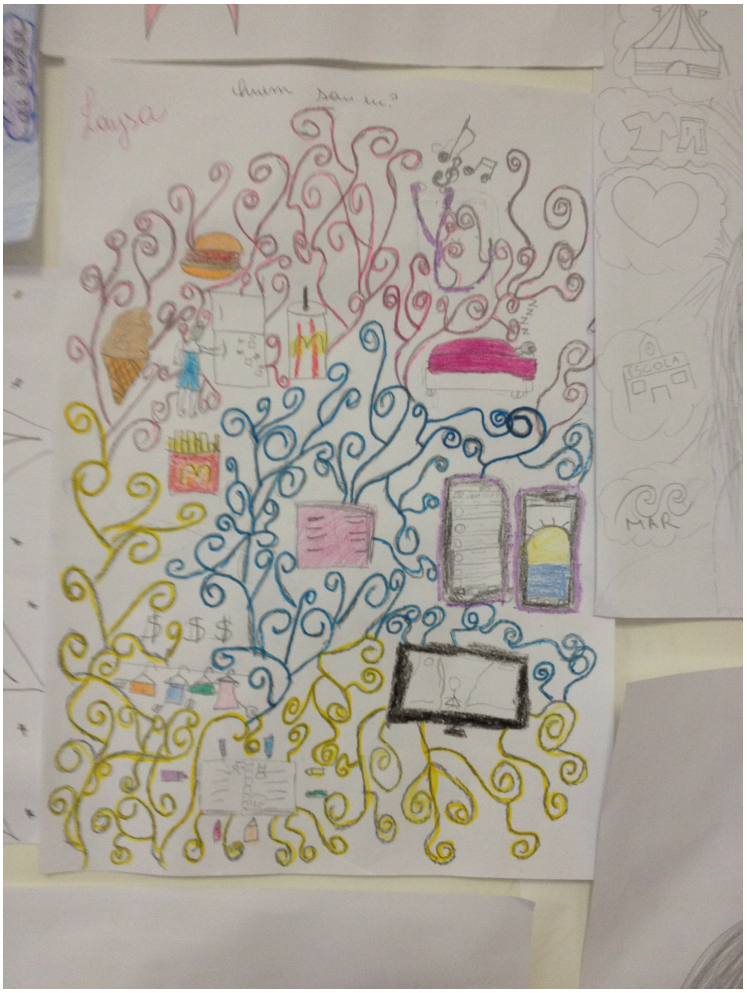


Figura 16: cartaz conhecimento em rede

Essa reforma do pensamento pode acontecer concomitante ao processo de ensinar e aprender quotidiano do professor. Digo isso porque eu mesma já adiei muitas mudanças por achar que, primeiro, deveria me informar de todas as questões teóricas para, assim, estar 'bem preparada' para, só então, iniciar a implementação de mudanças na minha prática docente. O processo não precisa ser linear, em etapas. Da mesma forma que meu pensamento sofre

reforma constante durante o ato de escrita desta tese, o pensamento de qualquer profissional comprometido com a educação pode sofrer mudanças no ato de fazer. No centro de toda essa questão está o professor. Essa reforma do pensamento parte dele. Só assim suas práticas pedagógicas se tornarão mais críticas, plurais, dentro de uma nova ética. É uma tarefa árdua, mas os que conseguirem passar pelo processo de mudança pelo qual eu estou passando, não vão querer parar mais. É uma viagem sem fim.

Ainda sobre agência, Buzato (2012) estuda a interação de um jovem com a tecnologia, levando em conta a rede heterogênea a qual permeia toda a interação entre o jovem, o humano, e seu computador pessoal, o não humano. Utilizando-se da teoria ator-rede, teoria que dota os não humanos de agentividade, ele leva o leitor a perceber o quanto o jovem se constitui através dos contextos pelos quais passava, ou seja, como sua subjetividade se desenvolvia pelas práticas de letramento por ele exercidas. Ali, o jovem tinha a oportunidade de se descontextualizar e de se recontextualizar diante dessa rede heterogênea que o constituía. Esse é mais um exemplo de como a mobilidade está cada vez mais presente e atuante nos estilos de aprendizagem dos jovens de hoje, e como o não-humano exerce agência sobre nós, humanos.

Também nessa perspectiva, Leander (2007) discorre sobre o quanto as tecnologias existentes em sala de aula moldam nossas práticas: tanto a do professor como a dos alunos. O quadro negro e o retroprojetor, por exemplo, posicionados no centro da sala de aula, direcionam o olhar de todos para o mesmo ponto. O retroprojetor, além disso, demanda que o ambiente seja escuro para maior visualização, o que acaba inibindo qualquer tipo de interação. A copiadora, outro recurso, permite que textos se repitam e que sejam utilizados por anos e anos, 'engessando' as práticas pedagógicas. Não se trata de dizer que essas tecnologias não contribuem ou contribuíram para a prática do professor, mas sim de dizer que elas também exercem agência sobre nós e, portanto, sobre nossas práticas.

Expandir-se desse funcionamento escolar não tem sido tarefa fácil e, muitas vezes, nem desejável. A mudança assusta, e muito, todos os envolvidos no ato de educar. No entanto, vejo uma tentativa de expansão desse contêiner e algumas das práticas inerentes a ele no contexto estudado para esta tese de doutorado. O que vi no Projeto educacional estudado foi uma tentativa significativa de ruptura de hierarquias verticais consolidadas. O espaço físico contribui e muito para isso, propiciando ações menos hierárquicas, convidando a todos os envolvidos no ato de educar a se deslocar, a agir de outra forma, diferente de uma escola tradicional, a assumir o risco inerente ao ato de educar (BIESTA, 2014), a assumir a fraqueza

da educação (BIESTA, 2014) e suas imperfeições (TODD, 2009), a encarar o processo de escolarização como rizomático, tratando das questões que emergem a todo momento.

II.1.1. Letramento Crítico e Agência: o que vi no projeto visitado

Se entendemos o LC como uma abordagem que estimula a reflexão crítica acerca dos contextos ao nosso entorno; se queremos com o LC uma expansão interpretativa (MONTE MOR, 2006, 2007, 2017); se queremos, com o LC, estimular processos de ruptura, descentralização e desnaturalização do que 'sempre foi assim', e se queremos, com o LC, aumentar as possibilidades de agência e transformação do mundo, então sim, a resposta para a pergunta de pesquisa 'As perspectivas educacionais emergentes já em andamento, estão contribuindo para a formação do cidadão crítico, agente e transformador?', é positiva. Pelo menos comigo, a vivência numa nova epistemologia educacional fez com que todos os processos acima se despertassem em mim. Explico.

Começo dizendo que o simples fato de vivenciar uma outra proposta que não aquela a qual estamos acostumados já é um exercício de letramento crítico. A simples existência dessa proposta educacional, com características de epistemologias tradicionais e rizomáticas ao mesmo tempo, propicia o letramento crítico. É como aprender uma nova língua estrangeira, que nos permite o contato com o Outro, com o diferente, esse que tanto nos enriquece e amplia nossas perspectivas, expande nossas interpretações. No caso, a epistemologia apresentada é o diferente que me fez expandir minhas interpretações do que uma escola pode vir a ser.

Como assim uma escola sem aula? Como assim os alunos podem 'escolher' o que querem estudar? Alunos de idades diferentes estudando juntos? Um professor de educação física ajudando alunos com dificuldades em física? Pode isso? O jardineiro é um educador? Isso dá certo? Não há provas? Enfim, muitas dessas questões vieram à tona e proporcionaram um processo definitivo de ruptura e desnaturalização da instituição escolar além de contribuir para uma grande vontade minha de agir e transformar minha localidade. Isso aconteceu comigo, a pesquisadora. Imagino que possa acontecer com pais de educandos, outros educadores e educandos também. Conversando com Paula, especialista em ciências, educadora do Projeto há um ano, percebo que ela também sofreu um processo de deslocamento quando diz: "[n]o início briguei com minhas convicções. Aí comecei a refletir: "Mas por que não pode? Quando a criança pedia pra sair e estudar em outro lugar, por exemplo. Muito legal ver os alunos sabendo o que querem"". (Depoimento de Paula, anotado em DC, 15/03/2016).

Nessa mesma conversa, Renata me diz que alguns pais de educandos também entram em conflito com a filosofia da escola, mas "depois que foram convidados a participar da escola, entenderam melhor". Mais tarde descubro que os pais podem marcar reuniões individuais com os educadores a qualquer momento e que, ao assim procederem, colaboram muito com a escola.

Quanto aos educandos, esse processo de desnaturalização também ocorre, principalmente com aqueles que já estudaram em escolas mais tradicionais, como Rita, cujo relato descrevo abaixo. Quando perguntada sobre as diferenças entre a escola em que estudava e o projeto atual, ela diz:

> A diferença é por causa que naquela escola a gente olha só pra lousa, a gente não aprende nada. Aqui a gente pode pegar os livros, estudar. Mas lá também ah também pode pegar livro, mas quase não tem a pergunta, a professora pergunta: 'qual o, vocês entenderam? E todo mundo eh fala sim. Aí se tiver uma pessoa que fala não, a professora passa de novo (Depoimento de Rita, anotado em DC, 22/05/2015).

Da mesma forma, Roberta, outra educanda, relata, "que lá a gente tinha que decorar e aqui a gente aprende através dos livros, dos computadores". Percebemos, com esses dois relatos, que as educandas apresentam consciência de que o Projeto possui uma proposta diferente daquelas das escolas tradicionais. Dessa forma, elas podem perceber que a instituição escola pode ter mais de um formato. Um processo de desconstrução derridiana[54], de desnaturalizar o que sempre foi, assim se dá.

O letramento crítico está por toda parte: na presença do não cânone, na limpeza de banheiros e refeitórios, na tomada de decisões sobre os temas a serem abordados em assembleias, no senso de coletividade, na ética da responsabilidade, no ensinamento dos valores do Projeto, nos estímulos de autoconhecimento por parte dos educadores, na autoavaliação comentada pelos educadores, nas hierarquias horizontais, na presença dos pais, na ausência de provas, no rizoma, nos fatos que emergem, na leitura de gibis, na posição dos corpos... Tentarei exemplificar cada uma dessas questões a seguir.

O saber não canônico se dá a partir do momento em que é não só permitida mas incentivada a prática de circo, prática nem um pouco comum em escolas tradicionais, por exemplo. A leitura de gibis também tem seu espaço, assim como o estudo do crochê ou qualquer outro saber pelo qual o educando demonstrar interesse. Todos esses eventos

---

[54] Refiro-me ao que o filósofo Derrida chama de *desconstrução*, processo que desafia "a autoridade do 'ser'" (tradução minha de "the authority of the 'is'" citado por Biesta (2014, p. 38)).

promovem um deslocamento do pensar do que é comum e natural de um espaço escolar para um pensar do que pode vir a ser um espaço escolar. O circo promove esse deslocamento: pode circo? Nunca tinha visto um circo em uma escola. O colchonete no chão de uma biblioteca também promove não só o deslocamento físico em si, ou seja, o educando pode (e deve) se deitar ao ler um livro mas também o deslocamento do modo de pensar "por que não pode ter colchonete na biblioteca?" "Por que preciso ler sempre sentado com uma postura alinhada nas escolas?" A permissão da leitura de gibis também desloca nosso pensar. O gibi, muitas vezes, é proibido em escolas por não apresentar a leitura esperada de um educando escolarizado. A leitura permitida é aquela legitimada pela literatura canônica, clássica, proveniente dos Centros. "Por que não pode ler gibi?" "Quais são os interesses reais de leitura dos alunos?" Permitir o gibi é pressupor que o aluno é sujeito agente no processo educacional e, portanto, capaz de fazer suas escolhas e trilhar seus caminhos de construção de conhecimento. Não quero dizer aqui que basta que o educando leia gibis na sua trajetória escolar. Não. Sou favorável a que sejam apresentados livros e textos diversos aos alunos para, justamente, propiciar um processo de expansão interpretativa. Afinal, quando os alunos são expostos ao pluralismo de línguas, discursos, estilos e abordagens, eles "ganham substancialmente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na sua capacidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações"[55] (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 15).

A aula de crochê é um exemplo também de que o projeto visitado respeita os interesses dos educandos e os entende como protagonistas da construção de suas histórias. São agentes e, por isso, constroem suas histórias. Como diz Arendt (1958), "a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história" (p. 16-17). É através da ação que o ser humano constrói sua história. Propiciar um ambiente em que ações são encorajadas torna-se, portanto, a meu ver, crucial em qualquer espaço educacional. Entendo ainda que qualquer oportunidade do deslocamento do pensar contribui para a tomada de ações críticas e transformadoras.

Lembro, aqui, da conversa que tive com Tatiana, uma das educadoras que acompanhei. Vemos que os educandos conseguem transcender o que aprendem no projeto para suas vidas quotidianas; conseguem transformar suas localidades.

> P: Como eles se comportam em casa? Eles levam esse aprendizado deles aqui pra casa? Os pais relatam alguma coisa?

---

[55] gain substantively in metacognitive and metalinguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interactions" (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 15).

> T: Falam.
>
> P: Porque o comportamento deles aqui é muito bom e lavam tudo, arrumam tudo, sem vocês pedirem.
>
> T: Os pais falam. Desde o cuidado com alimentação até a questão do cuidado com o meio ambiente, com bicho ou então... só que daí eles ficam muito questionadores né também. Muito argumentadores. Os pais falam disso também. Eles falam assim pra gente: 'mas por que que eu tenho que fazer isso? Eu não sou obrigado'.

Na conversa acima percebemos uma mudança nas ações dos alunos em suas casas: o maior cuidado com animais e com o meio ambiente. Além disso, percebemos o questionamento proveniente do letramento crítico vivenciado no Projeto escolar, ambiente que propicia deslocamentos do ato de pensar: "Por que que eu tenho que fazer isso?"

Menezes de Souza (2011) discorre sobre o que ele chama de ética do letramento crítico. Para o autor, é importante ressaltar que não estamos sozinhos no mundo, ou melhor, não existimos senão através do contato com o Outro, que nos constitui. E esse contato, coletivo e conflituoso, demanda uma nova ética, fundamentada no exercício de *se ouvir escutando o outro* (p. 138). Nas palavras do autor, o processo de escutar o outro implica

> [...] se perguntar como a nossa genealogia e pertencimento sócio-histórico interferem nesse nosso processo de escutar o outro? Perguntar-nos também como as relações de poder nos unem ou nos separam? Como a genealogia e o pertencimento sócio-histórico do outro interferem em seu processo de produção de significações e em seu processo de nos escutar? (p. 138).

De acordo com o autor, ao *se ouvir escutando o outro*, o que resulta é

> [...] a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças (p. 138-139).

Biesta (2014) também discorre sobre a natureza coletiva do processo educacional ao dizer que, nesse processo, o diálogo entre as subjetividades prevalece. E, num diálogo, não se trata de ganhar ou perder, mas sim de fazer justiça a todas as subjetividades ali presentes. O autor fala da ética da subjetividade, ou seja, um senso de responsabilidade para com o Outro.

E por que estou discorrendo sobre ética e coletividade? Pois bem, a coletividade está presente nos valores apresentados no projeto escolar vivenciado. O termo aparece nos

documentos oficiais: carta de princípios e projeto pedagógico e, além disso, está presente na prática pedagógica. Vejamos agora uma análise desses dois documentos, juntamente com as experiências por mim vividas no Projeto.

II.1.2. A Carta de Princípios

A carta dos princípios apresenta os cinco valores do projeto: respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade. Em todos esses valores há um senso de coletividade e de ética bem evidente. Vejamos alguns trechos do texto do documento: "Respeito 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" (p.2). Aqui vemos o valor *respeito* atrelado ao compromisso ético com a equipe, não importando que papel cada membro exerça na escola, além do cumprimento de tarefas entendendo que trata-se de um grupo, de uma coletividade. O não cumprimento das tarefas necessárias trará consequências para todo o grupo e não para o indivíduo apenas. Vale lembrar que trata-se do respeito mútuo, ou seja, não só os educandos devem respeitar os educadores mas também o inverso. São hierarquias fluidas. Outro trecho que destacamos é:

> Solidariedade
>
> As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separam 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 atenção (p. 2).

A solidariedade percebe-se aqui como um desejo de proximidade com os outros que vivem a nossa volta, como um desejo de percebermos que não estamos sozinhos no mundo e que, ao conhecermos as histórias dos Outros que ali estão, tornamo-nos capazes de agir. Os trechos abaixo também remetem ao cuidado com o Outro, ao fato de que somos seres *polis* (ARENDT, 1958), coletivos.

> Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e à 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 (p. 2).

> 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 (p. 2).

Nesses trechos, percebo uma consciência da importância do ato de escutar o Outro, de saber de suas histórias sem 'julgamento' ou 'postura condenatória', como escrito no texto. Lembro o *ler-se lendo*, o *se ouvir escutando*, dos quais fala Menezes de Souza (2011), sem que haja dominação do educador sobre as famílias, senão um diálogo em que as histórias de vida de cada um são diferentes, mas "igualmente fundamentadas" (p. 138).

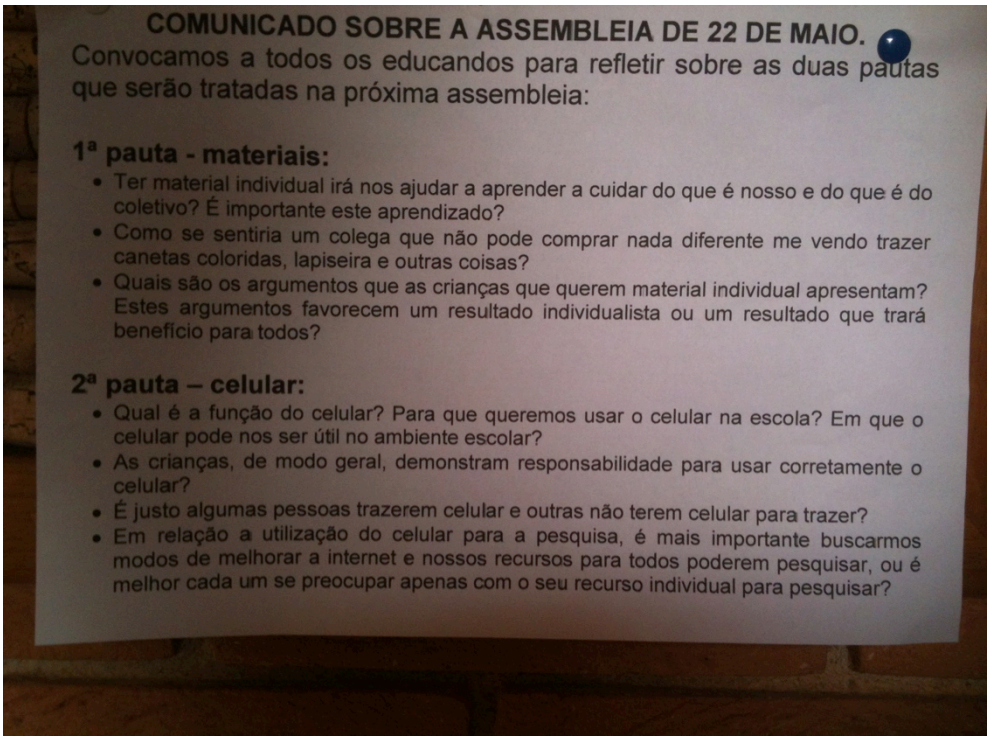
Outro valor apresentado no documento é a afetividade, definida como "a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe" (p.2).

Palavras como 'relações de confiança', 'parceria', 'equipe' nos remetem ao desejo por e ao respeito a uma coletividade existente no Projeto. Aqui todas as subjetividades importam. A ética da subjetividade da qual fala Biesta (2014) e a ética da responsabilidade e do letramento crítico de Menezes de Souza (2011) parecem estar aqui.

Essa ética também está presente no valor honestidade: "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" (p. 2). Lembro bem algumas regras decididas no coletivo, em assembleias. A decisão pela proibição do uso do celular valia tanto para os educandos quanto para os educadores e pesquisadores, como eu: só usava meu celular para tirar fotos para a pesquisa. Essa regra se estendeu por todo o tempo em que eu estava como pesquisadora voluntária no projeto. Portanto, não pude observar o real uso que os educandos e educadores faziam do celular tanto para propósitos pessoais quanto pedagógicos. Uma pena, pois queria observar se o uso do mesmo era aproveitado como recurso que propicia a construção de conhecimento nos espaços de aprendizagem.

O uso do celular estava suspenso por dois motivos: (1) os alunos estavam se privando de dialogar durante os momentos de recreação e (2) nem todos os alunos possuíam o aparelho. Tive a oportunidade de assistir à assembleia na qual a discussão sobre o uso do celular fora realizada. Vale ressaltar que esse ponto já havia sido discutido e decidido anteriormente, mas, como de praxe, caso alguém quisesse retomar algum assunto, bastava solicitar uma nova assembleia. Nessa, um grupo de alunas reivindicava o retorno do uso do celular por acharem

que o aparelho, além de outras coisas, pode ser uma ferramenta útil de pesquisa. Na figura 1, abaixo, temos a pauta da assembleia acerca desse tema:



COMUNICADO SOBRE A ASSEMBLEIA DE 22 DE MAIO.

Convocamos a todos os educandos para refletir sobre as duas pautas que serão tratadas na próxima assembleia:

1ª pauta - materiais:

- Ter material individual irá nos ajudar a aprender a cuidar do que é nosso e do que é do coletivo? É importante este aprendizado?
- Como se sentiria um colega que não pode comprar nada diferente me vendo trazer canetas coloridas, lapiseira e outras coisas?
- Quais são os argumentos que as crianças que querem material individual apresentam? Estes argumentos favorecem um resultado individualista ou um resultado que trará benefício para todos?

2ª pauta – celular:

- Qual é a função do celular? Para que queremos usar o celular na escola? Em que o celular pode nos ser útil no ambiente escolar?
- As crianças, de modo geral, demonstram responsabilidade para usar corretamente o celular?
- É justo algumas pessoas trazerem celular e outras não terem celular para trazer?
- Em relação a utilização do celular para a pesquisa, é mais importante buscarmos modos de melhorar a internet e nossos recursos para todos poderem pesquisar, ou é melhor cada um se preocupar apenas com o seu recurso individual para pesquisar?

Figura 17: pauta da assembleia

Como podemos observar, esse foi o segundo ponto de pauta discutido e as perguntas em questão geraram uma discussão organizada e democrática. A maneira como os fatos são discutidos me impressiona: os alunos têm voz e são ouvidos tanto por outros alunos como por professores. O exercício de escuta do Outro é visto na prática, além de percebermos uma horizontalidade das hierarquias, uma vez que os educadores não se posicionam como mais importantes na argumentação. Essa assembleia foi, sem dúvida, um exercício de LC desde a confecção da pauta a ser discutida até a maneira como as discussões foram levadas.

No entanto, questionamentos me vêm à mente. Sei da importância da ética da coletividade, da responsabilidade com o Outro e acredito fortemente nessa ética como amenizadora dos conflitos violentos em nossa sociedade. Mas o sentido que faço do viver com o Outro no mundo tem a heterogeneidade, o pluralismo, a diversidade, enfim, as diferenças como premissa. Digo isso porque, perguntas como "É justo algumas pessoas trazerem celular e outras não terem celular para trazer?" me remetem à homogeneidade. Será que não posso conviver com o fato de eu não ter celular e o outro tê-lo? Será que não posso compartilhar o meu celular? Será que a exposição dessa diferença não contribuiria para o conhecimento da minha genealogia? Será que ao saber que eu tenho um aparelho e o Outro

não o tem eu não iniciaria um processo de reflexão sobre as diferenças em nossas sociedades? Não sei; me parece que a coletividade ali entendida tenta igualar a todos, apagar as diferenças ou, ao menos, não evidenciá-las. E fora dos muros da escola, a realidade é outra; as diferenças são expostas a todo instante.

Essas questões me fazem pensar nas desigualdades sociais que persistem no Brasil e a relação existente entre elas e o acesso ao conhecimento. Sabemos o quão desigual é o acesso ao conhecimento no nosso país, o que nos leva a pensar que não basta sermos todos iguais perante a lei para termos uma sociedade mais justa. Há uma diferença entre a igualdade *formal* de oportunidades, aquela que nos garante o direito legal, e a igualdade *substantiva* de oportunidades, aquela que nos propiciaria mecanismos para que todos, de fato, pudessem competir em pé de igualdade (OLIVEIRA, 2014). "A igualdade precisa ser um fato, e não apenas um direito" (idem, p. 10).

Entendo que, para que a igualdade seja um fato, questões relacionadas à heterogeneidade de raça, gênero e classe social devem ser abordadas nas escolas para que, além de outras coisas, os envolvidos no processo educacional tenham consciência dessa diversidade, primeiro passo para a tomada de ações visando uma sociedade mais justa. A escola, querendo ou não, "continua sendo um meio de reparação, equidade e mudança"[56] (LUKE, 2008, p. 15). Mais do que apenas abordadas, essas questões devem ser vividas no espaço escolar, como diz Jordão (2015, p. 84):

> [...] as escolas deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação...

Outra questão que vem à tona no espaço escolar visitado é o fato de que numa assembleia o voto da maioria é levado em consideração. Tenta-se com afinco uma unanimidade que, às vezes, acontece. No entanto, ela só acontece, em minha opinião, porque a minoria acaba cedendo aos argumentos da maioria e não por de fato concordarem. Fico imaginando que a democracia ali acaba sendo a tal da ditadura da maioria. Mas, ao mesmo tempo, lembro que o celular já foi, um dia, permitido e, assim, acalmo minha mente e percebo que um revezamento dessa maioria acontece, ou pode acontecer. As decisões ali tomadas são cíclicas, fluidas, rizomáticas.

---

[56] Tradução minha de "remains a means for redress, for equity and for change" (LUKE, 2008, p. 15).

A última pergunta de pauta na assembleia "Em relação à utilização do celular para a pesquisa, é mais importante buscarmos modos de melhorar a Internet e nossos recursos para todos poderem pesquisar, ou é melhor cada um se preocupar apenas com o seu recurso individual para pesquisar?" me traz outras reflexões. Essa é a coletividade desejada: uma coletividade em que há diferenças, mas todos se ajudam para propiciar acessos a todos, acessos igualitários; uma coletividade em que todos agem para a transformação social; uma coletividade permeada pela cidadania ativa.

Volto a pensar na realidade fora dos muros da escola. Sim, as diferenças são expostas a todo vapor, mas, como aprendemos com Bourdieu (1996), a escola não é reprodução da sociedade e sim um espaço de formação que repensa a sociedade. Essa última pergunta nos traz esperança de um pensar coletivo, de um agir em prol do Outro, da coletividade a partir das diferenças.

Mas o incômodo permanece. Permanece porque sempre me considerei uma pessoa que vive *com* o Outro. Sempre abracei as causas do Outro. As injustiças sempre me revoltaram. O incômodo permanece talvez porque, mesmo eu estando à frente dessas questões, continuei do outro lado da linha, e ainda estou.

Uma outra regra, nessa mesma linha de pensamento, também me chamou a atenção: o impedimento de trazer alimentos de casa. Todos ali, educandos e educadores, comiam a mesma comida: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Confesso que também me incomodei com isso. Não me via comendo pão com doce de leite como lanche da tarde. Mas não foi a escolha do alimento que me trouxe incômodo, mas sim o entendimento de coletividade mais uma vez: aquela coletividade tornava-se homogeneidade ou uma anulação da diversidade ali exposta. Por que todos precisam comer a mesma coisa? Será que todos querem comer a mesma coisa? Será que não seria rico, para a trajetória de aprendizagem de cada um, entender que as diferenças também estão ali na maneira de se alimentar? Não sei, sinto um apagamento das diferenças com essa regra e também um certo desrespeito com as subjetividades presentes nesse processo. Sei que há questões econômicas envolvidas, ou seja, alguns não teriam como trazer alimentos de casa e talvez pudessem se sentir envergonhados por isso... mas será que esse conflito não faz parte da pauta de seus processos de construção de conhecimento? Será que, ao expor os educandos a essas diferenças, suas interpretações não seriam expandidas? Sinto que, assim, parece haver um apagamento dos conflitos; até um controle mesmo, sendo que, concordando com Biesta (2014), "se tirarmos o risco da

educação, há uma chance real de tirarmos a educação como um todo”[57] (p.1). No entanto, percebo que talvez somente eu me incomode com isso, pois sempre que há insatisfação ou discórdia em relação às regras e aos combinados, qualquer educando ou educador pode solicitar que tais questões sejam rediscutidas em assembleias. Esse não chegou a ser tema de pauta enquanto eu ali estava como pesquisadora.

A ética da coletividade também aparece na assembleia no primeiro ponto de pauta (Figura1): o uso de material coletivo. As perguntas em pauta me chamaram atenção pelo seu tom de indução à resposta esperada e não a uma real reflexão por parte dos educandos. Essa foi a sensação que tive durante a discussão. A segunda pergunta foi a que mais me marcou. “Como se sentiria um colega que não pode comprar nada diferente me vendo trazer canetas coloridas, lapiseira e outras coisas?” Nessa hora, houve uma pausa até que um menino responde: “triste”. Eu já estava imaginando respostas desse tipo. Mesmo havendo a terceira pergunta, a que traria argumentos em favor das crianças que gostariam de trazer material próprio para a escola, após a resposta de um dos alunos, não houve ‘clima’ para a discussão. Após a resposta do aluno, o educador reforça que “a proposta deve ser boa para o coletivo”. Entendo; a coletividade é parte da filosofia proposta pela escola, mas aquilo me incomodou. Mais uma vez, será que não estão apagando o pluralismo de ideias em prol de uma coletividade ‘forçada’? Não sei, minha vontade era de deixar que os materiais de casa pudessem ser trazidos à escola para que, dessa forma, todos aprendessem a cuidar do material do outro, a compartilhar material e a entender que alguns possuem mais do que outros e que nem por isso não podem conviver e respeitar um ao outro. Não seria essa atitude mais coerente com a heterogeneidade, com a diversidade, com a pluralidade? Será que a escola não está silenciando um conflito? E, com isso, privando o aluno de aprender a lidar com ele? E de agir para transformar essas desigualdades?

Meu incômodo era tanto que, ao final da minha vivência no projeto, em conversa com a educadora Tatiana, questionei esse fato. Eis um excerto desta conversa:

> P: Será que o fato de não poder trazer material de casa alguma vez na vida não é às vezes eu esquecer da individualidade de cada um? Você entendeu o que eu quis dizer? Por que assim existe muito aquela conversa assim, ‘mas aí fulano de tal vai trazer um lápis X que o outro não tem. Como é que o outro coleguinha vai se sentir?’ Aí algumas crianças falaram ‘triste tal e tal’ e eu fiquei com isso na cabeça. Será que isso também não é apagar um conflito assim de que existe a diferença? De qual o problema na minha cabeça ta T, se eu tenho um lápis do batman e ele não tem eu empresto meu lápis do

[57] Tradução minha de “if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether” (BIESTA, 2014, p.1).

> batman pra você. Então essa coisa do emprestar também, do saber dividir, nesse sentido o material individual..
>
> T: Mas é que é que são poucas coisas aqui assim de uso mesmo que eles fazem questão. É na verdade, esse material lápis, caneta, borracha, essas coisas porque o caderno é deles não é um caderno pra todo mundo. Eles trazem a mochila. Eh que é o cuidado com o que é de todos. Agora, em outros momentos, a gente não tenta camuflar as individualidades. Por exemplo, não tem uniforme justamente por causa disso. Não é assim 'ah é todo mundo igual'. Não é todo mundo igual. Mas é é mais um é um dispositivo mesmo pra pra aprendizagem de cuidar do que é público, do que é de todos. É mais nesse sentido.

Me acalmei mais uma vez. A frase dita por ela "Mas é é mais um é um dispositivo mesmo pra pra aprendizagem de cuidar do que é público, do que é de todos. É mais nesse sentido" fez sentido para mim. A individualidade também estava sendo respeitada através do não uso de uniformes ou da possibilidade de trazer cadernos e mochila próprios. "A gente não tenta camuflar as individualidades".

Enfim, preciso dizer que não estou julgando ninguém. Admiro, e muito, a maneira como a escola decidiu encarar esse fazer educação de outra forma. Poucos encaram esse desafio, o qual é relatado ainda ao discorrer sobre honestidade na Carta de Princípios: "uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade" (p. 3).

O último valor apresentado na carta de princípios é o da responsabilidade. Aqui o documento trata da responsabilidade do educador. "O educador do nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideais, novos caminhos" (p. 3). Podemos perceber que há um incentivo à agência do professor, esse podendo, também, construir seu próprio processo de construção de significados. Vejo também o incentivo ao autoconhecimento, tão importante também para esse processo. A agência, por parte do professor, torna-se informada, fundamentada pelo exercício de autocrítica e autoconhecimento. Ainda dentro do valor de responsabilidade, deparamo-nos com esta frase: "o educador do projeto tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é" (p.3), frase que me faz lembrar uma outra de Freire (1996, p. 34), "Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo". Aqui, o famoso ditado 'faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço' não funciona. Discurso e prática trabalham juntos.

II.1.3. O Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico (PP) está dividido em seis partes, a saber: I Sobre os Valores Matriciais da Escola Projeto X; II Sobre Educandos e Currículo; III Sobre a relevância do Conhecimento e das Aprendizagens; IV Sobre os Educadores; V Sobre a Organização do Trabalho, e VI Sobre a Organização da Escola. O documento por inteiro é permeado pelo Letramento Crítico (LC). Em cada item apresentado, vemos traços de coletividade, agenciamento, heterogeneidade, construção de conhecimento pelos alunos e professores, deslocamento em relação ao papel do professor, ao papel do currículo, além de deslocamento em relação à organização do trabalho e da escola. Nas linhas que seguem analiso trechos que me fizeram pensar sobre o LC e agência. Em alguns casos, apresento e analiso exemplos vivenciados durante minha coleta de dados.

No item I Sobre os Valores Matriciais da Escola Projeto, já no primeiro excerto, encontramos menção à coletividade e agência do professor. Vejamos o que está escrito no PP:

> 1- Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz (p. 1).

Pensamos na ética da responsabilidade com o Outro quando lemos que o processo educacional é assumido por todos. E essa coletividade vai não só contribuir para mas sustentar uma ação educativa. Aqui entendo a coletividade como promovendo a criticidade e a ação crítica. Como dito anteriormente por Arendt (1958), só há ação na coletividade. Da mesma forma, o item 2 abaixo destaca o desejo do Projeto de formar cidadãos 'democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo'.

> 2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano (p. 1).

Menção à construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade nos leva a pensar no desenvolvimento de uma nova ética da qual fala Menezes de Souza (2011), ética que pressupõe que o conhecimento não se dá na esfera individual, mas sim na esfera coletiva,

entre pessoas. Aqui vale ressaltar conversa que tive com Tatiana, uma das educadoras. Nela, ela me diz do desejo do Projeto de "atravessar os muros da escola" e atingir toda a comunidade local, todo o município onde o Projeto se encontra. Ela diz que a ideia é "ter o padeiro, o rapaz do açougue, todos envolvidos na educação das crianças". Ela menciona o termo "comunidades de aprendizagem" como o desejo de ter todos os habitantes do município participando do processo de construção de significado das crianças. Ao mesmo tempo, ela salienta a necessidade de as crianças desenvolverem projetos que contribuam com o próprio município e relata que já houve projetos que contribuíram para a melhoria da coleta de lixo de um dos bairros da região. Com esses relatos, percebemos o respeito à coletividade impulsionando a agência do alunado, uma vez que, ao terem consciência de um problema em suas localidades, decidiram encará-lo e desenvolver uma solução em prol de uma coletividade. Aqui vejo o LC contribuindo para o agenciamento crítico, propiciando transformação para uma maior qualidade de vida.

O desejo relatado por Tatiana de que toda a comunidade local se envolva na construção do 'projeto de vida'(p.3) dos educandos está de acordo com o modo como o Projeto pensa o PP, como vemos no item 6, abaixo:

> 6- O Projeto Pedagógico, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa (p. 1).

Aqui, o PP é visto como um documento que impulsiona pensamento e ação de uma comunidade, a qual está aberta à instabilidade, uma vez que a essa dá-se a oportunidade de se rever, como escrito no texto. Esse processo de revisão contribui para uma reflexão sobre as ações tomadas no fazer escolar, o que permite que os próprios professores tornem-se agentes de seus próprios processos de construção de significados. Lembro-me do rizoma mais uma vez e de seu mapa. Rizoma é mapa, e não decalque. "O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Várias direções podem ser tomadas, num ir e vir e desviar e voltar permitidos. O mapa é *design*, é construção de sentidos, é ação.

Lembro-me também o texto de Menezes de Souza (2011) quando fala da responsabilidade dos educadores neste mundo complexo e rizomático, diferente de uma epistemologia tradicional em que o conhecimento era encarado de forma linear e pré-estabelecida. Nesse contexto, basta o professor "seguir o script que alguém escreveu pra nós"

(p. 282). Agora, diante da metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, não dá mais para controlar a construção de conhecimento. O que há é a responsabilidade ética do educador de ajudar o alunado em meio dessa confusão, do caos, dos conflitos. Como o autor diz: "Aí que entra a questão ética, eu não posso garantir nada, a única coisa que posso garantir é que sou educador, eu estou aqui para ajudar meus alunos a aprender, ensinar e criar condições para aprender" (p. 282-283).

O autor, no entanto, nos alerta para os perigos que existem ao encararmos esse rizoma. O primeiro é encararmos o fato de que, já que vivemos num mundo plural, vale tudo, ou seja, damos o mesmo valor a todas as coisas sem exercermos um senso crítico. Exemplo disso é uma simples busca no *Google* em que muitas pessoas escolhem a primeira fonte como verdade sem uma análise crítica prévia. O outro problema, ainda mais grave, é fingirmos que não há complexidade alguma nisso e ignorar que existem novas formas de ler, aprender, ensinar e se comunicar. A escola parece ainda estar, muitas vezes, ignorando esse segundo problema, e corremos o risco, assim, de ficar estanque num mundo repleto de fluidez e instabilidades.

O segundo item do PP, Sobre Educandos e Currículo, traz várias características que nos remetem ao LC. A primeira delas é a premissa de que somos todos diferentes uns dos outros, portanto, obviamente, com trajetórias de vida diferentes e, portanto, com processos educacionais diferentes. Isso é não só respeitado no Projeto como incentivado, como vemos nos itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (grifo meu) abaixo:

> 7- Como cada ser humano é *único*, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também *únicos* (p. 1).
>
> 8- A *unicidade* do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto (p. 2).
>
> 9- As necessidades *individuais* e *específicas* de cada educando deverão ser atendidas *singularmente*, já que as características *singulares* de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem *necessidades educativas especiais*, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas *diversas* (p. 2).
>
> 10- Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna *único*, recebendo-o na sua *complexidade*; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a *descobrir-se* e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem (p. 2).

> 11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de *cada educando* supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de *si próprio* e o relacionamento solidário com os outros (p. 2).
>
> 12- A *singularidade* do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais (p. 2).

As palavras destacadas por mim mostram o respeito às especificidades de cada educando. Há ênfase na trajetória individual de cada um, levando em consideração as necessidades e as histórias de vida de cada um ali presente no processo educacional. Essas questões não estão apenas escritas no documento mas também aparecem no decorrer da prática escolar. O relato abaixo é um exemplo desta questão:

> O outro quadro tinha como título 'Nossa Arte' e ali havia fotos e desenhos feitos pelos alunos. Havia um subtítulo chamado 'Ser eu Mesma' onde havia autorretratos dos alunos. Penso em autoconhecimento, palavra chave para o desenvolvimento da autocrítica, da crítica, da transformação. (DC PESQUISADORA, 14/03/2016).

Figura 18: cartaz autoconhecimento

Ao longo de minha vivência como pesquisadora, pude observar algumas atitudes que partem da premissa de que cada educando é único e, portanto, possui trajetória educacional única. Essa percepção veio a reforçar a teorização de que há mapa e não decalque, conforme já assinalado por Deleuze e Guattari (1995). Retomando-as, esses autores afirmam que mapa é performance. É construção e não sobreposição de caminhos. Mapa propicia autoconhecimento, propicia LC, propicia agenciamento.

O fato de os alunos tomarem decisões sobre o que vão estudar é um exemplo da construção desse mapa. Suas escolhas são baseadas no que os motiva a estar na escola, no que gostam de estudar. Vi escolhas pelo circo, pelo *kart*, pelo *skate* por serem as atividades favoritas de certos educandos. No entanto, também vi escolhas baseadas nas dificuldades que os educandos possuem. Uma educanda escolhe estudar português por ter dificuldade na diferença entre os vocábulos 'mau' e 'mal'. Essas escolhas, a meu ver, fazem parte de um processo de autoconhecimento importante para que os educandos desenvolvam percepções de si mesmos, conhecendo suas qualidades e limitações, podendo contribuir para si próprios e para o mundo a sua volta. Essas escolhas são uma oportunidade que os educandos têm de agir e, portanto, de serem livres.

Como escrito no item 12 do PP, "o percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais" (p. 2). Vale dizer que as escolhas feitas pelos educandos são orientadas por um tutor, que as 'aprova' ou não, que sugere outros pontos a serem estudados. Alguns podem dizer, então, que as escolhas não são livres. Eu vou dizer que o tutor é peça essencial na orientação desse processo de autoconhecimento, agindo como o Outro que dialoga com o educando, ajudando-o a perceber-se como ele/ela é. Quando os alunos escrevem textos em seus cadernos, por exemplo, o tutor ou educador dialoga com o texto do educando incentivando a reflexão sobre o texto escrito. É como uma correspondência: o educando escreve o texto e recebe comentários sobre o mesmo no caderno e, assim, um diálogo se inicia não somente sobre o texto mas também sobre os anseios e opiniões do próprio educando. Educador e educando exercendo a escuta do Outro, um exercício de LC; um exercício de liberdade, uma vez que, de acordo com Arendt (1958), uma ação, para ser concretizada, depende do Outro e o agente torna-se livre apenas quando da concretização da ação, do trazer algo novo ao mundo.

Outro ocorrido enquanto da minha vivência em relação ao respeito à unicidade de cada educando deu-se no grupo da iniciação, com um grupo de três crianças entre 5 e 6 anos. Foi o desenvolvimento de um projeto cujo objetivo era o plantar de uma árvore (projeto

mencionado também no capítulo I). O educador havia proposto uma busca ao local ideal para o plantio de uma árvore. Os educandos formaram um grupo em busca do local ideal e, ao chegar ao local onde a árvore seria plantada, iniciou-se o plantio. Outro educador, o jardineiro do Projeto, deu aos alunos ferramentas para cavarem um buraco na terra. Vários participaram com empolgação (figuras 2, 3 e 4 abaixo).

Figura 19: educandos participando de plantio. Há três educadores na imagem.

Figura 20: educandos finalizando o plantio

Figura 21: educandos regando a planta que acabaram de plantar

No entanto, um grupo de três crianças estava disperso, não querendo plantar, mas sim envolvido com um toco de árvore que havia próximo ao local do plantio. Eu me incomodei com aquilo. Estava esperando que o educador chamasse a atenção das crianças para a participação do plantio junto com toda a 'turma'. Afinal, todos têm que participar! Todos têm que fazer a mesma coisa, não? Esse seria o pensamento comum compartilhado por professores em escolas tradicionais. Talvez esse fosse meu pensamento antes de vivenciar esse Projeto. Enfim o educador foi ao encontro dos alunos, mas, ao invés de chamá-los para participar do plantio, perguntou-lhes o que estava tão interessante na atividade que estavam fazendo. As crianças responderam entusiasmadas que estavam achando engraçado o tamanho daquela 'árvore', que era, na verdade, um toco. Elas colocavam-se ao lado do toco e percebiam que eram maior do que o toco, enfim, estavam super curiosas em relação ao toco. O educador perguntou-lhes calmamente, em voz baixa, se queriam participar do plantio. Nada feito. O educador dirigiu-se ao grupo maior de crianças e continuou o plantio; sem problemas.

Esse foi um exercício de LC para mim mesma: será que todos realmente precisavam fazer a mesma atividade? Será que a atividade que nós, professores, preparamos interessa a todos? Será que devemos impor nossos interesses aos alunos? Percebi ali o rizoma. A dispersão daquelas crianças não estava dentro do planejado (ou estava?); foi algo que emergiu, um desvio que, dependendo da maneira como é encarado, pode ser encarado como um problema. No rizoma, esse fato que emergiu é positivo. Aquelas crianças estavam construindo seus mapas, permitidos, pois o rizoma tem múltiplas entradas, "não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.43). O meu incômodo se deu, talvez, por estar acostumada a pensar de maneira tipográfica, por estar acostumada a ver as coisas da esquerda para a direita, de cima para baixo, tendo o centro como referência. No rizoma há um decentramento, um deslocamento. Como ver o meio sem a referência do começo? Vejo o LC muito alinhado ao rizoma, pertencente a sua trama; é ruptura constante.

O item III do PP, Sobre a Relevância do Conhecimento e das Aprendizagens, trata do tipo de conhecimento proposto pela escola. Parte-se da premissa de que, para que o conhecimento seja significativo, ele é autoconhecimento, ou seja, é construído pelo próprio educando, a partir da experiência. Trata-se de um conhecimento apresentado dentro de uma perspectiva interdisciplinar visando à solução de problemas. Além disso, o conhecimento, assim descrito no PP, é relevante. Em contrapartida, "a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade" (p. 3); aqui tratando-se da essencialidade do saber ou objetivo de aprendizagem.

O documento, apesar de tratar do respeito à unicidade de cada educando e, portanto, de cada 'projeto de vida' (p.3), entende que essa "diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, resguardar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes...". Além disso, o próprio documento entende que sua proposta escapa às práticas tradicionais de escolarização uma vez que expõe o aluno a "diferentes contextos sócio-educativos", o que expande suas interpretações. O LC aqui fica evidente uma vez que a própria proposta educacional a qual o aluno está exposto apresenta ruptura e deslocamento constantes em relação a propostas educacionais tradicionais. É verdade que alguns alunos talvez não tenham consciência disso por não terem como comparar essa proposta com outras talvez não vivenciadas. No entanto, alunos que passaram por outras experiências antes desse Projeto, relatam diferenças entre elas. Como nos relatos de Rita e Roberta, educandas do

Projeto, escritos na página 111, numa escola tradicional todos olham para a lousa e decoram os saberes ao invés de aprendê-los. Essa é a percepção das duas educandas acerca de uma epistemologia tradicional.

O item IV, Sobre os Educadores, traz um deslocamento em relação ao papel do educador na escola estudada. Aqui, "urge clarificar o papel do educador na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto mediador e/ou recurso de aprendizagem". O documento diz que

> [...] na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a práxis das escolas tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos educadores (p.4).

Inserida nessa desconstrução do papel do educador nas escolas está a ideia de detentor de conhecimento. No projeto estudado, essa desconstrução é bastante visível. Lembremos que os educadores não necessariamente ensinam suas especialidades, pois lidam com quaisquer conteúdos demandados pelos educandos, desde crochê à física. Em conversa com Tatiana, ela me diz uma frase que muito me chamou a atenção, já que revela a concepção dos termos educador, ensino e aprendizagem, predominante no Projeto. Quando perguntei-lhe sobre o fato de ensinarem algo do qual os educadores não têm conhecimento prévio, ela diz: "não tem problema... a gente não tá aqui pra ensinar, a gente tá aqui pra aprender".

Esse relato corrobora o item abaixo, escrito no PP: "26 – O educador não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos educandos a um conhecimento codificado e predeterminado (p. 4) ."

O trecho acima questiona o acesso dos educandos a um 'conhecimento codificado e predeterminado'. Essa é uma prática que, a meu ver, não condiz com a complexidade. Dessa forma, o alunado não conseguirá exercer seu papel de ator, de protagonista do seu percurso educacional. Essa prática dificulta a construção de sentidos dos alunos, pois, muitas vezes, esse conhecimento predeterminado está muito longe da realidade dos mesmos. Além disso, concordo com Jordão (2014) quando diz que

> Perguntas geram conhecimento e aprendizagem; a instabilidade permite a transformação e a agência; a improvisação revela sensibilidade ao contexto e capacidade de refazer planos contingencialmente, ou seja, conforme se configurem as características do tempo e do espaço que constituem as práticas locais de letramento (p. 204-205).

Por isso vislumbro um tratamento do conhecimento de forma rizomática: sem um *script* a ser seguido, sem reprodução do conhecimento, sem linearidade e, por isso, conflituoso, plural, condizente com a complexidade do ser humano. Vejo o rizoma dando conta das perguntas, da instabilidade e da improvisação das quais fala Jordão (2014) na citação acima. No rizoma o controle ao qual estamos acostumados se esvai. Não controlamos aonde nossos alunos vão chegar. Os riscos são muitos, mas, como diz Biesta (2014) e Todd (2009), a educação é um processo conflituoso.

O fazer rizomático, no entanto, exige um processo de ruptura por parte dos educadores. Na primeira reunião que tive com os educadores do Projeto, nos foi sugerido que participássemos de uma primeira vivência pare ver justamente se nos adaptaríamos à proposta do Projeto, proposta que nos levaria a rupturas em relação ao fazer educacional tradicional. Pensando nisso, fiquei curiosa em saber como se dá a formação dos professores nesse contexto. Existe alguma formação prévia desses educadores para então entrarem no Projeto? Eis a resposta que obtive de Tatiana:

> Nossa formação é a vivência e o diálogo. Logo que um educador entra (todo mundo é educador), ele acompanha todas as atividades da escola: passa um tempo na cozinha, na iniciação, no desenvolvimento, na limpeza, na jardinagem, na secretaria, etc... nessa passagem auxilia e conversa muito. Ninguém se forma educador, todo mundo vive a educação. Comigo foi assim também, mas eu entrei como pesquisadora, depois fui voluntária e depois recebi um convite pra ser funcionária, mas aí já comecei atuando porque já estava inserida em tudo... é tudo muito dinâmico.

Aqui, o aprender fazendo está presente nos educadores e educandos. Já mencionei antes que eles esperavam de mim uma educadora e não uma pesquisadora que observa 'de fora'. Eu não precisava de uma formação prévia para educar no Projeto. Para eles, eu já era uma educadora. Pena não ter me sentido assim.

Os educadores do Projeto podem, a meu ver, ser considerados militantes/orgânicos, pois são convidados a "participar da concretização do projeto Pedagógico da Escola, a coorientar o percurso educativo de cada educando e a apoiar os seus processos de aprendizagem" (p.4). Além disso, o documento esclarece que os educadores são responsáveis por toda a tomada de decisões que ali fazem-se necessárias.

O item V do PP, Sobre a Organização do Trabalho, discorre sobre a organização do trabalho e de como essa gira em torno dos educandos, "devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida" (p.4). No PP, essa ideia de os educandos construírem suas

trajetórias únicas é entendida como crucial. É somente assim que "a escola poderá contribuir para que cada educando aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir" (p.4). Mais uma vez vemos a presença do LC no processo de *meaning-making* e esse contribuindo para a agência dos educandos.

Ao entender que cada trajetória é única, não há sentido "unificar o que à partida é diverso" (p.5). Por isso, não faz sentido a adoção de um livro didático único, esse "igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas" (p.5). No entanto, o documento ressalta a "dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem" (p.5), o que implica uma reflexão crítica do currículo. Esse "induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos educandos" (p.5).

O último item apresentado no PP, Sobre a Organização da Escola, rege sobre a responsabilidade que os pais possuem "nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola" (p.5). Os pais, inclusive, assinam um termo chamado Compromisso de Adesão, que certifica esse compromisso. O excerto abaixo também chama a responsabilidade dos educandos para a manutenção e organização da escola. Eis o texto:

> Os educandos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsavelmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regimento interno, tomarão decisões com impacto e no desenvolvimento das atividades escolares (p. 6).

Eis o porquê vi muitos grupos de alunos responsáveis por diversas tarefas que contribuem para o bem estar das instalações e funcionamento do Projeto. Alunos fazem parte do que eles chamam de Grupos de Responsabilidade, cada grupo composto de 3 ou 4 educandos, de idades variadas, responsáveis por tarefas variadas: pela limpeza dos banheiros, pela organização do lanche, pela organização e distribuição dos lápis, canetinhas, borrachas e apontadores. Participei, inclusive, de uma assembleia na qual esse último grupo reclamava da falta de organização dos lápis na sala e do deslocamento de lápis por todas as salas. Chegou-se à ideia de etiquetar os lápis com uma cor diferente para cada sala. O educador que conduziu a assembleia foi à papelaria providenciar as fitas adesivas coloridas para que os educandos pudessem organizar os lápis. Mais um fato que emergiu e mais uma decisão tomada no momento em que os fatos emergem. Não consigo imaginar uma escola tradicional agindo dessa forma, lidando com o que não foi planejado. A responsabilidade que os educandos têm com o bom funcionamento da escola os faz participar ativamente das tomadas

de decisão, propiciando reflexão crítica e agência. Questionamentos surgem naturalmente, junto com ações que contribuem para o bem-estar de todos. As figuras (de 4 a 12) abaixo trazem alguns exemplos dos Grupos de Responsabilidade e das ações por eles tomadas:

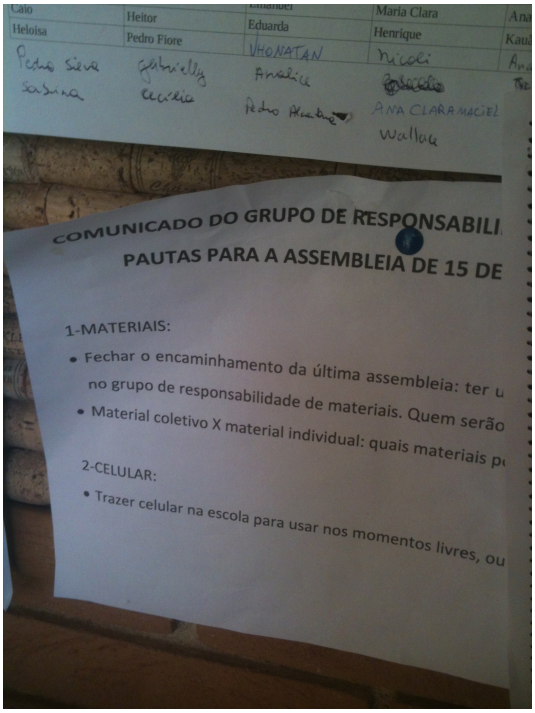


Figura 4: pontos de pauta para a assembleia

Nessa primeira imagem, vemos a ação do Grupo de Responsabilidade responsável pela pauta da assembleia futura. Solicitam componentes para o Grupo responsável pelos materiais e sugerem que o uso do celular seja permitido para os momentos de lazer. Esse último ponto, sobre o celular, nos indica que as decisões tomadas em assembleia podem ser revistas, ou seja, podem ser questionadas. Ações como essa são comuns no Projeto, já que nele os educandos têm a oportunidade de refletir, argumentar e rever itens combinados. Lembro-me da dimensão de subjetificação da qual fala Biesta (2010, 2014); dimensão que a escola propiciaria para que o aluno tivesse a oportunidade de se tornar sujeito, não aquele submisso a uma ordem de discurso, mas aquele que a questiona. Há a possibilidade de ser e fazer diferente.

Na figura 5 abaixo vemos algumas das tarefas pelas quais o Grupo de Responsabilidades da biblioteca é responsável. Como sabemos, essas tarefas não fazem parte do currículo encarregado pelos conteúdos dos alunos, mas sim relacionadas à dimensão de socialização de Biesta (2010, 2014). Tarefas como essas são corriqueiras nesse Projeto,

contribuindo para o funcionamento da escola, sem dúvida mas também contribuindo para o senso de coletividade e de responsabilidade com o Outro.

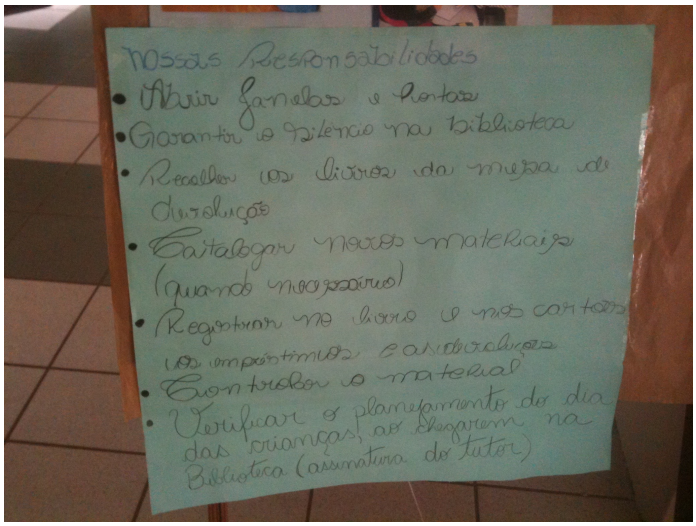


Figura 22: tarefas do Grupo responsável pela biblioteca

A figura 6 abaixo traz mais um exemplo da participação ativa e das responsabilidades dos educandos pelos espaços de aprendizagem. Aqui, as crianças, às vezes com a ajuda de um educador, são responsáveis por catalogar os livros e por elaborar as etiquetas. Quanto conhecimento é construído ao fazer essa tarefa! Quanto aprendizado! Um exercício de leitura, de letramento crítico e visual.

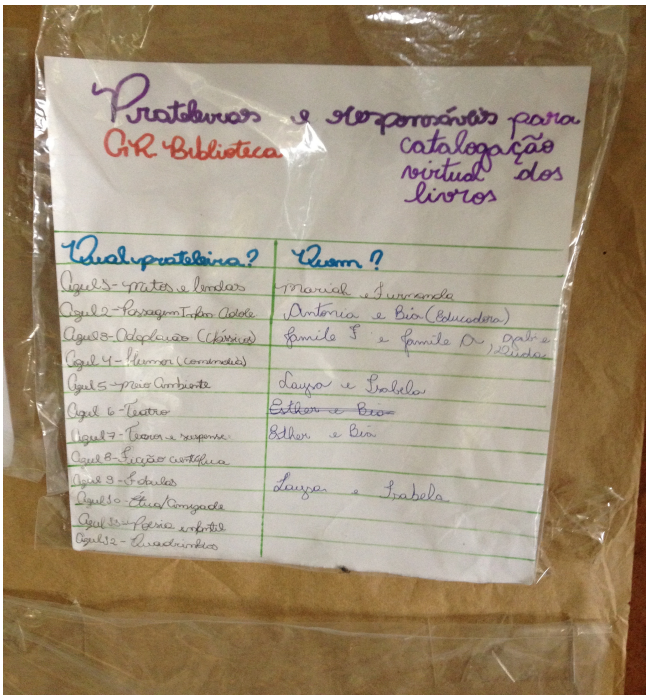
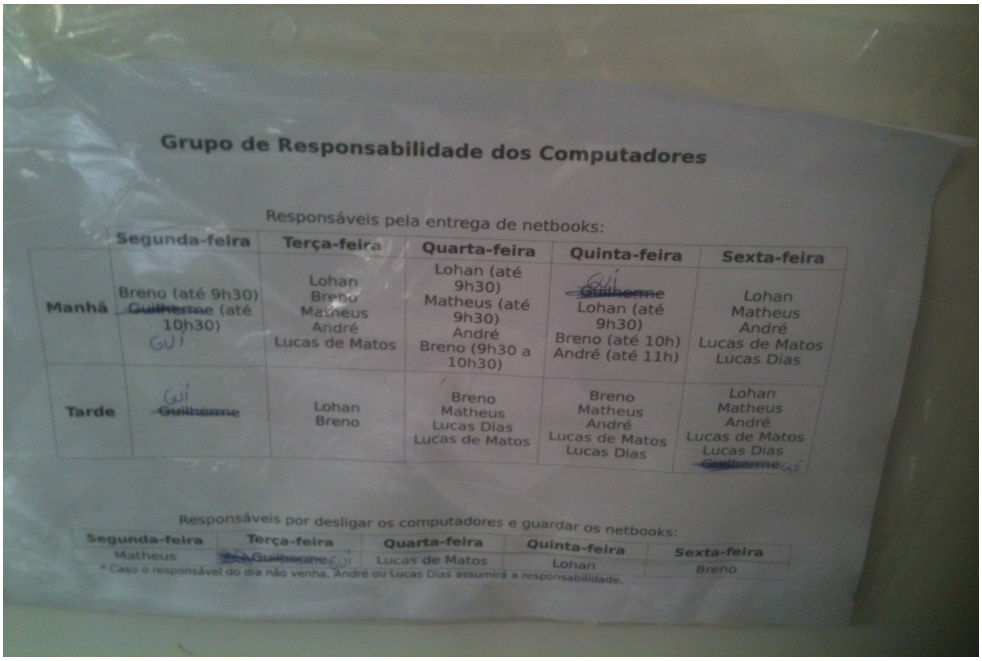


Figura 23: educandos responsáveis pela catalogação dos livros

Nestas duas imagens abaixo (figuras 7 e 8), vemos as tarefas e organização de mais um grupo, o de Responsabilidades dos Computadores e o de Limpeza. Ressalto que em rodas de conversa os educandos têm a oportunidade de discutir suas tarefas e de reclamar caso não esteja satisfeito com o comportamento de colegas acerca da organização coletiva dos materiais.



Grupo de Responsabilidade dos Computadores

Responsáveis pela entrega de netbooks:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Breno (até 9h30) ~~Guilherme~~ (até 10h30) Gui	Lohan Breno Matheus André Lucas de Matos	Lohan (até 9h30) Matheus (até 9h30) André Breno (9h30 a 10h30)	Gui ~~Guilherme~~ Lohan (até 9h30) Breno (até 10h) André (até 11h)	Lohan Matheus André Lucas de Matos Lucas Dias
Tarde	Gui ~~Guilherme~~	Lohan Breno	Breno Matheus Lucas Dias Lucas de Matos	Breno Matheus André Lucas de Matos Lucas Dias	Lohan Matheus André Lucas de Matos Lucas Dias ~~Guilherme~~ Gui

Responsáveis por desligar os computadores e guardar os netbooks:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matheus	~~Guilherme~~ Gui	Lucas de Matos	Lohan	Breno

* Caso o responsável do dia não venha, André ou Lucas Dias assumirá a responsabilidade.

Figura 24: tarefas do Grupo responsável pelos computadores

Limpeza da sala

segunda	terça	quarta	quinta	sexta
Karol	Julia m.	Lucas D.	Breno	Klayane
Felipe	Samuel T.	Luge	Arno	Jady
Layssa	Julio V.	Fernando	Esther	Mariana
Horário:	Letícia	Marcial	Samuel A.	Giovana
	Horário:	Horário: 14h30-15h	Horário:	Horário: 12h00

Figura 25: horário do Grupo responsável pela limpeza

Ainda sobre a limpeza, a figura 9, a seguir, mostra um dos educandos, responsável pela limpeza do jardim, limpando o gramado ao entorno da tenda de circo. Isso diz muito sobre o Projeto, sobre a diversidade de saberes, sobre a coletividade e responsabilidade, conforme meu relato abaixo:

> Como podem observar, várias cenas 'inusitadas' chegam a meus olhos. Chegando à tenda de circo, vejo um educador, este não um especialista numa disciplina específica, mas sim o 'jardineiro' do Projeto, ensinando um aluno a varrer e limpar a grama... Aprendo que esta é uma de suas tarefas naquela semana. A cena me chama a atenção mais uma vez por se tratar de uma tarefa que muitos vão dizer não condizente com os típicos saberes a serem adquiridos em uma escola. No entanto, esta não é uma escola típica. Aqui, a preparação é para a vida. Toda sorte de saber é bem-vinda e respeitada, principalmente em se tratando da coletividade. (DC PESQUISADORA, 15/03/2016).

Figura 26: educando varrendo o jardim

Na imagem que segue vemos mais um exemplo da agência que é permitida aos alunos no Projeto. Nele, eles agem através da linguagem: escrevem o cartaz, informam sobre a assembleia e solicitam sugestões para a pauta. Posteriormente, fazem a leitura das sugestões, selecionam, incluem os pontos na pauta, e assim por diante. É o uso da linguagem como prática social. Lembro-me de Bakhtin (apud FARACO, 2013) ao dizer que "o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos" (p. 126). Não falamos no vácuo, "não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas da atividade humana" (p. 126). A imagem abaixo é um exemplo de uma atividade humana permeada pela linguagem.

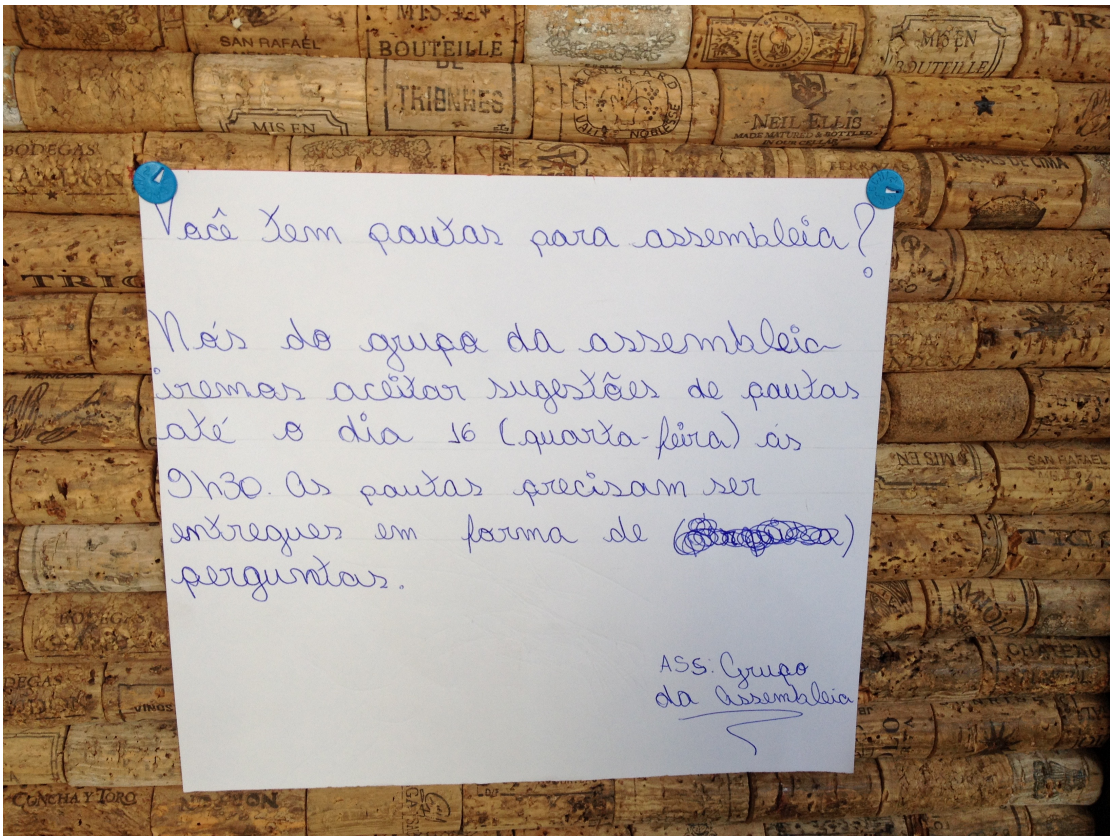


Figura 27: cartaz de educandos solicitando pontos de pauta para a assembleia.

Não posso deixar de ressaltar que por todos os espaços há cartazes feitos pelos educandos. São raras as vezes em que vemos um comunicado escrito por educadores, a não ser cópias dos documentos oficiais do Projeto. As três imagens (figs. 11, 12 e 13) na sequência são alguns exemplos de 'placas' que identificam os espaços confeccionadas pelos alunos. Quero dar destaque para a última, pois não há como ler o título Leitura do Mundo dado à sala de estudos do grupo da iniciação sem lembrar Paulo Freire e sua extensa obra sobre crítica, sobre emancipar seus alunos, sobre trazer os conteúdos para a realidade dos alunos.

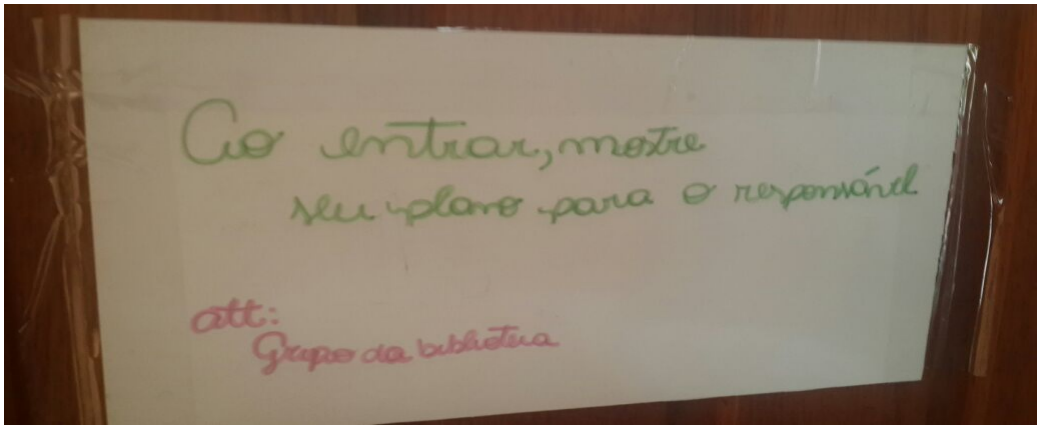


Figura 28: cartaz anexado à porta da biblioteca

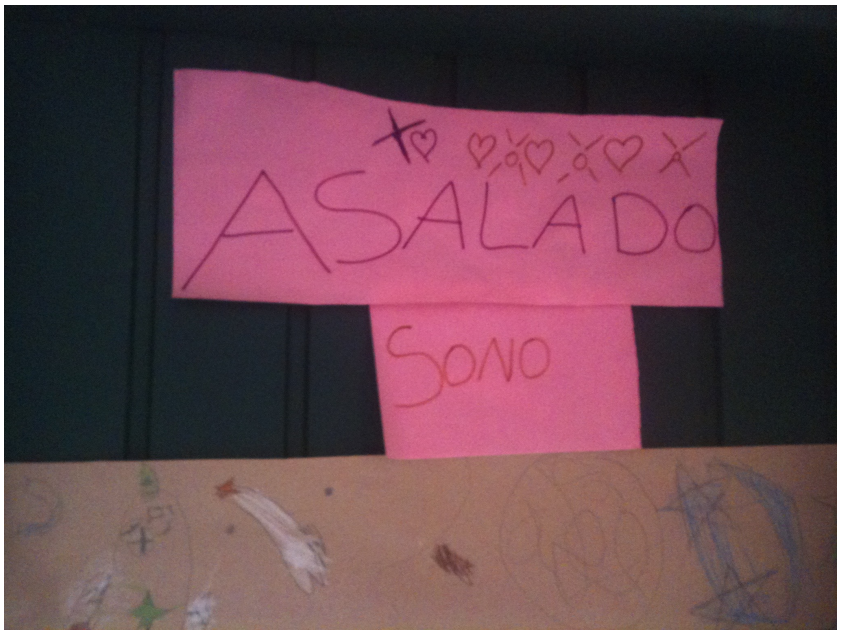


Figura 29: cartaz anexado à porta da sala do sono

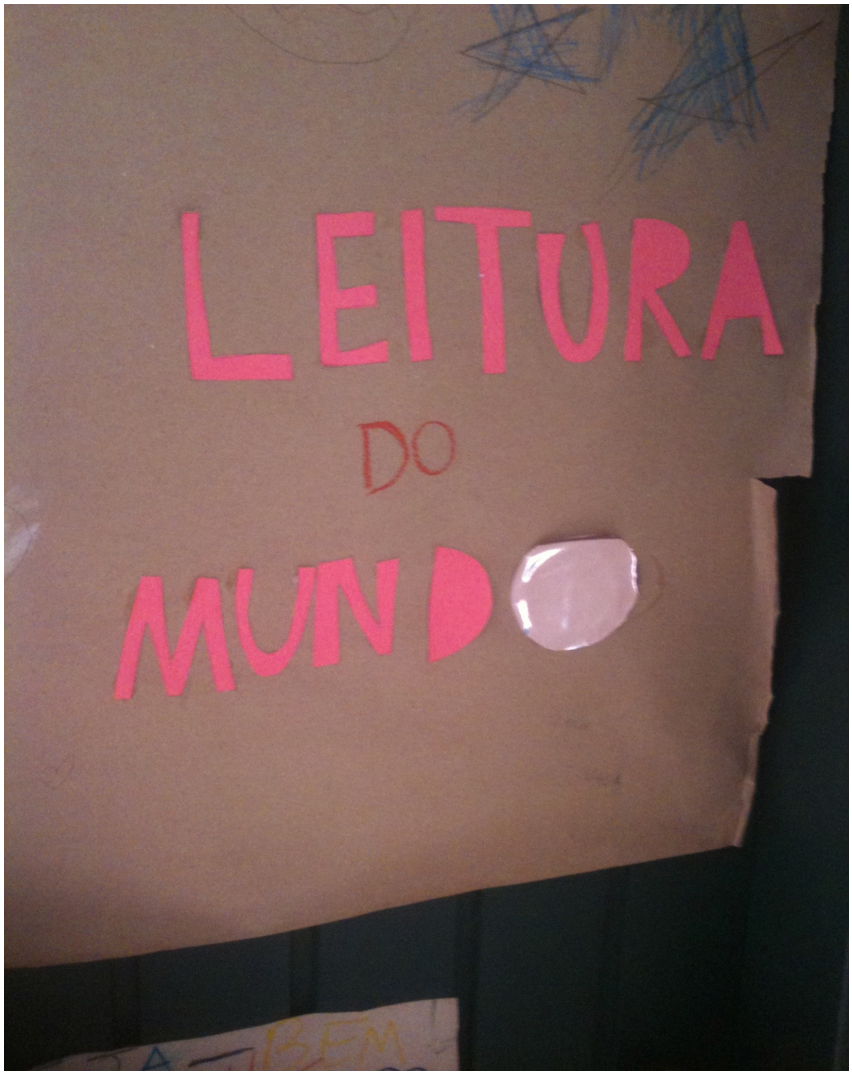


Figura 30: cartaz anexado à porta da sala de leitura

Ao ver essas imagens e ao vivenciar a participação dos alunos na organização do quotidiano escolar e nas tomadas de decisão, penso no conceito de cidadania ativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997) e na epistemologia de performance (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), ou seja, no saber agir, fazer, na ausência de exemplos. Em conversa com Tatiana, reforço o que já vinha pensando. Ao comparar a educação oferecida numa escola tradicional com a educação oferecida nesse Projeto, ela diz que "só que elas (as crianças) não lembram só que elas não aprenderam a aprender. Aqui eles aprendem a ir atrás, né. Então não tem problema se eles não sabem. E rapidinho eles se viram." (DEPOIMENTO de Tatiana, anotado em DC, 18/03/2016). Me parece que, da forma como o não saber é tratado no projeto, os educandos aprenderão não só como lidar com o não saber mas também como buscá-lo. Dessa forma, saberão agir na ausência de exemplos, saberão buscar soluções, saberão fazer fazendo.

Esses educandos estão tendo um aprendizado sobre a vida: parecem refletir, se posicionar e agir tendo em mente a coletividade da qual fazem parte. Certamente, a meu ver, tomarão atitudes diferenciadas na vida, fora dos muros da escola. Esse é o objetivo da educação, não? Transformar pessoas, transformar o mundo através do LC e agência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim deste trabalho cheia de inquietações e rupturas. A primeira delas é justamente quanto ao "fim". Se pensamos no rizoma, conceito epistemológico apresentado no capítulo I, entendemos que "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48). Este trabalho está longe de ter um fim. Está no meio, no meio de uma trama, de um emaranhado de linhas, as quais estão longe de ser plantadas, fixadas. Muito pelo contrário, minha vontade é de continuar ganhando dinamismo no meio, entre meios, por outros espaços de aprendizagem, por outras epistemologias, por outros processos de construção de significado.

No capítulo I, ao discorrer sobre epistemologias, minha intenção foi apresentar um histórico da construção de conhecimento nas sociedades, construção essa influenciada pelos contextos sócio-históricos das épocas. Apresentei alternativas epistemológicas com o objetivo de nos fazer pensar que é possível mudar, que é possível fazer diferente. O primeiro passo para o fazer e pensar diferentes está no conhecimento das origens e dos contextos sócio-históricos que dão origem a epistemologias diversas. Passamos pela Modernidade, pelo Cientificismo, uma época em que o conhecimento era válido apenas se medido pelos métodos científicos. O conhecimento, nessa época, por sua vez, fora objetivado. O que era subjetivo não contava, era demonizado. Como disse Nisolescu (1999), o que era subjetivo era tratado como escuridão, era ofuscado.

Na atualidade, sofremos consequências dessa objetividade do conhecimento. Muitas vezes, o conhecimento legitimado na sociedade atual permanece sendo aquele medido por métodos apenas. Conhecimentos da Matemática ou da Física permanecem com *status* superior aos conhecimentos da área de Humanas, por exemplo. A subjetividade do conhecimento parece ainda não ser tão legitimada quanto o conhecimento 'objetivo', medido. Como bem diz Biesta (2010), estamos na Idade da Medição. No entanto, nem tudo pode ser medido, quantificado. "A existência humana não pode ser quantificada. Não há como se quantificar o sujeito humano" (MORIN, 2010, p. 30). A educação é uma dessas coisas que, ao submeter-se à quantificação, perde muito de seu sentido.

A escola, por sua vez, também sofre as consequências de uma sociedade cuja epistemologia governante é a tradicional. Essa epistemologia caracteriza-se pelo cientificismo, pela medição e objetividade do conhecimento, por verdades absolutas, por hierarquias bem definidas, por dicotomias, por unicidade e homogeneidade do pensamento,

pensamento esse da cultura dominante, da elite. Não é à toa que ainda temos uma escola que funciona nesses moldes. O livro de Alves (2000), que discuto no capítulo I, traz narrativas e imagens que nos mostram como as escolas tradicionais estão embasadas numa epistemologia tradicional. Alguns exemplos são as hierarquias bem definidas das escolas; o currículo ditando conteúdos que muitas vezes estão longe da realidade do aluno; a apresentação de uma vertente única de pensamento; aprendizado medido por idade cronológica, entre outros aspectos. Temos escolas pautadas por uma epistemologia tipográfica, pelo *mindset* da sociedade da escrita: engessamento das práticas, unicidade das verdades; homogeneidade. Não poderia ser diferente. O surgimento da escrita, tecnologia que revolucionou a comunicação, também contribuiu para o apagamento da pluralidade linguística existente (KALANTZIS; COPE, 2012), apagando, com isso, a pluralidade de pensamentos e culturas. Dava-se início à homogeneidade linguística e, com isso, à homogeneidade das identidades, das subjetividades. A escola tradicional dá continuidade a isso.

No entanto, também no capítulo I, apresentei as mudanças de nossa sociedade decorrentes da globalização e do advento tecnológico. A sociedade mudou. Sobre esse assunto recorri à modernidade líquida de Bauman (2005) e à fluidez das identidades discutidas por Hall (2011). Essas passaram da ideia de fixas para fluidas. Temos várias identidades. Somos muitos *eus* e não apenas um. Recorri também ao pós-modernismo (LYOTARD, 1993; USHER; EDWARDS, 1994), com base no qual discute-se o sujeito pós-moderno, sujeito fluido, que se desloca do centro, que se movimenta.

A sociedade se movimenta, muda. A escola tradicional, nem tanto. Por causa disso, sempre me interessei por iniciativas que pudessem trazer deslocamentos, mesmo que pequenos, na maneira de ensinar, de pensar, de construir conhecimento nas escolas. Como mencionei na introdução deste trabalho, passei a me interessar por quaisquer questões que fugissem ao padrão, ao senso-comum. Talvez por ser eu mesma fora do padrão, padrão que engessa, que rotula, que homogeneíza. Não é isso que vislumbro para a educação.

Diante disso, problematizei alternativas epistemológicas, alternativas ao paradigma moderno, alternativas às epistemologias tradicionais. Recorri a Morin (2010, 2011, 2013) e Souza Santos (2010) para discutir conhecimento. À Morin para discutir o paradigma da complexidade. Somos seres complexos e vivemos num mundo complexo onde não há espaço para o reducionismo. “Um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto” (MORIN, 2013, p. 31). O filósofo ainda nos lembra da importância da reforma do pensamento. Para que a instituição sofra mudanças, é imprescindível uma reforma do pensamento de seus professores.

Caímos na formação de professores. Sobre isso, Monte Mór (2011) nos apresenta a metáfora da árvore. Para a autora, a formação de professores de línguas está focada nas folhas da árvore, ponto mais extremo e aparente, referindo-se às práticas dos professores. No entanto, concordando com a autora, o foco maior deveria ser nas raízes da árvore, referindo-se às filosofias educacionais que regem todo o fazer do professor.

Ainda sobre alternativas epistemológicas, Souza Santos (2010) nos ajuda a refletir sobre o que ele chama de 'ecologia dos saberes', termo que pressupõe a existência de uma diversidade de saberes: saberes dos que estão 'do outro lado da linha'. Esses saberes, da minoria, passam a ser legitimados na sociedade e passariam a ser legitimados nas escolas. Sobre as minorias, Mignolo (2012) traz o conhecimento dos subalternos à tona e fala da urgência em se descolonizar o ensino de línguas estrangeiras. Expando suas ideias para a descolonização do ensino em geral. Kumaravadivelu (2016), nessa mesma perspectiva, indaga quando os subalternos terão a coragem de, de fato, agir. Segundo ele, a resistência às práticas dos grupos dominantes, do Ocidente, ficam somente no discurso dos professores e não em suas ações. Quanto a isso, Monte Mór (2013) discorre sobre a dificuldade do professor brasileiro em tornar suas aulas mais críticas, mesmo passando por cursos de formação de professores que enfatizam a criticidade. A falta de agência do professor também é questionada e justificada pelo contexto sócio-histórico do que é ser professor no Brasil, passando pelos Jesuítas, pela Colonização e pela Ditadura Militar.

Também sobre epistemologias emergentes, e ainda no capítulo I, discuti sobre epistemologias plurais, digitais e de performance, termos discutidos por teóricos envolvidos nos estudos dos Letramentos e Novos Letramentos (COPE; KALANTZIS, 2012; KALANTZIS; COPE, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Esses teóricos partem do princípio de que novas pedagogias devem surgir diante de tantas mudanças na sociedade. Chamam a nossa sociedade de Era do Conhecimento, conhecimento não somente tipográfico, dentro de uma mente tipográfica, mas conhecimento em rede. Surge um outro *mindset* nessa Nova Era. Surgem novas pedagogias que, segundo eles, seriam mais condizentes com essa Nova Era, na qual, mais uma vez, as identidades são fluidas, os saberes são plurais, o pluralismo é evidente e a complexidade é assumida. Somos seres em rede. Castells (1999) contribui muito ao discorrer sobre a Sociedade em Rede. Somos seres conectados uns aos outros. Cito mais uma vez Nussbaum (apud TODD, 2009, p. 8),

> O acaso de onde alguém nasce é só isso, um acaso; qualquer ser humano poderia ter nascido em qualquer nação. Reconhecendo isso, não podemos permitir que diferenças de nacionalidade ou classe ou etnia ou até mesmo de

> gênero levantem barreiras entre nós e nossos próximos. Devemos reconhecer humanidade – e seus ingredientes fundamentais, razão e capacidade moral – onde quer que ela aconteça, e dar àquela comunidade de humanidade nossa primeira lealdade[58].

Nessa perspectiva em rede, discorri sobre o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GALLO, 2013). Como dizem os filósofos, estamos cansados da árvore, referindo-se à metáfora arborescente correspondente à construção de conhecimento do paradigma da Modernidade. Essa representa as hierarquias rígidas no que tange à construção de conhecimento, assim como a separação entre os saberes. O rizoma, por sua vez, rompe com esse funcionamento dominante, rígido e hierárquico. Ele assume a complexidade e aceita os devires inerentes ao processo de construção de conhecimento. Permite desvios, erros, conexões. Pressupõe heterogeneidade, diversidade. Lida com e não descarta o que emerge durante o processo de construção de conhecimento. Rizoma é mapa e não decalque. Cada caminho é único.

Se há rizoma, há conflito. Se há conflito, lidamos com ele. Todd (2009) vem enriquecer essa discussão dizendo da importância de entender a educação como um processo conflituoso. Biesta (2010; 2014), nessa linha de pensamento, advoga por uma educação cheia de riscos a serem corridos. Para ele, se não há risco, não há educação. O rizoma, para mim, parece abarcar toda essa complexidade que é o processo educacional.

Uma vez esse contexto teórico explicitado nesta tese, parti para a análise do contexto escolar por mim visitado. Analisei dois documentos oficiais que regem sobre a escola, além de retratar o que vi sobre epistemologias na escola visitada. Parti para minha primeira pergunta de pesquisa que é justamente saber quais são as epistemologias existentes no contexto escolar visitado. Como explicitado no capítulo I, as epistemologias tradicionais e pós-modernas coexistem na escola visitada, mas está bastante claro para mim que essa escola traz uma outra perspectiva educacional além da tradicional.

O que há de tradicional está na existência de salas de aula típicas em sua estrutura externa: quatro paredes de cimento, portas e janelas. Conhecimentos ainda, muitas vezes fragmentados e uma tentativa de controle disciplinar dos educandos.

No entanto, como dito anteriormente, há muito mais do não tradicional acontecendo na escola visitada. O que rompe com o tradicional? As rupturas epistemológicas se dão já na

---

[58] Tradução minha de "The accident of where one is born is just that, an accident; any human being might have been born in any nation. Recognizing this, we should not allow differences of nationality or class or ethnic membership or even gender to erect barriers between us and our fellow human beings. We should recognize humanity – and its fundamental ingredients, reason and moral capacity – wherever it occurs, and give that community of humanity our first allegiance" (NUSSBAUMapud TODD, 2009, p. 8)

primeira leitura do PP da escola e da Carta de Princípios, as quais, por uma questão de organização, enumero e discuto abaixo, incluindo as observações que fiz no decorrer do trabalho e que constam no diário de campo em anexo.

1. O termo professor: termo problematizado logo no início do PP. O professor é considerado aquele que detém o conhecimento, que professa. Para evitar essa confusão, o projeto diz que não possui professores e sim educadores. Não há alunos e sim educandos.
2. O conceito de ensinar: conceito também problematizado. Não há a necessidade de tudo saber para se ensinar. Ensina-se e aprende-se junto, de forma coletiva, junto com os alunos, no decorrer do processo educacional que, por sua vez, é chamado de trajetória de vida. Esse é o caminho que cada educando vai trilhar.
3. O conceito de aula: não há aula, propriamente dita. Não há a figura de um professor no centro transmitindo conhecimento a um grupo de alunos, aqueles que não sabem o conteúdo. O que há são educandos responsáveis por suas trajetórias de vida, trajetórias conduzidas através de seus interesses e necessidades próprios. Não se veem muitos educandos juntos fazendo a mesma coisa. Não há espaço para a aula nos moldes tradicionais que conhecemos. Os 'metres explicadores' de Rancière (2005) não se encontram aqui.
4. Hierarquias fluidas: não há hierarquias rígidas. Os espaços não são delimitados para alguns e permitidos somente para outros. Nessa escola, todos os espaços são de todos. Não há privilégios para educadores. Isso pode ser visto no refeitório, por exemplo, onde educadores e educandos sentam-se juntos à mesa, comem a mesma comida, recolhem seus pratos e talheres e limpam seu lugar à mesa após a refeição. Educa-se pelo exemplo: os combinados acordados entre educadores e educandos valem para todos. Se o uso do celular não é permitido, ninguém, nem mesmo os educadores, podem usá-lo. Outra questão é que todos os que trabalham na escola são educadores, Não há necessidade de formação acadêmica para isso. Portanto, as pessoas responsáveis pela cozinha são educadoras, assim como o jardineiro ou os encarregados da limpeza. Esses nomes, inclusive, não são explícitos. São apenas educadores. Outro indício de hierarquia fluida é o fato de qualquer aluno poder convocar uma assembleia e inserir pontos de pauta para a mesma. E, durante as assembleias, a voz de qualquer educando, não importando a idade, é ouvida. Não é privilégio dos educadores.

5. Heterogeneidade: a organização escolar e os conteúdos aprendidos não tomam como base a premissa de que todos aprendemos da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo tempo. Não há aulas. Os grupos não são separados por idade e sim por maturidade, autonomia, interesse. É comum vermos educandos de 5, 7 e 11 anos trabalhando juntos em algum projeto. Não há grupos fixos. Há momentos em que determinados grupos trabalham juntos, mas esse variam e muito. O fazer escolar parte da premissa de que somos todos diferentes, diferente de uma escola tradicional.
6. Conteúdos não curriculares: os conteúdos, além daqueles obrigatórios pelo Ministério da Educação (MEC), são escolhidos pelos alunos de acordo com seus interesses. A existência de uma tenda de circo ou de aulas de *kart* são um exemplo da diversidade de conteúdos ali existentes. Nessa mesma linha, a possibilidade do aprendizado de crochê, que partiu de uma aluna, diz muito sobre o que é permitido estudar. Há espaço para o não-canônico. Há espaço para o interesse do aluno. Esse é levado em consideração. Afinal, ele é dono de sua trajetória de vida.
7. Disciplina: nós professores reclamamos muito da falta de disciplina encontrada nas escolas tradicionais. Perdem-se minutos preciosos das aulas chamando a atenção do alunado. Não há esse problema na escola em questão. Educandos e educadores possuem dois combinados em relação a isso: falar baixo e levantar a mão em pedido de silêncio. Esses dois combinados são praticados a todo momento. Confesso que me incomodei com tanto silêncio.
8. Espaço físico: da mesma forma que temos a epistemologia tradicional no que se refere ao espaço físico, esse tem muitas características de uma epistemologia pós-moderna. A parte interna das salas não possui carteiras enfileiradas, mas sim cadeiras organizadas ao redor de mesas redondas ou ovais. Na biblioteca ou em salas de estudos, há pufes e até colchonetes espalhados pelo chão, um convite à liberdade dos corpos e, como consequência, do pensamento.
9. Trajetória de vida: o nome dado ao percurso de aprendizado já é uma ruptura em si e diz muito respeito do projeto: o educando é responsável por sua trajetória de vida, ou seja, toma decisões acerca do que vai estudar. É claro que, como o projeto é reconhecido pelo MEC, os conteúdos curriculares precisam ser abordados, ou seja, o educando não está tão livre assim para escolher sua trajetória. No entanto, ele tem autonomia para escolher o como fazê-lo: ele decide, junto ao tutor, que assuntos vai estudar, em que horário, por quanto tempo, e assim por diante. O tutor acompanha a trajetória do educando e lhe ajuda quando necessário.

Uma vez observado que o espaço escolar visitado caracteriza-se por outras epistemologias além da tradicional, parti para a análise da segunda pergunta de pesquisa: será que essas epistemologias emergentes contribuem para a formação do cidadão crítico, agente e transformador? Se sim, como? Para responder a essa pergunta recorri a dois aportes teóricos: letramento crítico e agência, termos que julgo cruciais em se tratando de educação nos dias de hoje. Cito as OCEM-LE (2006), documento que discorre sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular. Entre outras questões, a formação de um cidadão crítico e agente torna-se objetivo central de qualquer processo educacional. Apesar de o documento tratar de línguas estrangeiras apenas, estendo esse pensamento para a instituição escolar como um todo. Todas as disciplinas ali presentes devem se preocupar em formar cidadãos críticos, agentes e transformadores.

Para definir o que seria um cidadão crítico, recorri a Monte Mór, Menezes de Souza, Jordão, Duboc, Pennycook, entre outros. Ser um cidadão crítico não se resume a ter direitos e deveres para com o país de origem. Nos dias de hoje, ser um cidadão crítico vai além dos deveres e direitos adquiridos. Ser crítico é exercitar a capacidade de ouvir o outro e, ao fazê-lo, ler-se lendo. Ser crítico é problematizar, questionar o senso comum. É expandir suas interpretações, e um modo de fazê-lo é ser exposto à diversidade, a vários contextos. A formação desse tipo de cidadão nos leva a um mundo mais justo e respeitoso às diferenças. Nos leva a uma ética da coletividade tão necessária nos dias de hoje. Acredito, assim como Menezes de Souza (2011), que a educação permeada pelo letramento crítico pode tornar o mundo em que vivemos num lugar menos violento e mais justo.

Discuti letramento crítico junto com agência por entender que quanto maior o senso de criticidade, maior a vontade e capacidade de agir. Para discutir o termo agência, recorri ao termo cidadania ativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997), ao agir como condição da existência humana (ARENDT, 2014), ao agir na pluralidade (ARENDT, 2014; BIESTA, 2014), à dificuldade de agência dos professores (MONTE-MÓR, 2013; KUMARAVADIVELU, 2014) e à teoria ator-rede (LATOUR,1996 ; BUZATO, 2012), que estuda a agência que as coisas não humanas exercem sobre nós, humanos.

E o que pude observar nos documentos oficiais e na vivência do contexto escolar visitado? A maneira como os educandos constroem conhecimento contribui para que tenham letramento crítico e agência? Inicio discutindo LC como um exercício de deslocamento, ruptura e problematização. Quando da análise das epistemologias encontradas na escola, já podemos perceber muitos deslocamentos em relação a epistemologias tradicionais. Considero esses deslocamentos como um exercício constante de LC tanto para os educandos e

educadores quanto para mim. Sim, me incluo nessa reflexão porque eu também, como pesquisadora voluntária e educanda, me desloquei e muito durante essa vivência. Portanto, problematizações e rupturas constantes se deram em relação às questões já citadas acima: conceito de professor, ensino e aula; hierarquias; heterogeneidade; conteúdos não-curriculares; disciplina; espaço físico e trajetória de vida. Ter a oportunidade de ver que a instituição escola pode ser pensada de outra forma e de vê-la sendo praticada dessa outra forma pensada foi um grande exercício de LC. Com certeza expandi minhas interpretações em relação a todos esses conceitos. Com certeza educadores que entraram ali e iniciaram esse tipo de trabalho também o fizeram. Os educandos, por sua vez, também acabam ampliando suas perspectivas: entendem que o mundo pode ser diferente. Um caminho sem volta.

Em relação ao entendimento do LC como uma prática que inclui o Outro, que percebe o Outro como constituidor de nós mesmos, o exercício também foi enriquecedor. Percebo esse exercício logo nos documentos oficiais, pois nesses há o trato à coletividade de maneira explícita. O senso de coletividade pauta todas as práticas ali existentes. O existir no mundo *com* o mundo de Freire (1987) se materializa. Além das falas constantes dos educandos de que é preciso cuidar do que é coletivo, há também as decisões que são tomadas em assembleia. Essas são pensadas sempre no coletivo. A proibição do uso do celular e do material de uso pessoal na escola são exemplos desse senso de coletividade. Além disso, os combinados seguidos, os cuidados com a limpeza dos refeitórios, banheiros, enfim, de todo o espaço além das responsabilidades dos Grupos de Responsabilidades levam todos a pensar nos cuidados com o Outro e com o que pertence a todos. O conhecimento, ali, é construído na esfera da coletividade e não na individualidade.

Discuti também o agir nas brechas no que se refere ao LC (DUBOC, 2014) ou mesmo o lidar com os *critical moments* (PENNYCOOK, 2012). O LC aqui seria tratado como uma chance, um momento que os professores poderiam aproveitar para expor, discutir ou mesmo introduzir algo crítico enquanto estivessem no meio da explanação de um conteúdo, por exemplo. Esses momentos podem surgir a qualquer momento: da pergunta de um aluno, de um assunto proposto pelo livro didático, de uma imagem, entre outros. Não são momentos planejados; simplesmente emergem. Esses momentos associados ao ensino de conteúdos eu não vi acontecendo na escola observada. Talvez por não haver aulas expositivas, não pude acompanhar o agir nas brechas dos professores em relação aos conteúdos.

No entanto, também entendo esses momentos como associados a uma epistemologia rizomática considerando o manejo dos fatos que emergem. Ora, fazer rizoma não é, além de outras coisas, lidar com a instabilidade, com o devir, com o não-planejado? No contexto

estudado, muitos são os fatos que emergem: a pintura de rosto; o tocar violão; as convocações das assembleias; os combinados que são recombinados; o carregar um armário... Esses momentos me remetem à beleza do acaso. Esses momentos, apesar de alguns pensarem que não devem fazer parte da função da escola, fazem muita diferença no processo de socialização e subjetificação (BIESTA, 2010; 2014) dos educandos. Ao serem expostos à instabilidade, esses educandos poderão demonstrar maior possibilidade de transformação, uma vez que a instabilidade pode provocar sensação de desconforto e, portanto, motivar o mudar, o criar e o transformar.

No que se refere à agência, entendo que todos os processos de ruptura já expostos nesta conclusão contribuem para a agência dos educandos. O agir dos educandos está em toda parte: na escolha das atividades a serem realizadas; na escolha do tema a ser discutido em assembleias; na convocação das assembleias; no acordo dos combinados; na arrumação e limpeza dos espaços; no plantio e conservação da horta; na confecção das placas de identificação das salas, enfim, na voz que lhes é dada. Essa voz, como já dizia Bakhtin (apud FARACO, 2013), é que permite a ação, através da linguagem, ação que só se faz permitir através de uma coletividade.

A agência também está no espaço físico da escola. A teoria Ator-Rede de Latour (1996) explicita a agência que o que é não-humano tem sobre o humano. No caso do contexto investigado, o espaço físico é um convite ao fazer diferente, ao agir diferente. Salas de aula com pufes e colchonetes nos convidam à liberdade dos corpos, ao estudar de outra forma que não àquela que exige corpo ereto e submissão à ordem e à disciplina excessiva. Tenda de circo é um convite à liberdade de expressão, ao fazer e agir atípico. Horta no meio do pátio é um convite à alimentação saudável e sustentável. Salas de dança e música nos convidam a dançar, cantar, tocar... Claro que somente o espaço físico não garante o agir do alunado, mas é um grande impulso ao fazer diferente.

Diante do exposto, entendo que a proposta educacional do Projeto estudado se insere, sem dúvida, dentro das alternativas epistemológicas que menciono neste trabalho. Ela inclui características do rizoma, que permite que a construção do conhecimento ocorra de forma fluida, menos hierárquica, menos rígida. Rizoma também ao permitir que os educandos trilhem seus próprios caminhos, sem que haja uma rota homogênea a ser seguida, permitindo a pluralidade. Rizoma quando lhes é permitido que mudem de ideia, que mudem a rota quando perceberem que há a necessidade. Rizoma quando permitem um deslocamento do Centro no que se refere à escolha dos saberes a serem estudados, em consonância com a ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2010) e com a proposta da descolonização do ensino

(MIGNOLO, 2012; KUMARAVADIVELU, 2016). Rizoma ao levar em conta a complexidade em que vivemos. E, com isso, incertezas, caos, conflitos, imperfeições (TODD, 2009), desvios, risco (BIESTA, 2014).

E é dentro desse risco que digo que nas trilhas desse rizoma também há espinhos, não apenas flores. E ainda bem que "nem tudo são flores". A proposta, a meu ver, traz alguns espinhos que poderiam ser revisitados, que não condizem com a própria proposta pedagógica. O primeiro deles é a fragmentação do conhecimento. Os conteúdos trabalhados, ainda que haja a construção de projetos em que conteúdos são integrados, permanecem, muitas vezes, isolados. Minha expectativa era de encontrar os conteúdos trabalhados de forma transdisciplinar, talvez. Ou que ao menos esses fossem construídos de forma mais integradora. Lembro de Morin (2010, p. 53) mais uma vez quando diz que "integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental". Penso dessa forma.

Outro espinho na trilha é o controle exercido sobre os educandos. Apesar de o espaço físico convidar à liberdade e agência dos corpos, ainda vejo muito de um controle dos mesmos se manifestando no silêncio que permeia a escola. Entendo que o falar baixo e o silêncio são combinados decididos por todos os envolvidos no processo educacional, mas esse silêncio me trouxe a sensação de sufocamento e artificialidade.

O terceiro espinho, o mais pontudo de todos, a meu ver, é o conceito de coletividade. Apesar de concordar com a importância do surgimento de uma nova ética, como diz Menezes de Souza (2011, 2014), para dar conta dos conflitos existentes em nossa sociedade e de concordar que essa ética passa pela coletividade, o entendimento de coletivo na escola estudada me pareceu ofuscar a heterogeneidade inerente ao ser humano. Essa heterogeneidade garante oportunidades para a existência de conflitos, esses tão importantes para o exercício do LC e agência, do entender a genealogia do Outro que está conosco no processo de construção de significados. O viver com o mundo parte da premissa de que esse seja plural. Como diz Biesta (2014), "as vidas das crianças e adolescentes – dentro e fora da escola – são permeadas por questões em relação à coletividade na pluralidade"[59] (p.118). Encarar a coletividade como homogênea não vai contribuir para amenizar os conflitos em nossa sociedade. Para mim, a possibilidade de um colega trazer um lápis de casa que eu não tenho condições de ter pode sim me trazer frustração ou tristeza, mas acredito ser também uma grande oportunidade para que a escola discuta as diferentes genealogias e contextos de onde os alunos vêm. É uma

[59] Tradução minha de "the lives of children and young people – inside and outside the school – are permeated by questions about togetherness-in-plurality" (BIESTA, 2014, p. 118).

grande oportunidade para o exercício do LC. Não tratar dessas questões é omitir as diferenças, as quais existem dentro e fora dos muros da escola.

O espinho da coletividade pode contribuir para a dimensão da subjetificação da qual fala Biesta (2010, 2014), uma vez que a pluralidade e heterogeneidade são essenciais para o repensar dos papeis dos sujeitos nas sociedades assim como suas ações. Mesmo assim, entendo que essa é uma experiência subjetificadora, pois apresenta ruptura na forma como o conhecimento é proposto. Essa forma respeita as subjetividades dos educandos. O rizoma ali existente contribui e muito para esse respeito. No meu entender, ter um olhar rizomático sobre os educandos contribui para um respeito maior de suas subjetividades. Uma vez que você se permite a não imposição de um fim na trajetória educacional de seu aluno, você o liberta de um currículo fixo e preestabelecido. Dessa forma, você permite que ele viva o presente, o momento, de maneira fluida, permitindo imprevistos, desvios e devires em sua trajetória, permitindo recomeços e tropeços, permitindo, assim, uma trajetória, a meu ver, de extrema riqueza de vivências, de autoconhecimento, de crítica, de interpretação, de expansão interpretativa, de letramento crítico, de agência. É como se permitíssemos que nosso aluno tivesse, finalmente, as rédeas de seus projetos de vida. Acredito ser uma experiência libertadora! Como já dizia Freire (1987, p. 41),

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Este trabalho se propôs a analisar um contexto escolar com proposta pedagógica diferenciada por permitir a construção de conhecimento de forma menos conservadora, menos positivista, mais rizomática, considerando a complexidade de nossa sociedade, considerando a rede em que vivemos nos dias de hoje. No entanto, vale ressaltar que a maneira rizomática como o conhecimento é construído na escola não me permite 'bater o martelo' e dizer que é assim que as coisas acontecem ali. Esta pesquisa parece querer de mim verdades e conclusões finais. Não posso fazê-lo pela própria natureza rizomática do conhecimento ali construído. Em conversa com Tatiana, recentemente, aprendo que o Projeto já está bastante diferente de quando eu estive lá. Portanto, minha análise é situada. São percepções que tive no momento da pesquisa. A beleza está justamente na inconstância, na instabilidade dessa proposta. É a fraqueza e o risco da educação (BIESTA, 2010, 2014). Sem esses, a educação perde sua razão

de ser. Cabe a todos os participantes de um processo educacional – professores, alunos, diretores, governantes – assumir e encarar esse risco, colhendo e arrancando as flores e os espinhos que certamente trilharão nossos caminhos.

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. **A. Etnografia da Prática Escolar**. Cidade: Papirus, 2012.

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. Global learning in the 'knowledge society'. **ZEP**, Cidade, v., n. p. x-y, março. 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Campinas: Forense universitária, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora São Paulo, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIESTA, G. J. J. **Good Education in an Age of Measurement:** ethics, politics, democracy. London: Paradigm Publishers, 2010.

_____. **The Beautiful Risk of Education**. London: Paradigm Publishers, 2014.

BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Linguísticas:** o que falar quer dizer? Parte 2: Linguagem e poder simbólico. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos em rede:** textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. Belo Horizonte: RBLA, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVETTI, G.; PARDALES M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, 4 (9). Available: <www.readingonline.org>, 2001.

COX. M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36. 2001.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ESCOLA PROJETO XXXX: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Regimento Escolar**. São Paulo, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. MA: Polity, 1992.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: XVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 18, 1995, Caxambu. **Mimeo.** Caxambu, 1995b, s/n. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc> Acesso em:

GEE. J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

GIROUX, H. A. **The Giroux Reader**. London: Paradigm Publishers, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento critico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento critic – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

KALANTZIS M. ; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

_____. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds) **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, Califórnia, v.50 , n.1 p. 66-85, mar. 2016.

_____.Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, GUANGWEI; MCKAY, S. (Eds.). **Teaching English as an International Language:** Principles and Practices. New York: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies:** changing knowledge and classroom learning. New York: Open University Press, 2003.

_____. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S. LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing Critical Literacies.** New Jersey: Hampton Press, 1997.

LATOUR, B. On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. **Soziale Wel**Paris, v. 47, n. p. 369-381. 1996.

LEANDER, K. M. "You won't be needing your laptops today": Wired bodies in the wireless classroom. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007

_____., PHILLIPS, N. C. & TAYLOR, K. H. The changing social spaces of learning: mapping new mobilities. **Review of Research in Education**, American Educational Research Association, p. 329-394, mar. 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2001, Goiania. **Anais...**. Goiânia: UFG, 2002. p. 95-108.

LEVINSON, B. A. U. **Beyond Critique:** exploring critical social theories and education. London: Paradigm Publishers, 2011.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LUKE, A. Race and Language as Capital in School: A Sociological Template for Language Education Reform. In: KUBOTA, R.; LIN, A. (Eds.). **Race, culture and identities in second language education**. London: Routledge, 2008.

_____.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S. LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). Constructing Critical Literacies. New Jersey: Hampton Press, 1997.

_____. WOODS, A & WEIR, K. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In: LUKE, A, WOODS, A; WEIR, K. (Eds.). **Curriculum, Syllabus Design and Equity:** a primer and model. Cidade: Routledge, 2012.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1993.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 14-29.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:** letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B.; PINEAU, G.; MATURANA, H.; RANDOM, M.; TAYLOR, P. (Orgs.). **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000, p. 83-114.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C., MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs). **Formação "desformatada":** práticas com professors de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

_____.; MONTE MOR, W. Orientações curriculares para o ensino médio: línguas estrangeiras. In: **Linguagens, códigos e tecnologias.** Brasília: MEC. 2006, p. 87-124.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (orgs). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010, p. 27-42.

MIGNOLO, W. D. **Local Histories / Global Designs:** coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, 2015, p.31-50.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E; ARAUJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacies**. London, v. n. p. x-y, 2007.MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; MONTE MOR, W. **Práticas de Letramentos.** 2017. Prelo.

_____. Prefácio – 'Multi', 'Trans' e 'Plural': discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H. E; MACIEL, R. F. (Org.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. In: MENEZESDE SOUZA (Ed) **Language and Intercultural Communication, Special edition:** Language,

Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. London: Multilingual Matters, 2006, p.124-135.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Org.). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of School. New York: Peter Lang, 2013, p.126-146.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

NETO, M. S. B. **Sombras do Iluminismo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M., **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. 2000, p. 9-37.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

NISE – o coração da loucura. Direção: Roberto Berliner. Produção: Rodrigo Letier e Lorena Bondarovsky. Rio de Janeiro, 2016. 1h49min.

OLIVEIRA, M. F. Meritocracia a responsabilidade individual no igualitarismo de John Rawls e Ronald Dworkin. 2014. f. Dissertação (Mestrado), USP, São Paulo, 2014

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, V. M. O. P. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003, p.53-84.

PÊCHEUX, M. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman. 1994.

_____. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Review of Applied Linguistics**, Australian, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 1-16. 2010.

_____. **Language and Mobility:** Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

QIN-HILLIARD, D. B.; SUÁREZ-OROZCO, M. **Globalization:** culture and education in the new millennium. Califórnia: The Ross Institute, 2004.

QUEVEDO, T. L. **Escola projeto âncora:** gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT jornal**, Oxford, v. 58. n. 2 p. 111-117, Oxford University Press, 2004.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REAGAN, T. Objectification, positivism and language studies: a reconsideration. **Critical Inquiry in Language Studies**. London: Taylor & Francis, 2004.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RIZVI, F; LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. London: Routledge, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **O Legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. **Didátita e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus. 1998, p. 31-44.

SNYDER, I. **The literacy wars:** Why teaching children to read and writ eis a battleground in Australia. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

TODD, S. **Toward an Imperfect Education:** facing humanity, rethinking cosmopolitanism. London: Paradigm Publishers, 2009.

USHER R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. London: Routledge, 1994.

WAGNER, R. **The invention of culture**. The University of Chicago Press, 1975.

APÊNDICES - Diário de Campo

Coleta de Dados
Projeto Escola
Cotia-SP

APÊNDICE A - Dia 1 – 06/05/2015

Saio de Vitória e chego em Cotia no dia 06 de maio para a primeira visita ao Projeto, ainda sem saber de fato como será a coleta de dados para a minha pesquisa. Até então, apenas recebi mensagem do Projeto para essa primeira reunião, após eu ter me voluntariado para ser pesquisadora voluntária, já com a certeza de que eles me aceitariam como tal. Chego cheia de expectativas, pois a minha vontade de conhecer o Projeto é grande, principalmente por há muito tempo me interessar pela Escola da Ponte, em Portugal. Portanto, quando descobri que o Projeto havia sido idealizado nos mesmos moldes da Escola da Ponte me encantei! Não sabia que o ex-diretor da Escola da Ponte havia sido consultor para a proposta pedagógica do Projeto. Por sugestão sua, acabei tendo a oportunidade de conhecer esse projeto de perto.

É chegada a hora. Depois de quase duas horas de Guarulhos à Cotia, chego na porta do Projeto. Dou de cara com um enorme portão azul, bem parecido com portões de entrada das escolas que eu havia estudado ou frequentado como professora ao longo de minha carreira. Quando o portão se abre, percebo que as semelhanças com as escolas que conhecia param por aí, pelo menos em relação à estrutura física das mesmas. Não parecia que eu estava numa escola. Dei de cara com uma rampa de skate à minha direita e, à minha frente, com o que mais parecia uma praça pública. Árvores a minha volta, bancos de madeira ao redor de um espaço redondo que, mais tarde, descubro ser o local da tenda de circo que havia sido retirada para conserto. Não há barulho, não vejo as crianças, imagino que estão em aula.

Ali mesmo na 'praça' abordo um grupo de pessoas que, assim como eu, estão interessadas em conhecer o Projeto. São em sua maioria professores e estudantes de pedagogia ou licenciaturas interessadas ou em fazer pesquisa ou em estagiar por lá. Todos de São Paulo. De repente, somos abordados por um dos educadores. Educadores, e não professores. Descubro que ali todas as pessoas integrantes do projeto, sejam cozinheiros, jardineiros ou secretários, todos, são educadores! E mais tarde descubro que era esperado que eu fosse um educador também, não apenas um observador das dinâmicas e do funcionamento do Projeto.

Somos levados a uma sala, o que interpretei como a sala da diretoria. Havia cerca de 10 candidatos a voluntários (pesquisador, estagiário) e cinco educadores. Todos se apresentaram. Os voluntários disseram o porquê do interesse em pesquisar no Projeto. Na

minha vez, a pergunta que me fizeram foi: “Mas precisa vir de outro Estado para conhecer projetos desta natureza?” “Infelizmente, sim”. Foi o que pensei na hora.

A reunião continua com os educadores nos explicando alguns valores do Projeto e também nos dizendo que precisaríamos participar do que eles chamam de ‘visita guiada’ para que, então, decidamos se queremos, de fato, realizar nossas atividades de pesquisa lá. Segundo um dos educadores, não são todos que se adaptam ao funcionamento do Projeto, uma vez que a proposta educacional deste é bastante diferente das propostas educacionais da atualidade. A visita guiada permite que passemos um tempo de vivência com um dos educadores durante suas atividades diárias. Passei um dia com uma educadora.

Como dizia, alguns valores e também procedimentos nos foram passados na reunião. Vou elenca-los aqui.

1. Aprendi sobre o tom de voz. E descobri porque não havia barulho logo que entrei pelo portão principal. É preciso manter tom de voz baixo. Ninguém grita com ninguém. Ninguém eleva a voz. Não há a necessidade de alterar o tom de voz para pedir silêncio ao aluno. Basta levantar a mão para tal. E para pedir a vez de falar também. A reunião foi conduzida assim. Ali já tive que mudar meu hábito de interromper as pessoas. A troca de turno era feita ao levantar das mãos. Confesso que estranhei e me incomodei com aquilo. Era o início de mudança da minha maneira de agir e pensar. Havia muito mais por vir!
2. Aprendi sobre o uso do celular. E sobre dar o exemplo às crianças. Naquele momento, o uso do celular não estava permitido. E se não é permitido aos alunos, o é tão pouco aos educadores! Precisamos “ser o que falamos para as crianças”.
3. Aprendi sobre os combinados. Regras não, mas combinados! A proibição do uso do celular era um destes combinados; decididos em assembleias. Já fico ansiosa para presenciar pelo menos uma destas tais assembleias. Outros combinados são: tom de voz baixo; levantar as mãos para pedir a palavra; não arrastar cadeiras; não trazer materiais de casa, tais como lápis, borracha, etc. Todos os matérias são disponibilizados pelo Projeto e são de uso coletivo! No início das aulas os pais contribuem com um valor X para que esses materiais sejam comprados.
4. Aprendi sobre os grupos de responsabilidade. São esses grupos, formados por alunos de diversas idades que asseguram o cumprimento dos combinados.
5. Aprendi que todos somos educadores e que todos fazemos parte do “processo de construção” dos saberes. E que o Projeto visa o “desenvolvimento da autonomia”, referindo-se à Piaget. E que “a função da autoridade é muito importante para chegar na

autonomia". Penso em agência; em como o Projeto contribui para o agenciamento do aprendiz.

Saio da reunião com uma certeza; eu tinha muito mais o que aprender! Agendo minha visita guiada para maio. Parto com a mente cheia de indagações, reflexões e conflitos! E será assim até o fim da visita!

APÊNDICE B - Dia 2 – 19/05/2015

Chego ao meu segundo dia no Projeto, agora para fazer a visita guiada sugerida por eles. Entro pelo portão e me deparo com um grupo de educadores de Maceió interessados em conhecer o Projeto. Descubro que pessoas do Brasil inteiro se interessam.

Mais uma vez o silêncio me surpreende. Mais uma vez o silêncio me incomoda. Não deveria. Não sei o porquê. Logo na entrada me deparo com o banner abaixo:

Penso em muitas coisas. E fico aliviada! Na minha memória não vejo dizeres como esse nas escolas que frequentei. O que vejo são informações sobre os resultados do vestibular, vejo *rankings* de leitura... Mas não me lembro de ver dizeres como esses, que remetem ao bem estar das crianças! São valores para uma vida toda, para uma vida saudável e não objetivos que culminam num vestibular ou numa ascensão ao mercado de trabalho. É a escola formando cidadãos para a vida e não para realizar provas.

Está na hora do almoço. Antes de começarmos a visita guiada, somos convidados para almoçar no refeitório. Logo na entrada, me deparo com uma imagem de uma pirâmide alimentar, incentivando uma alimentação saudável. O bem estar do corpo também está presente. Ficamos na fila junto com alunos e educadores. Sim, todos almoçam juntos! Isso me chama a atenção. Penso na ausência de hierarquias, ou numa nova maneira de construir as relações... São cinco mesas retangulares grandes e dois bancos compridos em cada lado das mesas. Alunos de idades e grupos variados e educadores sentam-se juntos, comem a mesma comida, que, por sinal, estava deliciosa! E saudável!

Não há caos. Não há barulho. Quando de alguém exaltar a voz, os educadores exercem o combinado: levantam o braço em pedido de silêncio. Sinto-me obrigada a fazê-lo também. Afinal, estava no papel de educadora. Alunos também levantam a mão em pedido de silêncio.

Me impressiona o fato de cada um, ao terminar sua refeição, levantar, colocar seus pratos e talheres no devido local e limpar a parte da mesa que sujou com algum 'farelo' de comida que ali caiu. Todos o fazem. Não importa a idade. Há um grupo de 4 alunos que nos indicam onde colocar os pratos e talheres. Logo descubro que esse mesmo grupo, formado por alunos com idades de 6, 9 e 11 anos, fazem parte do que eles chamam de 'grupo de responsabilidade', encarregados nesta semana da limpeza do refeitório. Vejo-os carregando um balde de água e limpando as mesas e chão do refeitório. Em algum momento houve uma desavença entre duas crianças. Havia um adulto 'coordenando' e o mesmo disse: 'rapidinho a gente conversando se entende'. Mais um valor para a cidadania.

E a visita guiada se inicia. Somos abordados por 4 crianças que nos dizem que fazem parte do 'grupo de responsabilidade' de visitas no Projeto. Entre elas, negociam onde vão nos levar, por quais caminhos... Iniciam nos informando sobre algumas regras que devemos seguir: não mascar chiclete; não tirar fotos com *flash*; se elas não souberem responder às nossas dúvidas, teremos a oportunidade de saná-las na 'roda de conversa' entre os educadores; falar baixo. Sigo a risca. Nem todos os visitantes o fazem. Conflito epistemológico.

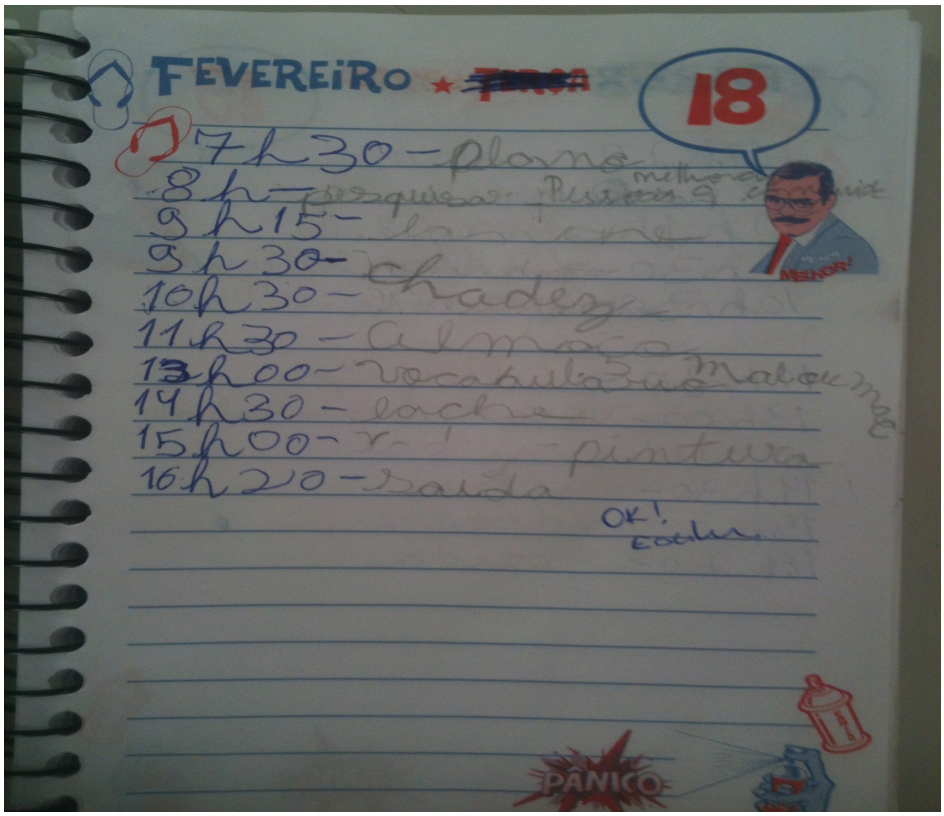
O primeiro espaço visitado é o alojamento para pesquisadores e visitantes que desejam passar uma semana ou mais imersos no Projeto. Depois passamos pela lavanderia, pelo espaço da 'iniciação', pela diretoria, pela sala do sono, pela sala da alfabetização e temos a oportunidade de observar uma 'roda de reflexão' com alunos e educadores.

Descobrimos que 'iniciação' é o primeiro 'nível' no qual o aluno entra ao chegar no Projeto, seguido de 'consolidação', 'pré-desenvolvimento', 'desenvolvimento' e 'aprofundamento'. O espaço da iniciação é composto por um grande *playground* aberto, com

muitas árvores e uma grande horta onde há diversas plantas e temperos plantados. Há algumas salas: do sono, de alfabetização, de pesquisa... percebo diferenças entre as salas ali e as salas de escolas que frequentei. Há poucas carteiras e não estão enfileiradas e sim agrupadas para formar rodas. No mais, vejo esses espaços como um espaço típico de educação infantil: cartazes lúdicos fixados às paredes, lousa, livros e materiais (tais como cola, papeis, revistas) organizados em estantes. Percebo que a acessibilidade não é muito boa. Entre uma sala e outra há pequenos degraus a subir ou descer. Não vejo, por enquanto, alunos com deficiência motora, com mobilidade reduzida ou cadeirante.

Continuamos a visita. Apesar de haver 4 crianças nos guiando, percebemos que há uma líder que, eventualmente, chama a atenção das outras. Também percebo que alguns dos visitantes se incomodam com o fato de serem guiados por crianças. Há falas do tipo: 'será que a gente vai poder conversar com um adulto'? 'Quando encontraremos um adulto?' Eu não estou com esse sentimento. Muito pelo contrário! Estou impressionada com a maturidade das crianças (não de todas) e com o conhecimento sobre sua própria escola!

Durante o passeio aproveito para perguntar sobre a rotina de uma das meninas, Rita, no Projeto, lembrando que ela tem 11 anos. Eis o que aprendi: Rita chega às 8h da manhã no Projeto e faz seu planejamento, ou seja, ela escolhe as atividades que fará durante o dia. Tenho a oportunidade de ver seu planejamento (a parte da manhã) escrito no caderno:



Esse planejamento é visto e acordado por um dos educadores (um tutor específico) que aprovará ou não seu plano, de acordo com as necessidades de Rita. Uma das visitantes pergunta à Rita: “E se você não cumprir o planejamento?” Rita responde: “não tem motivo pra não fazer o que a gente mesmo escolhe.” Penso em autonomia, em oportunidade de escolha, em tomada de decisão, em apropriar-se de seus estudos, de seu processo de ensino-aprendizagem, em conscientizar-se de suas dificuldades e virtudes (ao pensar ‘preciso mais de matemática agora do que de português’), ao apropriar-se de sua própria vida! Tudo isso contribuindo para futuras ações...

Continuando a visita, passamos pelo espaço da ‘consolidação’. Escada por todos os lados também... Vejo alunos em uma sala pesquisando em livros e/ou computadores, fazendo anotações em seus cadernos, conversando, em voz baixa, com alguns educadores, tirando dúvidas. Kátia nos mostra seu caderno, a pedido de um dos visitantes. Lá estava um outro planejamento que dizia, além de outras coisas: ‘estudar mal X mau’. Um dos visitantes lhe pergunta como fará pra estudar essa diferença. Kátia diz que pesquisará em livros e que terá ajuda da professora, que “não me dá a resposta. Ela me ajuda a encontrá-la”. Passamos pela sala de música, local com vários instrumentos como violões, tambores, órgãos, bateria, trompete... (figura abaixo).

RMV

Além da sala de música, passamos pela sala de dança, pelo laboratório de ciências, pela sala de reunião e pela sala de vídeo. O interessante é que vemos alunos em diversas atividades ao mesmo tempo, obviamente porque seus planejamentos são individualizados. Ou seja, não vemos salas abarrotadas de alunos, o que possibilita um processo de ensino/aprendizagem mais individualizado e, por que não, mais agradável e motivador. Penso em Lemke quando fala dos espaços e de suas influências em nós. Penso em Latour e Buzato e na teoria Ator-Rede, onde objetos não-animados agem sobre nós, animados, humanos. Aqueles violões pendurados e o tom de informalidade da 'aula' me convidam a experimentar o instrumento, sentar e tocar ou ao menos participar de uma roda de violão. E olha que não sei tocar violão! A sala de dança me convida a dançar... numa escola...

Seguimos para a sala do 'desenvolvimento'. Vejo alunos estudando por conta própria, através de livros e computadores. Estão em volta de mesas redondas, em silêncio. Não vejo o compartilhamento de saberes entre os alunos, ou mesmo uma troca de ajuda ao fazer as pesquisas. Vejo educadores disponíveis para qualquer ajuda necessária. Eles estão em constante conversa com alunos. Seguimos para a sala do pré-desenvolvimento; alunos sentados estudando.

Meu sentimento, que era de euforia e excitação ao conhecer algo novo, uma nova epistemologia, sofre um desencanto nesse momento. Esperava ver um compartilhamento de saberes; esperava ver as disciplinas interligadas em projetos; esperava ver os alunos trabalhando em equipe. Vejo alunos autônomos sim, mas isolados. Vejo as matérias escolares ainda fragmentadas. Os cadernos dos alunos me mostram isso; são divididos por disciplinas, pelo menos aqui nos níveis 'consolidação', 'pré-desenvolvimento' e 'desenvolvimento'. Vejo alunos ainda estudando matemática separado de química... Não vejo esse aspecto da transdisciplinaridade. Espero ver mais tarde. Estou apenas no segundo dia!

Nesse momento, aquele grupo de 4 crianças que nos guiavam, reduz-se para duas meninas. Aprendemos ainda que os alunos do Projeto não possuem dever de casa e que o caderno só pode ser levado pra casa com autorização do tutor. Gosto da ausência do dever de casa. Eles já ficam lá o dia todo! Há uma prova no início de cada ano para verificar o que os alunos aprenderam no ano anterior. Há reuniões de pais. Espero poder presenciar esses momentos. O trabalho delas estava feito. Participaríamos da roda de conversa com os educadores.

A roda de conversa com os educadores começa. Participamos eu e mais os educadores visitantes, cerca de 4. Para nossa surpresa, quem conduz a roda é a uma das consultoras que viabilizaram o esse projeto como escola. Ficamos super empolgados em termos suas ideias

tão perto de nós! Oportunidade única! Ela inicia nos perguntando quais eram nossas impressões do projeto até o momento. Entre as respostas estão o fato de as crianças estarem soltas pelos espaços e o desenvolvimento da autonomia. Há dúvidas e elogios direcionados à Karina. Nós perguntamos sobre a avaliação, como os alunos são avaliados, e mencionamos a coragem e ousadia em se propor um projeto como este. Karina aproveita para nos explicar como tudo começou... e como as coisas funcionam por ali...

São quase 200 crianças e cerca de 17 educadores. E apenas 2 faxineiras. Ela faz questão de dizer que apenas 2 faxineiras dão conta justamente pelo fato de os alunos terem a responsabilidade de limpar o que sujam. Há constante participação dos pais e os professores tem carga horaria integral. Há tutores de todas as áreas com exceção de geografia e artes no momento. O projeto educacional iniciou-se em 2012, mas o espaço funciona como ONG de caráter assistencial há 20 anos! Vou continuar esse relato com frases da Karina, seguidas de meus comentários:

"Todo o projeto se baseia na relação". Aqui ela menciona o fato de inclusive o material ser todo coletivo; ninguém traz nada de casa, nem mesmo um lanchinho. "Todos os espaços são espaços de todos". "Todos os espaços são espaços de aprendizagem". "Eu preciso ajudar o outro a saber" (o máximo da autonomia, segundo ela). Ainda sobre as relações...

"Os pais não são empecilho, mas sim os professores". Quando perguntei sobre como os pais reagem, a priori, diante de uma educação inovadora como a do projeto, ela diz que "quando a família percebe resultados positivos, elas ficam do nosso lado". No caso dos professores, aqueles que não estão acostumados com a epistemologia do projeto não conseguem ficar. Não é fácil! Dá continuidade dizendo que o educar do Projeto é uma filosofia de vida. "É a equipe construindo junto". "Não é mudar a maquiagem, mas sim desconstruir".

"Educação não é saber fazer equação"

"A educação não atende mais o ser humano". Discorrendo sobre a educação tradicional. E fala sobre os valores do projeto: respeito, responsabilidade, afetividade, solidariedade e honestidade.

"As crianças foram nossas educadoras no início". Aqui ela diz que quando começaram a ouvir e respeitar as crianças, tudo se tornou possível. Fala sobre a oportunidade de escolha que o educando tem no Projeto, mas também diz que "a criança tem a obrigação de dar conta do currículo". "Elas escolhem, mas precisam cumprir". Diz que o currículo é subjetivo: baseado na realidade do sujeito.

"Não há aula"

"Cada ser é único e irrepetível"

"Não importa a série e sim a necessidade de aprendizagem"

"Garantir os saberes em geral para a preservação da humanidade"

Saio da conversa bastante empolgada com essas falas. Ansiosa para ver esses ensinamentos na prática.

APÊNDICE C - Dia 3 – 20/05/2015

Inicio minha vivência observando os alunos do grupo iniciação, o grupo que acolhe todos os recém chegados no Projeto. Chego às 7:30 da manhã. As crianças estão brincando no pátio. Na verdade, é um parque com algumas árvores, uma horta ao lado e alguns balanços feitos com pneus. As crianças sobem e descem de árvores e correm pelo espaço. Uns jogam bola e outros brincam de cantigas de roda com alguns educadores e voluntários. Descubro que há voluntários 'fixos' que desenvolvem trabalhos de artes, educação física, etc.

De cara percebo que as crianças ali não possuem a mesma idade. Um grupo de 4 crianças me lança um olhar de curiosidade. Chego perto e converso; descubro que dois têm 9 anos, um tem 11 e o outro 7. Muitas coisas vêm à minha cabeça. Lembro da conversa com a consultora: aprendizagem por necessidade e não por idade. Tão óbvio pra mim. Tão factível e comum na vida fora da escola. Por que continuamos assim dentro da escola? Mudança epistemológica.

Esse mesmo grupo, composto por 3 meninos e 1 menina, me mostra seus cadernos. Vejo o planejamento do dia feito pelo educador. Pelo que entendi, na iniciação, o educador planeja as atividades do dia, de forma individualizada. Cada aluno deste grupo tinha um planejamento diferente, apesar de algumas atividades coincidirem.

Olhando os cadernos, vejo que os alunos separam seus estudos em Alfabetização; Leitura de Mundo; Sequências Lógicas; Pesquisa. Não quero chamar esses nomes de disciplinas, mas sim áreas de conhecimento. Me incomodo com isso. Não queria ver separação alguma, principalmente com a ideia da complexidade e transdisciplinaridade em mente. Quero ver interligações, interrelações...

Às 8:20 os alunos sentam-se para o café da manhã no refeitório (da iniciação). Os educadores pedem silêncio levantando suas mãos enquanto uma menina, a responsável pelo café da manhã desse dia, coloca uma bandeja grande com melão e biscoitos nas mesas para os colegas. Os alunos respeitam o pedido de silêncio... cobram silêncio dos colegas também. Os educadores também ajudam com o lanche. Às 8:40 grupos de alunos são chamados pelos educadores para suas respectivas atividades. Vejo apenas uma criança especial. Seu tutor chega mais tarde.

As atividades são: Parque; Situações Lógicas; Pesquisa. Os grupos que ficam no parque jogam bola, brincam e fazem brincadeiras de roda com uma educadora. Eu participo deste grupo brincando de ciranda-cirandinha; galinha bota ovo... Paro um pouco para observar os outros grupos. Em Situações Lógicas, 4 alunos estão numa sala (de aula) sentados um ao

lado do outro aprendendo formas geométricas. Para tanto, estão fazendo um trabalho de colagem com a finalidade de construir um chapéu. Um educador está oferecendo ajuda. No grupo de Pesquisa, 6 alunos estão numa sala sentados em carteiras diante de *netbooks* e livros. Fazem pesquisas diversas. Consigo ver uma pesquisando sobre horta. Há silêncio. Não há interação entre os colegas. Cada um estuda por si só. Há dois educadores nessa sala oferecendo ajuda quando necessário.

Às 9:30 um grupo vai para Alfabetização. O grupo que está no Parque vai para Música: o educador vem até o parque buscá-los. Os alunos o seguem tranquilamente. Uma criança de 3 anos lhe diz que machucou o dedo e por isso não quer fazer música. O professor diz que é só não tocar o instrumento.

Outro grupo segue para Leitura de Mundo. Aqui há um projeto em andamento sobre Horta. O grupo e um educador seguem para a Horta. Ali ajudam no plantio de algumas mudas.

Às 11:00 começa o almoço da Iniciação, antes do almoço dos outros grupos. As crianças e educadores fazem uma fila no refeitório. Silêncio é sempre solicitado ao levantar das mãos de um educador. Os educadores ajudam com os pratos. As crianças sentam-se, comem, guardam os pratos e talheres, limpam suas mesas, bebem água num bebedouro e saem em direção ao espaço da iniciação. Os educadores acompanham. 4 no momento. Eu também almoço junto com eles. Me incomodo de não poder aproveitar o momento da refeição para conversar com as crianças e educadores. É preciso fazer silêncio.

Descubro que há 6 alunos especiais de uma mesma família! Ficam no Projeto somente meio período. Não têm limitação motora então sobem as escadas que vejo pelos espaços. Não sei como fariam com um cadeirante. Descubro também que uma das educadoras já trabalhou no Projeto na limpeza dos espaços.

Às 12:15 começa uma reunião, o que eles chamam de Roda de Reflexão, com cerca de 30 alunos da iniciação e 4 educadores. Pelo que entendi, a faxineira do Projeto solicitou essa reunião para falar sobre a sujeira e bagunça que os alunos estão fazendo nos banheiros. Ela está presente na reunião e inicia a reclamação. Logo após sua fala, um dos educadores pergunta às crianças: “Como a gente vai resolver isso? Alguém tem algo a falar sobre isso?” As crianças se exaltam. Educadores levantam a mão solicitando silêncio. Eu também o faço (incomodada). Várias crianças levantam a mão para falar, então uma delas começa a anotar as inscrições. Lembrando que essas crianças têm de 3 a 11 anos! A que anota as inscrições tem 8. Uma das educadoras diz que quem não colaborar durante a Roda vai para o Grupo de Ajuda. Alguns nomes são inclusive anotados na lousa, nomes dos possíveis alunos que irão

para esse grupo. As crianças ficam quietas. Há controle. Um outro educador diz que o Grupo de Ajuda não é um castigo. Eu estava entendendo como tal. As crianças pareciam entender assim também. Lembrei de uma escola tradicional onde as crianças não para a coordenação. Ao falar sobre o Grupo de Ajuda, o educador complementa dizendo que é para onde "crianças que precisam de um pouco mais de ajuda para cumprir os combinados" vão.

Como proposta para resolver o problema colocado pela faxineira, um menino de 7 anos sugere que se forme um grupo para limpar o banheiro. Há discussão. Há várias pausas e pedidos de silêncio, mas me impressiona a maneira como as crianças falam, com 'propriedade' e segurança. Também me impressiona o fato de o educador que está conduzindo a Roda ouvir com atenção as propostas dos alunos. Não há pressa em terminar a Roda de Reflexão. A conversa se estendeu até às 15 horas! As crianças estavam cansadas, mas continuavam sentadas em suas cadeiras. No fim havia 6 nomes na lousa. 6 alunos iriam para o Grupo de Ajuda. Lembrei do rizoma. Essa Roda se deu de forma rizomática.

Quando achei que a discussão havia se encerrado, uma das crianças leu o ponto de pauta da reunião. Aquele sobre a sujeira dos banheiros foi uma inclusão pela faxineira. O ponto da reunião era Materiais. O educador lembra a todos que vários materiais estão se perdendo por falta de organização. Uma aluna diz que as crianças, inclusive ela, precisam se organizar e cuidar melhor dos materiais, que são coletivos, de todos. O que fazer, então? Como organizar melhor? Essas são perguntas feitas pelo educador, que lembra a todos que "a proposta tem que ser boa para o coletivo".

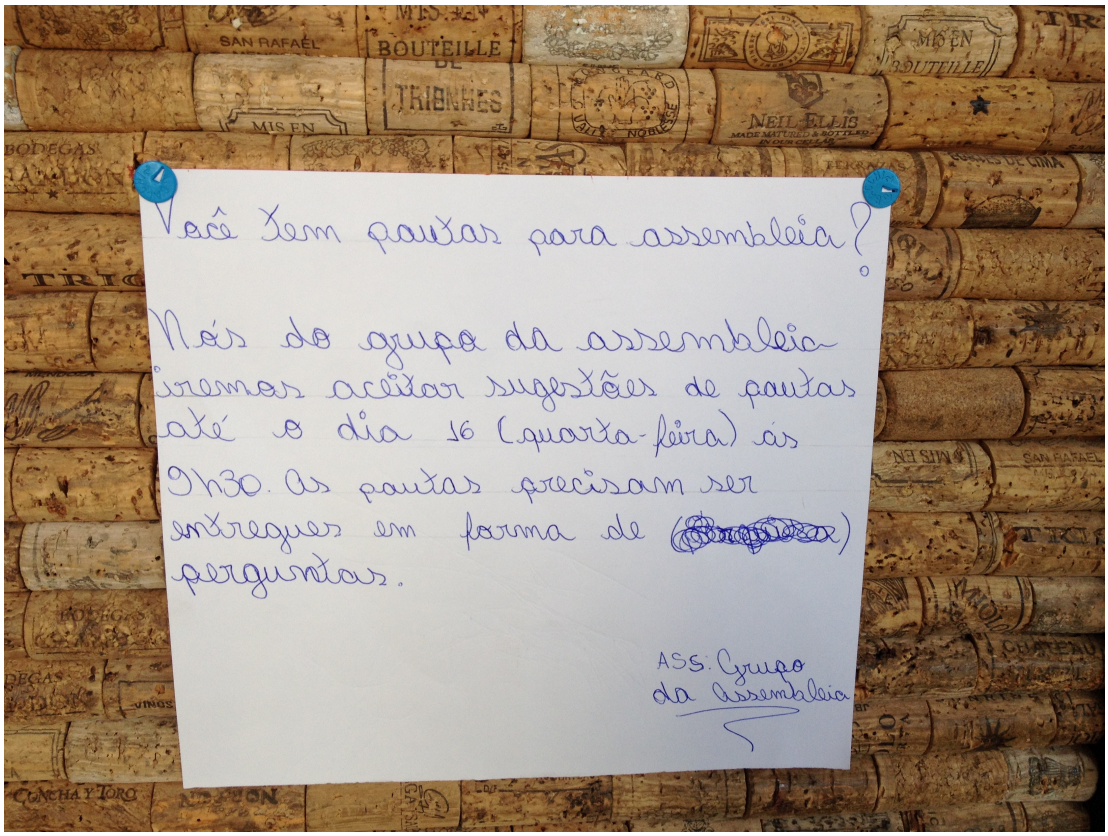
APÊNDICE D - Dia 4 - 21/05/2015

Quando entrei no Projeto, não me senti entrando numa escola. O que vi foi um espaço amplo e arborizado, com bancos de madeira, uma pista de skate e uma casinha logo ao lado (mais tarde descobri que era um alojamento para visitantes). Uma semana depois, nesse mesmo espaço, me deparo com uma tenda de circo! Não era o panóptico de Foucault! Era um espaço que, com certeza, propiciava mobilidade, deslocamentos e descontração. Por ali vi educadores se deslocando a pé ou mesmo tocando violão e cantarolando. Vi grupos de alunos se formando, sem planejamento prévio, em torno de um educador que tocava violão por conta própria. Não era aula de música. Não era recreio. Era algo que simplesmente aconteceu, emergiu. E coisas assim emergiam a todo instante.

Mais adiante, fui percebendo semelhanças com escolas tradicionais em relação ao espaço físico: havia dois refeitórios (um para o grupo da "iniciação" e outro para os outros grupos de alunos); salas de aula 'padrão' com carteiras, algumas com lousa outras não; biblioteca; sala de estudos; sala do sono; sala de computadores; secretaria; sala da direção (apesar de não ser chamada assim); pátio; sala de música e sala de dança. Sim, esses espaços eram semelhantes em sua estrutura externa, mas ao entrar em cada um deles, percebia um detalhe ou outro que, ao meu ver, fazem toda a diferença no que tange à demarcação das hierarquias.

Começo pela 'sala da diretoria'. O nome está entre aspas porque não sei chamá-lo de outra forma, mas, ressalto, não existe a demarcação de diretoria. Fui levada a esta sala logo do primeiro dia que fui ao Projeto. Apenas me levaram a uma sala, não havia identificação. Ali deu-se meu primeiro encontro com os educadores do Projeto e, ali mesmo, já fui percebendo que havia algo diferente em relação às hierarquias. Primeiro, todos que ali estavam eram educadores e não professores. A distinção se dá porque quando pensamos em professor, pensamos naquele profissional que tem um diploma de licenciatura. Educadores não.

Qualquer pessoa naquele projeto era um educador, desde à pessoa encarregada da limpeza ou do jardim, à 'direção' do Projeto. Eu mesma seria uma educadora a partir do momento que entrava ali. A reunião se deu com todos sentados em volta de uma mesa oval. Aprendi sobre o uso do celular. E sobre dar o exemplo às crianças. Naquele momento, o uso do celular não estava permitido. E se não é permitido aos alunos, o é tão pouco aos educadores! Precisamos "ser o que falamos para as crianças". Aprendi também sobre os combinados. Regras, não, mas combinados! A proibição do uso do celular era um destes combinados, decididos em assembleias, onde educadores e educandos tentam entrar num consenso sobre os combinados, que não vem de cima pra baixo, mas de uma coletividade, de uma hierarquia horizontal.

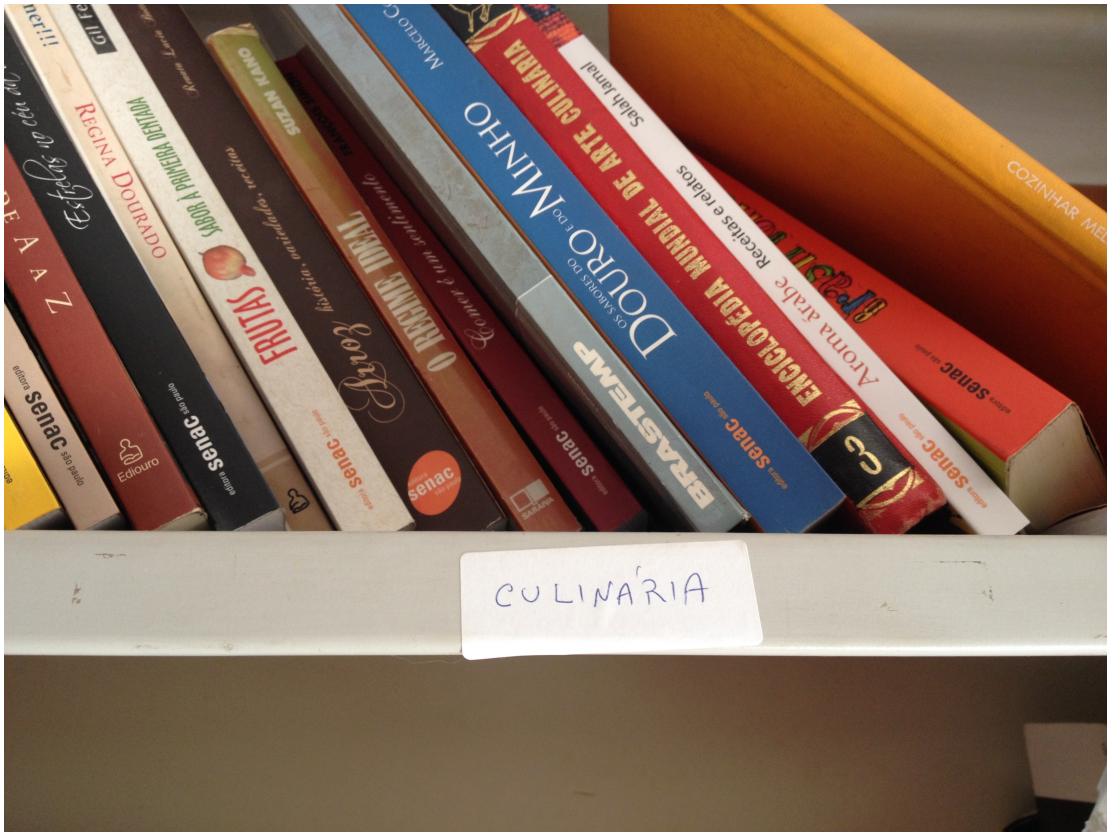


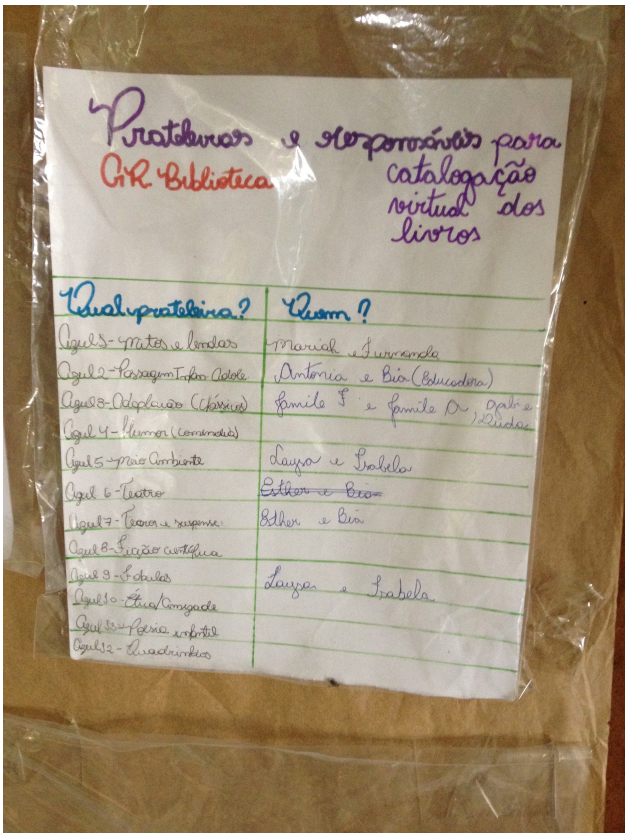
Continuo pelas salas de aula. Na verdade, ao utilizar esse termo, sala de aula, já cometo um grande erro, pois, como os educadores do projeto relatam, não há aula no Projeto, aula na concepção tradicional do termo: um professor à frente dos alunos ensinando a matéria. Ao invés de salas de aula, chamamos esses espaços de 'espaços de aprendizagem' onde, a qualquer momento, os educandos podem ali entrar para estudar por conta própria, ler um livro, usar o computador, trabalhar em grupo, tirar dúvidas com seus tutores e educadores.

Muitos desses espaços possuem mesas redondas, estimulando o aprendizado coletivo. Outros possuem colchonetes no chão, propiciando a liberdade do corpo, ao contrário de sua domesticação. A ruptura com o tradicional se dá quando há a possibilidade de estudar deitado! Quem disse que, para que eu me concentre, preciso estar sentado de forma ereta na cadeira? Vemos aqui o espaço físico interno, com seus inúmeros acessórios, não-humanos, agindo sobre os alunos e suas maneiras de aprender.

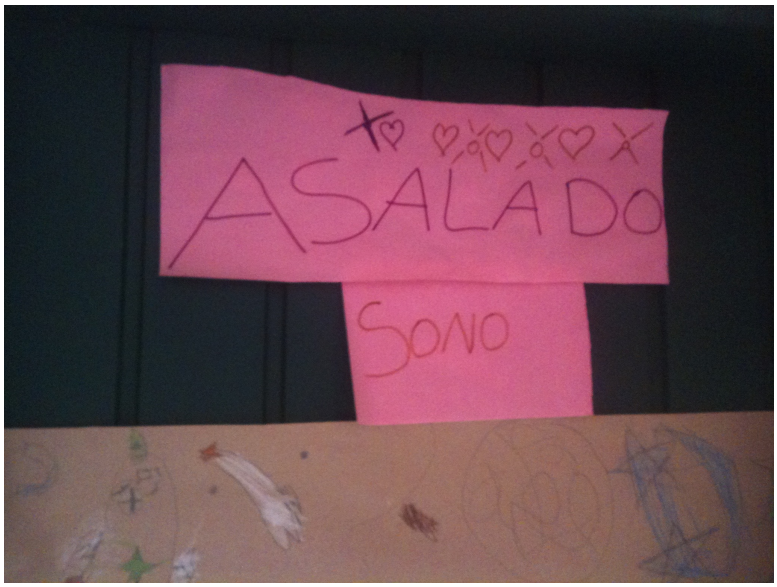
Passando pela biblioteca, me deparo com um local de silêncio, muito semelhante a uma biblioteca de uma escola tradicional. No entanto, alguns fatos me chamam à atenção. Primeiro, não vejo um bibliotecário ou alguém específico responsável pela organização e seleção dos livros. Aprendo que todos os educandos são responsáveis pelo espaço; fazem um rodízio para tanto. Segundo, vejo que as etiquetas de organização dos livros em assunto são feitas pelos educandos. Terceiro, e algo já mencionado, há espaço para ler de diversas formas: sentado em carteiras convencionais, deitado em colchonetes, sentado em conjunto com outros colegas em mesas redondas... Vejo isso com ótimos olhos: os alunos estão exercendo agência e aprendendo em espaços diversos de aprendizagem. As hierarquias menos rígidas propiciam o agenciamento dos alunos assim como a tomada de decisão por si próprio.

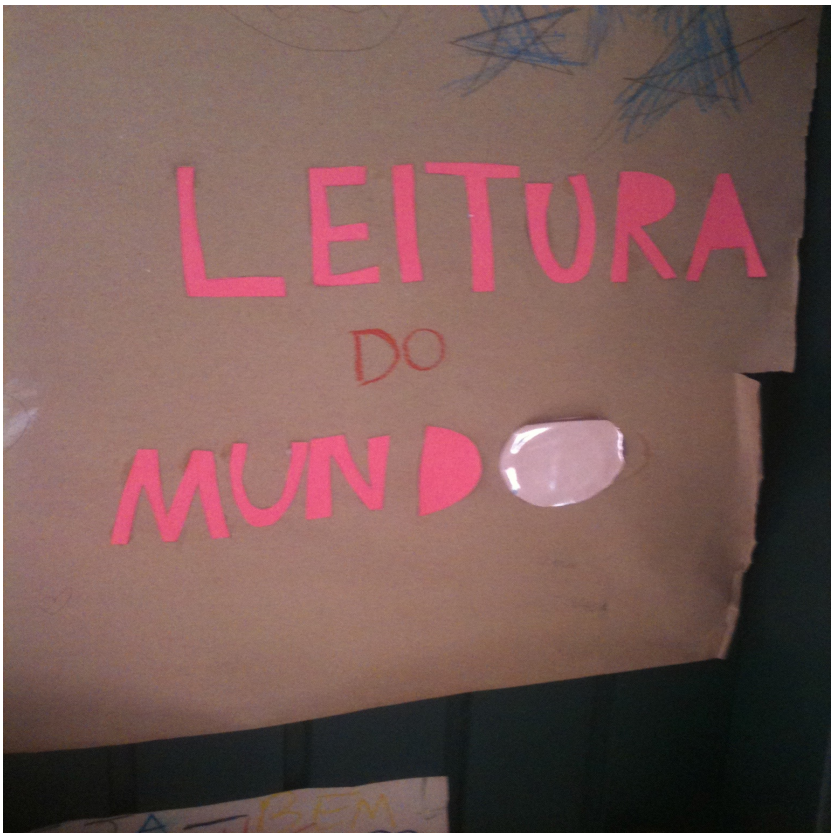
Cascão e Chico Bento
Cebolinha, almaque Ronaldinho e astronauta
TAMAINHA
ERICO VERÍSSIMO


CULINÁRIA
COZINHAR MEL
Salah Jamal
Receitas e relatos
Aroma árabe
ENCICLOPÉDIA MUNDIAL DE ARTE CULINÁRIA
DOURO
OS SABORES DO DOURO E DO MINHO
BRASTEMP
MARCELO C
SUZAN KANO
O REGIME IDEAL
FRUTAS
ABRA A PRIMEIRA DENTADA
Zanne Lewis
REGINA DOURADO
Edgard de Cecil
A A Z
senac
Ediouro



As salas do sono e de leitura de mundo me chama à atenção por um simples detalhe, mas muito significativo. A identificação da sala se dá não com uma plaquinha pré-fabricada pela direção da escola, mas sim com um cartaz feito pelos alunos. Isso demonstra, mais uma vez, a real participação dos alunos no seu processo de aprendizagem. Os alunos são agentes nesse processo e não meros espectadores. São protagonistas. As hierarquias horizontais propiciam isso.





Além disso, a sala do sono me chama a atenção por ser um espaço que os educadores arrumam, desde à limpeza da roupa de cama até a arrumação dos colchonetes no chão.

O espaço físico dos refeitórios e as ações ali empreendidas também dizem muito sobre a presença de hierarquias horizontais no Projeto. Começo dizendo que todos – educandos e educadores –, almoçam juntos, comem a mesma comida, sentam-se à mesma mesa e ficam esperando sua vez na mesma fila. Não há prioridade. Ao terminar sua refeição, todos – educadores e educandos (independente da idade destes) –, recolhem seus pratos, os colocam no local indicado e limpam o local da mesa onde fizeram sua refeição.

Um dos educadores precisa participar de uma reunião e, por isso, precisa almoçar logo e não pode esperar na fila como todos os outros. Ele pede a atenção de todos que estão à sua frente na fila, explica a situação e, então, vai ao início da fila para que possa almoçar mais cedo. Fica claro para mim o respeito aos educandos e aos outros educadores, além de tornar bastante visível a existência de hierarquias horizontais no Projeto.

No refeitório menor, do grupo da iniciação, só presenciei a hora do lanche. Nesta hora, os educadores também lancham junto aos educandos e comem a mesma comida. Vale ressaltar que é proibido, tanto para os educadores como para os educandos, trazer alimento de casa. Mais uma vez, os educadores não têm nenhuma ‘regalia’ por serem ‘superiores’. Não há essa superioridade nesses casos.

APÊNDICE E - Dia 5 – 22/05/2015

Até então não percebo a escola como reprodução de indivíduos acríticos e sem agência decorrente de um sistema educacional baseado numa epistemologia tradicional de construção de conhecimento. Me surpreendi quando soube que não há aulas formais das disciplinas curriculares, ou seja, não há aula de matemática ou português de maneira explícita. O que há são educandos construindo seus conhecimentos a medida que surgem seus interesses, principalmente quando decidem que projeto seguirão. Em caso de dúvida, um tutor está sempre disponível para construir conhecimento junto com o educando. Essa prática se dá desde a iniciação, ou seja, o educando exerce sua autonomia desde o primeiro ano em que está no Projeto.

Chego na escola e encontro uma educanda, Katia. Descubro que ela veio de uma outra escola, que nem sempre estudou ali. Ela diz que prefere esse projeto. Transcrevo relato de Katia:

> A diferença é por causa que naquela escola a gente olha só pra lousa, a gente não aprende nada. Aqui a gente pode pegar os livros, estudar. Mas lá também ah também pode pegar livro mas quase não tem a pergunta, a professora pergunta: 'qual o, vocês entenderam? E todo mundo eh fala sim. Aí se tiver uma pessoa que fala não, a professora passa de novo.

Outra educanda, Roberta, diz que também prefere esse projeto porque "que lá a gente tinha que decorar e aqui a gente aprende através dos livros, dos computadores". O 'lá' refere-se à escola onde ela estudava antes de chegar ao projeto.

Ando pelos espaços e me deparo com a sala de dança. Há alguns educandos fazendo alongamento. Essa sala, assim como a de música, nos convida a entrar e experimentar. Os instrumentos estão à vista e à disposição para seu uso. O educador encontra-se ali presente e envolve os educandos incentivando-os a tocar e experimentar. A sala de dança é novidade pra mim. Nunca havia visto uma sala de dança numa escola e, além disso, sendo utilizada dentro da carga horaria escolar. Vejo os educandos fazendo alongamento, yoga, hip-hop, entre outros.

Esses são alguns exemplos de como o espaço físico pode contribuir para ações menos hierárquicas, mas nem por isso menos responsáveis. Muitas vezes as hierarquias rígidas são sinônimo de ordem e disciplina. Em momento algum presenciei o caos ou a desordem. Muito pelo contrário. Vi educandos protagonistas de seu processo de aprendizagem ainda que deitados lendo um livro ou participando de uma roda de violão. O não-humano agindo sobre o humano da teoria Ator-rede de Latour nunca ficou tão claro para mim. Sim, os espaços e sua organização nos convidam a agir de formas diversas. Nesse Projeto, pude ver um agir responsável, participativo e coletivo sendo convidado a acontecer.

Encontro com Tatiana e em conversa informal aprendo que ela já 'deu aula' de crochê, exemplo da pluralidade de saberes que são permitidos ali. Ela me conta que "Uma criança pediu pra gente aprender a fazer o ponto cruz. Disse pra ela pesquisar como era e os materiais necessários. No dia seguinte estávamos nós e mais algumas outras crianças praticando. E não é que conseguimos?".

Encontrei com uma voluntária de Artes que desenvolve atividades no Projeto às sextas-feiras. No momento, as crianças estão no pátio jogando bola, no parquinho perto da horta. Logo vemos grupos de crianças saindo em direção aos seus locais onde desenvolverão as atividades por eles escolhidas (com aprovação de seus tutores). Não há espaço inutilizado.

Não há aglomeração de pessoas, já que não fazem a mesma coisa ao mesmo tempo. Isso me encanta!

APÊNDICE F - Dia 6 - 14/03/2016

Volto ao Projeto quase um ano depois da primeira visita, mas mantive-me ligada ao Projeto analisando seu Projeto Pedagógico e sua Carta de Princípios. A primeira vivência que tive no Projeto me fez refletir sobre vários aspectos e, o principal deles, foi entender que não fazia sentido eu observar as práticas ali existentes com o olhar da transdisciplinaridade. Não quero ver o que há de transdisciplinar apenas. Quero ficar livre do engessamento de um pensar prévio. Me desvinculo da transdisciplinaridade. Quero me deixar levar pelo o que emerge. Tudo conta. Nada pode ser descartado.

Chego ao Projeto e uma criança abre o portão de entrada para mim. Isso já quer dizer alguma coisa... O circo desta vez está em funcionamento. Alguns alunos estão tendo oficina de acrobacia. Ver a tenda de circo me encanta pelo viés não tradicional e não canônico que ela representa. Me deu uma sensação de liberdade!

Desta vez acompanho o grupo "desenvolvimento" com outro educador. Tatiana me leva ao encontro do educador Fábio. Este está em reunião enquanto os educandos estão em lição. Vejo 15 alunos sentados estudando em silêncio numa sala. Carla, uma das fundadoras do Projeto, entra e cumprimenta os educandos. Percebo que sua presença nos espaços é muito frequente. Ela senta ao lado de um educando, abre seu laptop e começa a trabalhar. Ela também auxilia educandos quando necessário. Mais uma vez entendo sobre hierarquias fluidas e vejo-as acontecendo na prática. Quando que veríamos isso numa epistemologia tradicional?

Circulo pelos espaços e encontro com duas educandas, uma de 10 anos, presente no Projeto desde os 2 anos de idade, e outra de 13 anos. A de 13 anos me diz que não há educandos no nível "aprofundamento" porque "não tem autonomia suficiente para irem" . Entendo que este é o critério para que os educandos passem para os níveis: desde a iniciação, pré-desenvolvimento, desenvolvimento, até aprofundamento. Autonomia é o critério e não idade...

Falando em autonomia, encontro com outras duas educandas que estão em seu intervalo, de acordo com planejamento que elas mesmas fizeram. Era um intervalo de 30 minutos estipulado por elas mesmas. Logo elas se despedem de mim dizendo: "deu a hora". Ninguém teve que chamá-las. Caminharam juntas à sala do "desenvolvimento" para estudar.

Entro com elas na sala do "desenvolvimento". Descrevo o que vejo: música instrumental bem baixinha ao fundo; sala bastante ampla com cinco colchonetes espalhados pelo chão; um puff. Definitivamente não se trata de uma sala de aula nos moldes tradicionais.

Vejo um educando sentado confortavelmente num dos colchonetes estudando 'corpo humano'. Bom assunto para estudar posicionando seu próprio corpo confortavelmente. Me faz lembrar dos corpos dóceis de Foucault. O corpo deste aluno não está, aqui, sendo disciplinado. Gosto disso. Ele está concentrado, lendo e fazendo anotações. Recorre a um colega e ao educador quando tem dúvidas. Voz baixa, silêncio, sempre. Sinto um incômodo... Mentes disciplinadas? Me assusto.

Ainda na sala vejo duas alunas sentadas à mesa: uma está estudando enquanto a outra está lendo um gibi. Uma delícia fazer anotações aqui! Há ainda três alunos sentados em frente a computadores, um para cada um. Um está lendo sobre o mercado; outra estudando polígonos convexos, desenhando, inclusive, formas geométricas no computador; a terceira está analisando gráficos. Há uma outra aluna que diz que vai estudar matemática do 5º ano. Ela pega dois livros didáticos e inicia seus estudos. Lembrei de que os conteúdos precisam ser estudados. O currículo precisa ser cumprido. Vejo os conteúdos trabalhados de forma isolada... sem integração com outros saberes, pelo menos não de forma explícita.

Alunos transitam pela sala, pegam materiais que precisam e voltam aos estudos. Vejo alunos descalços. Corpos livres. De repente aparece um educador com um tabuleiro cheio de raspas 'queimadas' de um bolo que havia sido feito na cozinha. Ele oferece aos alunos e a mim. Surpresa! Ambiente amigável e aconchegante. Perfeito para os estudos!

De repente um grupo de crianças menores, acompanhado de uma criança maior, chega à sala e começam a fazer cataventos. Há um pouco de barulho, mas logo uma aluna levanta o braço em pedido de silêncio e este reina mais uma vez. Ressalto que os educadores permanecem em reunião e seus alunos estão nesta sala, estudando, sem algum alvoroço. Cataventos prontos e o grupo sai da sala.

Há diversos cartazes espalhados pela sala. Os assuntos abordados são:

"Avaliação 2015: O que achamos positivo? O que podemos melhorar?"

"Combinados da Rotina"

"Responsabilidades da Sala"

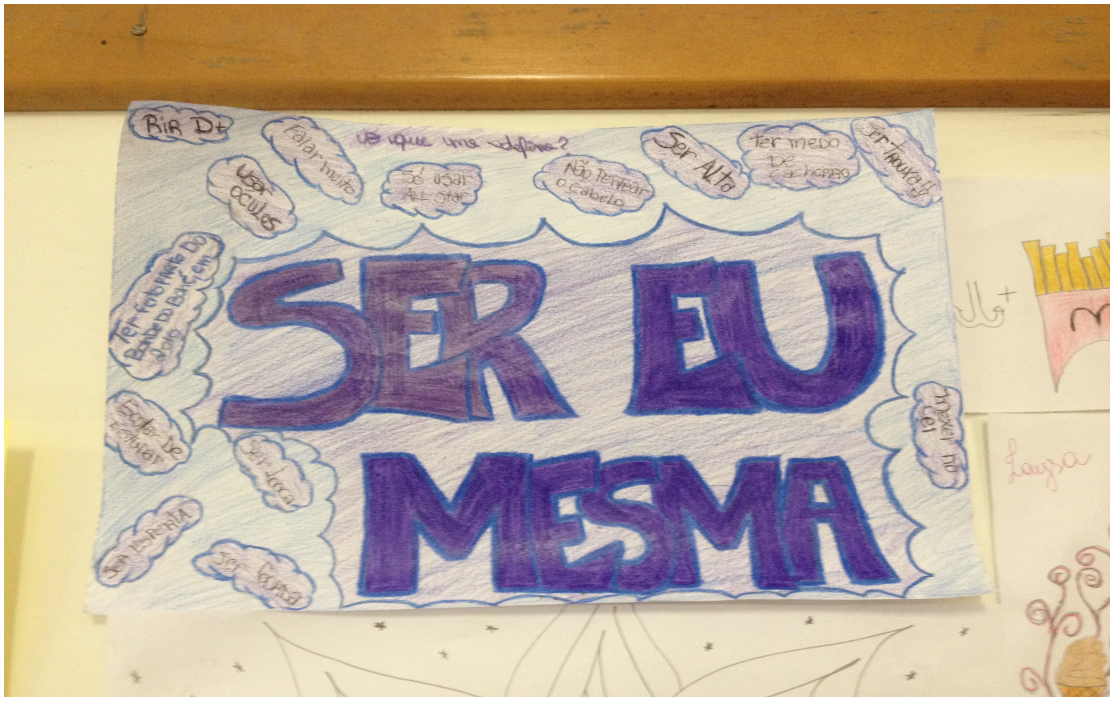
"Pautaria: adicione assuntos / atividades para serem feitas / discutidas"

"Sonhos"

Todos os cartazes são feitos à mão com a escrita dos alunos. Mais um exemplo da participação efetiva dos alunos no processo de construção de conhecimento. Não sou a única a observar esse Projeto. Vários visitantes aparecem esporadicamente para visitas de um dia.

Além dos cartazes há dois quadros. Um escrito: 'Bom dia! Pendências da Semana 29/02 – 04/03'. Há uma lista com os nomes dos alunos que finalizaram o roteiro. Não sou

muito fã de ter os nomes colocados à mostra para todos verem, mas, pelo menos, os nomes que ali estão são os dos que já realizaram a tarefa e não dos que não a fizeram. O outro quadro tinha como título 'Nossa Arte' e ali havia fotos e desenhos feitos pelos alunos. Havia um subtítulo chamado 'Ser eu Mesma' onde havia autorretratos dos alunos. Penso em autoconhecimento, palavra chave para o desenvolvimento da autocrítica, da crítica, da transformação.



Poucos são os alunos que tiram dúvidas com os educadores. Fico pensando até que ponto eles o fazem... São tão autônomos assim? Verdade que os educadores estão em reunião... mas aparecem de vez em quando...

Alunos cobram dos outros organização. Reclamam de um aluno que deixou um dicionário fora do lugar. Cuidam do coletivo. Alguns alunos começam a sair da sala após 30 minutos de estudo. Guardam seus materiais nos caixotes de madeira coloridos estipulados para isso. Muitos alunos ainda ficam. Duas alunas saem de sala às 16h. Não as vi estudando! Saio às 16:05. Não consigo falar com Fábio, ainda em reunião com outros educadores. Vejo educadores limpando algumas salas antes de saírem. Salas que já estavam limpas, ao meu ver, pois os alunos também ajudam na limpeza.

APÊNDICE G - Dia 7 - 15/03/2016

Chego ao Projeto às 8:30 da manhã e vejo alguns alunos no circo, outros jogando vôlei na quadra... Adoro ver que as atividades são heterogêneas! As atividades refletem as escolhas dos alunos em seus planejamentos. E, claro, as escolhas são diferentes! As subjetividades o são! Mais que na hora da escola tradicional perceber isso... ou, se já percebe, colocar essa diferença em prática.

Vou à sala do "desenvolvimento" e encontro cerca de 15 alunos estudando. Hoje vejo dois educadores ajudando quando necessário. Sinto que tenho pouco acesso aos educadores... são muito ocupados... não me sinto à vontade... minha 'cerimônia' atrapalha um pouco.

Paro em um dos espaços e algumas questões me vêm à cabeça. Escrevo-as aqui:

- Como aprendem inglês? Também estudam por conta própria? Não vejo educador de língua estrangeira no momento...
- Será que eles têm contato com alunos egressos do Projeto? Como será que é/foi a transição de um aluno daqui para uma escola regular de EM?
- Existe algum tipo de avaliação feita pelos alunos?
- Como se dá a formação dos educadores do Projeto?
- Como um educador que não é especialista lida com os diversos conteúdos que não são da 'sua área?'
- Será que existem projetos também no nível 'desenvolvimento' assim como há na 'iniciação'?
- O uso da tecnologia limita-se à Internet com a finalidade de pesquisa? Os alunos têm outras oportunidades como a confecção de vídeos, filmes...?

Espero conseguir resposta para essas questões.

Ouço que uma aluna perdeu seu direito de usar o celular, ou seja, esse direito, antes confiscado através de decisão em assembleia, foi reconquistado em outra assembleia. Gosto das decisões fluidas, sem engessamento. Vejo letramento crítico no ouvir o outro constantemente. Vejo letramento crítico na aprendizagem dos valores, comportamentos, senso de responsabilidade, autonomia, agência, ética da coletividade, tudo isso levando ao desenvolvimento de um cidadão crítico e participativo. Não vejo letramento crítico na abordagem dos conteúdos. Não vejo o agir nas brechas como única alternativa à introdução de criticidade no processo de construção da aprendizagem. Vejo as brechas como fatos que emergem, como *critical moments,* de Pennycook. São os fatos que emergem. É o rizoma. E quando deixamos o rizoma acontecer, não há brechas no sentido de ter que aproveitá-las para

por fim instigar a criticidade. No rizoma, lidar com o que emerge é natural. Não há necessidade de brecha.

Vejo muitos alunos utilizando-se de livros didáticos como referência de estudo. É verdade que há livros didáticos variados e não só aquele que fora adotado pela escola. No entanto, ainda há o perigo de estes ditarem o currículo. Os conteúdos são de lá extraídos. Verdade que os alunos têm à sua disposição computadores com Internet e fazem sim pesquisa para ampliar suas perspectivas em relação ao conteúdo. Mas ainda sinto a importância do livro didático.

Tenho a oportunidade de conversar com Paula, educadora especialista em Ciências, no Projeto há um ano. Eis o que aprendo com ela:

- Relata que no início brigou com suas concepções. E então começou a refletir: "mas por que não pode?" Quando a criança pede para sair e estudar em outro lugar, por exemplo. "Muito legar ver os alunos saberem o que querem".
- Diz que os alunos dão conta do currículo e que não há nenhuma avaliação convencional. Os educadores observam o aprendizado dos alunos através de conversas e tutorias em grupos e percebem se entenderam ou não o assunto.
- Existe sim um educador especialista em inglês que apresenta aos alunos vídeos, clips. Diz que começarão a ler textos agora. Não tive a oportunidade de ver a abordagem às línguas estrangeiras nesse Projeto.
- Já houve pais que entraram em conflito com a proposta da escola, mas, depois que foram convidados a participar do Projeto, puderam entender melhor a proposta.
- Já houve alunos que saíram do Projeto e foram a escolas regulares, mas voltaram porque não se adaptara à metodologia das escolas tradicionais. Os que se adaptam não possuem dificuldades com o conteúdo, mas sim com a dinâmica da escola tradicional. Quando há dificuldade em relação ao conteúdo, os alunos sabem pesquisar, pegar um livro e estudar. Lembro da epistemologia de performance e do saber fazer na ausência de exemplos.
- Existe uma plataforma *online* que os educadores usam e lá inserem os planejamentos dos educandos. Nem todos os educandos a utilizam por 'não terem autonomia o suficiente'.
- Paula me mostra alguns roteiros dos alunos. Um roteiro consiste em conteúdos e/ou habilidades que o aluno precisa desenvolver naquela ocasião. Vale ressaltar que os roteiros são individualizados dependendo da necessidade de cada aluno em determinado momento. Dentre os roteiros mostrados por Paula está o de um aluno de

11 anos que, segundo ela, se desmotivou porque seu roteiro estava muito extenso. Neste caso, o papel do educador é o de procurar, junto com o aluno, outros materiais que sejam menos densos sobre o mesmo assunto (no caso deste aluno o assunto era o Centro-Oeste do Brasil) para facilitar a construção de conhecimento. Interessante que, ao término de cada roteiro cumprido, o aluno faz sua autoavaliação e, em seguida, o educador escreve a avaliação do educando. As duas avaliações ficam registradas no caderno do aluno. Desta forma, o educando acompanha o desenvolvimento e a construção de conhecimento dos alunos.

- A autoavaliação deste aluno de 11 anos diz: "eu não gosto de produzir textos mas gosto muito das atividades de multiplicação".
- Após folhear alguns cadernos e ler alguns roteiros, percebo que os educadores aproveitam esse espaço para não só dialogar com os alunos que, através de sua autoavaliação, acabam apontando suas dificuldades e qualidades aos educadores mas também instigam os educandos a pensar. Vejo aqui exercício de letramento crítico, de autoconhecimento, de exercício de escuta do Outro. Me despeço de Paula pois alguns educandos chegam e ela começa a ajuda-los.

Entro na biblioteca e me deparo com uma cena interessante: uma menina de 7 anos está organizando os livros em categorias. Quando necessário, ela pede ajuda a uma outra menina, esta de 10 anos. Aprendo que ambas fazem parte do grupo de responsabilidade que ficou com a tarefa da organização da biblioteca. Penso em agência, em protagonismo, em participação, em letramento e no cuidar do coletivo. Me encanto com esta cena!

De repente, ainda na biblioteca, alguns alunos aparecem carregando uma estante enorme. Dizem que um dos educadores havia lhes pedido para entregar a estante na biblioteca. Logo percebem que houve uma falha de comunicação e deslocam a estante para outro lugar, conforme figura abaixo.

Outra cena que me chamou a atenção foi um grupo de alunas que saíram da biblioteca. Perguntei-lhes qual era o planejamento para aquele momento e todas me disseram que iam fazer o teste da maquiagem que usariam para o acampamento que estavam planejando. Elas seriam as 'zumbis' que assustariam os outros durante à noite, noite esta que passarão no Projeto. Sim, vários alunos estavam envolvidos no planejamento deste acampamento: decoração, maquiagem, comida. Tudo organizado pelos educandos com ajuda dos educadores e pais. Após algum tempo, vejo uma das meninas com a tal maquiagem. Para minha surpresa, eis o que vejo:

Me impressiono com duas questões: com o talento das meninas e com a permissão para que esse talento fosse praticado na escola.

Tanto a cena da estante quanto a da maquiagem me impressionam pelo simples fato de não serem cenas planejadas, ou seja, previstas pelo currículo escolar. São cenas que emergiram, que surgiram naquele momento para sanar uma necessidade daquele momento. Lembro do rizoma. Lembro dos devires e do 'dar conta' do que emerge. Vejo isso acontecendo aqui. Lembro também dos 'critical moments' de Pennycook, não que este tenha sido um momento crítico, mas o 'critical moment' possui, na minha opinião, caráter rizomático: não há planejamento prévio para que ele aconteça; ele simplesmente acontece.

Nesse meio tempo percebo alunos transitando pelos espaços com os pés descalços. Já vi educadores fazendo o mesmo. Lembro-me de um vídeo que vi sobre as Universidades de pés descalços (Barefeet Universities): proposta não canônica e inclusiva de construção de conhecimento. Coincidência ou não, esses pés descalços que vejo aqui me passam essa mensagem também, além de remeter à liberdade dos corpos.

Como podem observar, várias cenas 'inusitadas' chegam a meus olhos. Chegando à tenda de circo, vejo um educador, este não um especialista numa disciplina específica, mas sim o 'jardineiro' do Projeto, ensinando um aluno a varrer e limpar a grama. Aprendo que esta é uma de suas tarefas naquela semana. A cena me chama a atenção mais uma vez por se tratar de uma tarefa que muitos vão dizer não condizente com os típicos saberes a serem adquiridos em uma escola. No entanto, esta não é uma escola típica. Aqui, a preparação é para a vida. Toda sorte de saber é bem-vinda e respeitada, principalmente em se tratando da coletividade.

E meu dia segue com uma aula de alongamento acontecendo em uma das salas. Uma aluna chega a esta sala com o braço levantado (solicitando atenção) e convoca alunos do grupo 'iniciação' para a reunião do lanche. Apenas os que fazem parte do grupo de responsabilidade do lanche saem da sala. Continuo transitando e vejo um aluno assustando outros. Trata-se do teste para o acampamento. Ele está maquiado e também será um dos 'zumbis'. Mais adiante vejo um grupo de alunos jogando basquete, outros tocando violão com um educador, além de ver uma aluna deitada num colchonete estudando.

A noção de espaço-tempo Leander aqui é diferente da de uma escola tradicional. Aqui o tempo não está demarcado em 50 minutos e nem os espaços estão limitados a determinadas tarefas. Aqui, várias coisas acontecem ao mesmo tempo e vários grupos fazem atividades variadas. A heterogeneidade e o respeito às subjetividades estão aqui. Entendo esta escola ter características de uma educação subjetificadora, nos termos de Biesta.

Paro um pouco para assistir ao jogo de basquete que está acontecendo na quadra. São alunos do pré-desenvolvimento. Há um educador e um grupo de alunos jogando e outro 'de fora'. Para o grupo que está esperando a vez de jogar, o educador diz: "Vamos prestar atenção no que a gente precisa melhorar". Ao final do jogo, o educador chama os alunos, faz uma roda e faz um *brainstorming* junto com os alunos sobre o que precisam melhorar. Um aluno havia anotado os pontos a serem aperfeiçoados. Chegam à conclusão de que precisam melhorar arremessos e passe. O educador, então, pede para que duas pessoas fiquem responsáveis por pensar em atividades que proporcionem a melhora do passe. A proposta é que pesquisem durante a semana e que registrem por escrito essas atividades, que serão anexadas no mural da quadra. No fim, duas pessoas se voluntariam para pesquisas atividades que desenvolvam drible; outras duas, passe; e outras duas, arremesso. Cada dupla trará duas atividades para cada exercício. O educador diz que eles podem pesquisar em qualquer meio de comunicação e quais gêneros: vídeos, textos escritos, etc. Os alunos ficam bastante empolgados com a tarefa. Durante essa empolgação, um aluno levanta o braço em pedido de silêncio e diz: "a gente precisa se concentrar na roda". Sinto, mais uma vez, uma angústia em relação a esse silêncio.

Agora são 11:30 e vamos todos almoçar. Não há confusão no refeitório, pois há um rodizio de horário a ser seguido. Após o almoço as crianças seguem para seus planejamentos: algumas possuem tempo livre, outras vão estudar. Percebo que estão muito acostumadas com a presença de visitantes, pois não parecem mudar seu comportamento com a minha presença. Há tempo para brincar! Há tempo livre! Há espaço para criatividade! Para o ócio! Um aluno ajuda uma senhora que estava carregando um violão.

De repente passa um educador descalço tocando violão perto da tenda de circo. Alguns alunos vão chegando naturalmente perto dele. Uns vão chamando outros para ouvir a música. Uma roda de violão se forma! Há permissão para isso. Mais uma vez, não houve planejamento para isso, aconteceu, emergiu... rizoma...

Meu dia se encerra na sala de estudos acompanhando, mais uma vez, os alunos do desenvolvimento estudando, cumprindo seus roteiros. Ansiosa para o dia de amanhã.

APÊNDICE H - Dia 8 - 16/03/2016

Chego ao Projeto às 8:30 da manhã e vejo poucos alunos circulando. Está um dia frio e chuvoso. Vou direto à sala do desenvolvimento mais uma vez e vejo o que já é típico para mim: alunos sentados à mesa ou em frente a computadores estudando, cumprindo seus roteiros. Me incomodo com o silêncio absoluto, com a falta de interação entre os alunos. Me parece um ensino individualizado mas ao mesmo tempo bastante solitário. Não vejo os alunos interagindo, pelo menos não durante as sessões de estudos. A sala é bastante acolhedora, com possibilidades diversas de acomodação: pufes, colchonetes e cadeiras. Há *netbooks* disponíveis também. Vejo, inclusive, um aluno deitado no colchonete, dormindo. Aprendo que ele não está se sentindo bem. De qualquer forma, mesmo que estivesse se sentindo bem, essa seria uma cena comum aqui no projeto.

Um dos alunos está estudando Formação das Estrelas enquanto outro está assistindo reportagens sobre pontos de SP, pontos turísticos, Centro Cultural. Vejo que seu tema é dança.

Tenho a oportunidade de observar uma educadora fazendo anotações no caderno de uma aluna. Ela lê sua autoavaliação e responde logo abaixo. Aproveita para conversar com a aluna sobre seu desenvolvimento. A aluna recebe elogios quanto à sua dedicação e a seu compromisso com as atividades. Mais tarde descubro que esta é uma aluna que está no Projeto desde os 6 anos de idade. Sua idade hoje é 12 anos. Vou chama-la de Lara.

Lara me mostra dois de seus cadernos, muito organizados, por sinal. Um deles é o caderno de Planejamento, onde ela dedica uma parte para o planejamento de cada dia e seu roteiro, com o visto de educador. É neste caderno também que ela avalia seu dia, faz sua autoavaliação. Gosto deste momento. Estimula a reflexão e a autocrítica. É neste caderno também que os educadores escrevem seus comentários em relação à autoavaliação de Lara. Em uma de suas reflexões, Lara escreve: "Achei legal jogar vôlei porque pudemos nos ajudar". Percebemos, aqui, o valor da solidariedade sendo posto em prática. O senso de coletividade também. Esses dois valores estão propostos na carta de princípios do Projeto. Valores que preparam para a vida e cidadania! Em outro momento, Lara escreve: "Achei que foi injusto adiar a apresentação". Há também espaço para reclamações e inquietações dos alunos. O educador, por sua vez, responde a esses comentários e inicia um diálogo e um exercício de escuta mútua bastante interessante.

Observo um outro caderno e neste há muita produção de texto. Vejo marcas do educador encorajando a continuação da escrita pela aluna.

Agora são 9:30 e os educandos continuam seus estudos. Há dois educadores circulando pelos espaços da sala ajudando quando necessário. Um dos educandos levanta a mão solicitando ajuda. Espera cerca de 4 minutos para receber ajuda; o faz pacientemente, sem chamar o educador. Não há barulho! Sinto falta disso...

Às 10:00, uma das consultoras que ajudaram a fundar o Projeto escola entra na sala onde estamos, senta-se à mesa ao lado de um aluno, abre seu *laptop* e começa a estudar, trabalhar, não sei. Não há alvoroço. Mais uma vez percebo isso como sendo comum, pois nenhum aluno parece surpreso com sua presença. Ela se torna mais uma educadora. Sinal das hierarquias fluidas que aqui existem. Ela seria correspondente, no meu entender, a uma diretora de escolas tradicionais. Quando a diretora chega numa sala, os alunos param suas tarefas e prestam atenção nela, por medo, muitas vezes. Não é o caso aqui. Aqui, esta educadora (e não diretora) está disponível a qualquer momento. Sim, aqui todos são educadores! Ela, inclusive, faz suas refeições junto com os alunos e outros educadores.

Hoje não há música ambiente para os estudos. Uma educanda entra na sala de forma abrupta, fazendo um barulho forte com a porta e maçaneta ao fechar a porta. Uma educadora pede-lhe que volte e feche a porta de novo. A educanda tenta, mas ainda faz barulho. A educadora pede-lhe para que repita a ação e, desta vez, a educanda consegue entrar em silêncio.

Vejo alunos estudando através de livros didáticos. Estes estão organizados por ano/séries. Eles estudam matérias/conteúdos de todos os anos, até porque precisam dar conta do currículo, mas não necessariamente estudam os conteúdos de forma cronológica, mas sim de acordo com seus interesses e habilidades.

Hora do almoço, 12:00. Vou ao refeitório e tenho a impressão de que podemos falar mais, interagir mais no refeitório este ano, comparado ao ano passado. Não fico tão agoniada com o silêncio até na hora da refeição. Uma educanda, inclusive, puxa assunto comigo pra me dizer que seu tutor é bonito! Rimos juntas. Isso não teria acontecido ano passado, pelo menos não na semana em que visitei o Projeto.

Observando a fila do refeitório, um educador “fura” a fila. Uma educanda de cerca de 7 anos de idade contesta dizendo: João, você furou fila. Vou levar isso pra assembleia”. João, educadamente, explica à aluna que tem uma reunião muito importante de apenas 30 minutos e não pode chegar atrasado. A aluna se conforma.

Na verdade, o “furar fila” do João não foi de fato um inconveniente porque ele apenas passou para o lado onde as “cozinheiras” estavam. Digo cozinheiras, mas aqui no projeto não são rotuladas de cozinheiras e sim educadoras. Não atrapalhou em nada o andamento da fila. Mas fica registrado o que está escrito nos documentos do Projeto. Educadores e educandos precisam respeitar os combinados e boa conduta. A aluna reclamar com o educando é um sinal disso, além de um sinal de hierarquias mais fluidas.

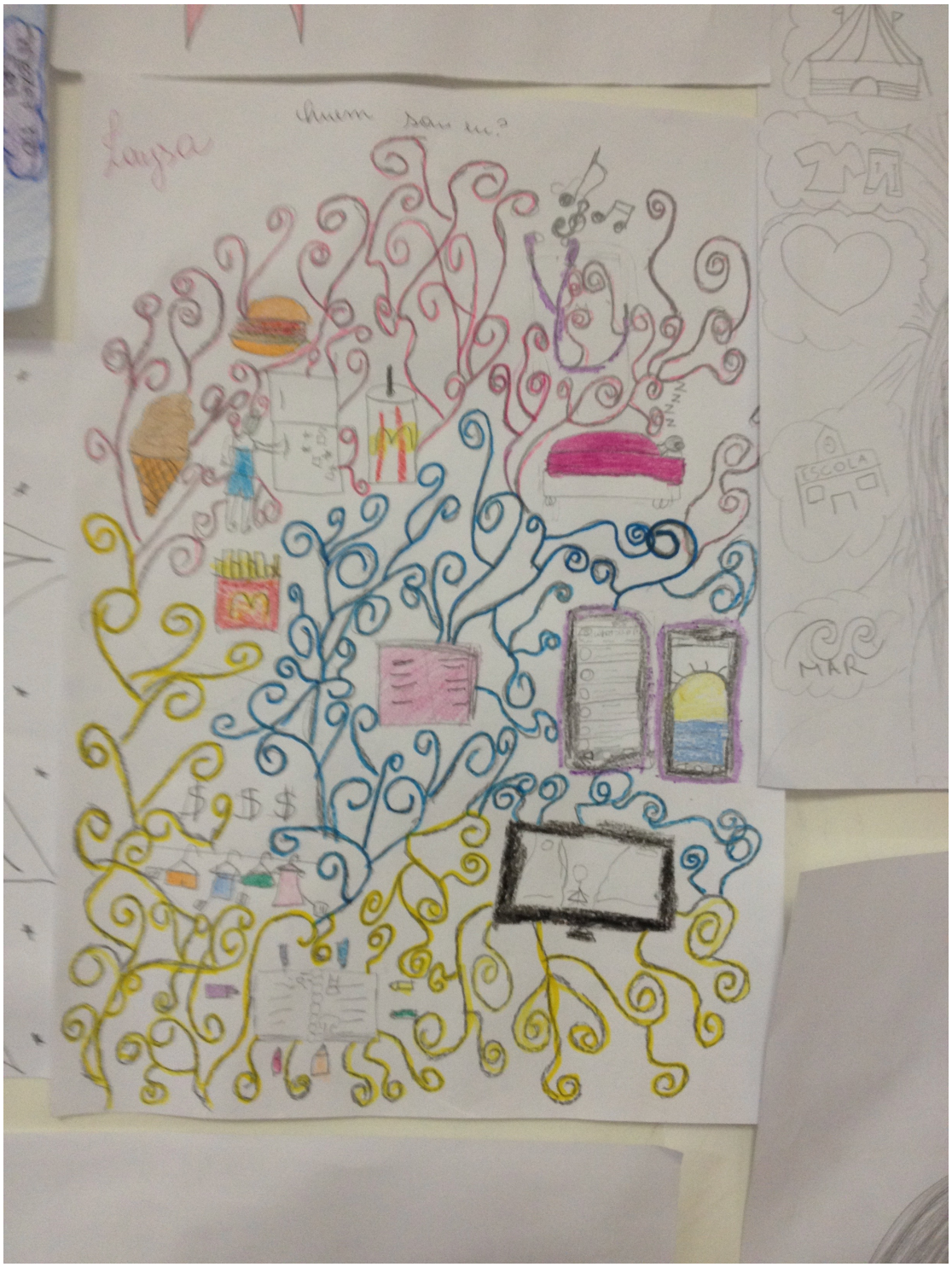
Volto à sala de estudos às 12:35 e vejo três crianças lendo confortavelmente em colchonetes. Fábio, um educador, chega e tenho a oportunidade de conversar com ele. Questiono sobre o estudar de forma isolada, algo que tem me incomodado bastante. Ele me responde dizendo que os alunos estão aprendendo a pesquisar em grupos. Não vi essa prática acontecendo, pelo menos não na sala de estudos.

Durante essa conversa, descubro que Fábio é formado em Educação Física, mas não trabalha no Projeto com Educação Física apenas. Como dito anteriormente, aqui no Projeto todos são educadores e auxiliam em quaisquer conteúdos. Não é preciso saber sobre tudo antes para só depois estar preparado para ensinar aos alunos. Fábio diz isso, apesar de entender que “é preciso ter repertório”. No entanto, ele diz que “qualquer repertório que os alunos tenham é válido”. Vejo aqui o respeito aos saberes do educandos em relação à diversidade e saberes não canônicos.

Após nossa conversa, Fábio me pede para sentar ao lado de uma educanda que está em frente a um dos computadores. O que me vem à cabeça é: “O que eu tenho que fazer?” Fico tensa porque a aluna está estudando sobre Arte Moderna, Vanguardas Europeias! Fico sem saber o que fazer. Não estudei antes... Pergunto-lhe o que já havia pesquisado e então ela me mostra dois vídeos de aulas de Literatura. Não há muita interação entre mim e ela. Vejo-a navegando na Rede: vídeo-aulas, imagens, textos. Ela faz seu percurso. Lembro do conceito de *design* de Kress e da multimodalidade. Vejo como a aluna é letrada no que tange ao digital. Lembro de epistemologias digitais. Mas ainda sinto falta de interação, de negociação de saberes entre os educandos.

Em se tratando de epistemologias digitais, me pergunto sobre o uso das tecnologias no Projeto. Não há laboratório específico onde haja computadores. No entanto, há computadores disponíveis nas salas de estudos espalhadas pelos espaços do Projeto. Além disso, os educandos têm acesso à *netbooks* para pesquisa. Há também uma plataforma de ensino onde educandos (os que possuem autonomia para tanto) e educadores interagem sobre os roteiros de estudo.

No entanto, não vi uso de computadores para além da pesquisa sobre conteúdos a serem estudados. Não vi projetos ou produções de vídeos ou mesmo algum trabalho em que a tecnologia fosse objeto de estudo, como diz Rojo. Não vi trabalhos com gêneros outros que surgiram através das tecnologias: blogs, memes... No entanto, apesar de não ter visto trabalhos em que a tecnologia fosse central, entendo a construção de conhecimento aqui feita em rede, num emaranhado de saberes, em conexões entre vida escolar e vida cotidiana. Melhor dizendo, não há distinção entre a vida escolar e a vida fora dela. Como Tatiana havia dito lá no início de minha vivência, o desejo é de que toda a comunidade ao entorno da escola participasse da educação das crianças. Há o desejo de que a escola fosse apenas mais um dos espaços educativos. O desenho abaixo, feito por uma educanda, exemplifica bem a rede de conexões em que os alunos se encontram:



12:55 e os educandos começam a voltar para a sala de estudos após o almoço. Entendo que haverá uma roda de conversa e, por isso, eles organizam a sala para tal. Acordam dois alunos que estavam tirando um cochilo em colchonetes, sentam-se em roda em pufes, colchonetes ou no chão mesmo. Todos falam baixo. Também sento na roda e espero o que vai acontecer. Percebo que haverá apresentação de trabalho dos alunos.

Uma apresentação sobre *Big Bang* se inicia. A aluna, de 11 anos, apresenta maquete feita por ela com os planetas. Mostra *slides* sobre Copérnico, Galileu e discorre sobre a velocidade da luz e do sol. Apresentação bem interessante. Uma educanda filma a apresentação enquanto educadores tomam nota durante a apresentação, apresentação esta que veríamos em escolas por todo o país. Talvez o diferencial seja o fato de a aluna ter tido o interesse por pesquisar sobre esse assunto, por conta própria. O assunto não lhe foi imposto. Mais uma vez ela pôde *design* seu percurso, sua 'trajetória de vida', como escrito nos documentos que regem sobre o Projeto.

APÊNDICE I - Dia 9 - 17/03/2016

Mais um dia no Projeto. Chego às 8:30 da manhã já habituada com a rotina dos alunos do Desenvolvimento. Alguns estão na quadra, outros na sala de estudos e, para a minha surpresa, alguns na oficina de *Kart*! Sim, de vez em quando um grupo de instrutores de Kart oferecem oficinas aos alunos do Projeto. Isso me remete aos serviços voluntariados que muitos dos estagiários e professores das Universidades oferecem às escolas públicas ou experimentais de seus campi mesmo. Acho isso bastante enriquecedor e uma porta aberta para a diversidade dos saberes! Acho também que eles esperavam/esperam isso de mim... um contato mais próximo com os educandos... mas não me senti à vontade aqui... não me senti uma educadora aqui... talvez por medo de não saber o que fazer, talvez por achar que incomodaria se fizesse de forma diferente, talvez por não achar que deveria... talvez, talvez...

Estou começando a me despedir trazendo na mente e no caderno uma bagagem densa de ideias, epistemologias, reflexões, impressões, encantamentos, críticas, questionamentos... Amanhã terei uma conversa com Tatiana e aproveitarei para perguntar sobre o que tenho observado. Assim aproveito e dou o retorno da minha vivência aqui.

APÊNDICE J - Dia 10 - 18/03/2016

Hoje encerro minha vivência no Projeto. Uma grande experiência. Preciso sentar e analisar cada cena vista aqui, cada ruptura vivida, cada aprendizado e cada reflexão apreendidos. Tenho entrevista marcada com Tatiana. Ansiosa para alimentar meus questionamentos, minhas inquietações quanto ao Projeto. Meus questionamentos giram em torno de alguns pontos. São eles:

1. A ausência de barulho. Parece contraditório uma professora querer que haja barulho numa escola. Eu quero! Não por achar que este seja essencial. Não! Este atrapalha, e muito, a vida escolar dos professores assim como o aprendizado dos alunos. Mas aqui a proibição do barulho me parece excessiva. Isso me leva ao segundo ponto.
2. O controle. O fato de não haver barulho, de haver um silêncio excessivo nas salas de estudo, nos refeitórios, nos espaços abertos, enfim, na maior parte dos espaços, traz um ar de 'artificialidade'. Crianças não são assim. São alegres, barulhentas, vivas! Aqui sinto uma repressão em relação a isso. Sinto que seus corpos estão constantemente sendo controlados. Suas vozes também. Sinto-me mal por pensar assim. Não seria esse o contexto ideal para o processo de ensino-aprendizagem? Nós, professores, não reclamamos tanto da falta de disciplina nas escolas? E de tanto que isso nos atrapalha? E agora venho eu dizer que sinto falta de um pouco de indisciplina, de confusão, de barulho? De qualquer forma, de uma maneira ou de outra, sinto que há um controle das subjetividades dos educandos, e dos educadores também...
3. Senso de coletividade. É admirável o senso de coletividade que há entre educadores e educandos no Projeto. Esse valor está não só escrito nos documentos oficiais que regem sobre a proposta escolar mas também é praticado no quotidiano escolar. No entanto, sinto que, ao pensar no coletivo apenas, algumas subjetividades estão se apagando. Não há espaço para a percepção do 'eu'. Desta forma, o 'eu' acaba sendo reprimido em prol de uma coletividade que, repleta de 'eus' iguais, apaga os conflitos. Ora, acredito piamente na importância do senso e da ética da coletividade para construirmos um mundo melhor. No entanto, essa coletividade parte do princípio de que somos todos diferentes e, portanto, devemos aprender a respeitar e a conviver com essas diferenças, com os conflitos inerentes a ela, e não apagar esses conflitos ou ignorá-los. Como diz Todd, a educação é um processo cheio de imperfeições. Apagar os conflitos inerentes a esse processo é romantizá-lo e não encará-lo. O mundo fora dos muros da escola é plural, cheio de conflitos.

4. Pouca interação entre os educandos. Sinto que os educandos constroem suas trajetórias de vida de forma isolada. Observo que eles passam a maior parte do tempo estudando sem ou com pouca interação entre os educandos. Isso me incomodou.
   Enfim, tentarei abordar esses assuntos com Tatiana na entrevista logo mais.
   Chega a hora da entrevista com Tatiana. Transcrevo-a aqui.

P: Entendi, então não tem aquela insegurança de não saber o conteúdo, porque vocês lidam com todos os conteúdos que os alunos estão aprendendo naquele momento.

T: Até a criança veio perguntar pra mim e falou: "o sapo é a mesma coisa que a rã? E é a mesma coisa que a perereca?" Eu falei: "Ai meu Deus do Céu!" Aí eu descobri hoje que o sapo é a mesma coisa que a rã e a diferença é morfológica, de tamanho né, macho e fêmea, mas a diferença mesmo é da perereca. Eu não sabia, daí eu aprendi porque eu não sabia, fiquei aprendendo daí não tem, não tem nenhum problema assim. E eles tão tão acostumados com isso que eles também não acham que o professor tem que saber, eles não acham, eles sabem que eh que a gente não sabe de tudo, a gente vai aprendendo no mesmo momento, e isso é super bom pra eles, né. Porque tem muitas crianças que na escola via que se sentia burro, né porque "ai não sei, não consigo aprender". Não tem necessidade de saber.

P: Eu fico imaginando os pais. Os pais nunca entraram em conflito assim. Como que o professor não sabe?

T: Eles têm dúvida assim, como que as crianças aprendem se não tem aula. Porque aula é bem isso, né, alguém ensina que nem agora mesmo eu tava fazendo uma oficina com eles de filtro dos sonhos, não é filtro dos sonhos é de trabalho com linha, mas hoje foi filtro dos sonhos. Aí só que, assim (pausa pra pedir silêncio aos educandos)... E aí, assim, eles tão muito agitados. Eu vejo que aquela turma é um dia carregado pra eles hoje, e aí à tarde também, né, já passou tudo e também precisa desenvolver a condição de se concentrar e mesmo o trabalho da mão, do detalhe, da coordenação motora fina e tal... só que eu não sei fazer esse filtro do sonho. Então, eu não tenho essa preocupação de que eu tenho eh que aprender pra ensinar...

P: Você não tem que aprender antes pra depois ensinar

T: Não, e é ótimo que eles veem que na hora que a gente ta aprendendo eles vão vendo que eu vou errando, que eu não consigo dar o nó, que não deu certo, que eu tenho que desfazer, que eu tenho que fazer de novo. Isso, isso daí é de um aprendizado tão grande, essa experiência, eles verem eu ali lidando com a coisa não dando certo que é muito melhor do que "oh gente é assim que faz olha" e pronto, fiz, e a hora que eles vão fazer eles apanham pra fazer. Então, o não saber na verdade ele é muito importante pedagogicamente. Então não tem.

P: Uma coisa que eu observei T, que é uma observação de duas semanas, lógico que é uma observação rasa, no desenvolvimento eu vejo, eu vejo claramente o senso de coletividade nesse espaço, claro, impossível não ver isso. Mas no desenvolvimento, especificamente, na hora deles aprenderem os conteúdos específicos, eu vejo eles muito sozinhos dentro de uma sala, cada um com seu *laptop*, cada um com seu livro estudando "sozinho", né, matemática sozinho. Eu não vejo os conteúdos integrados ha hora do conteúdo. Eu vejo sim, aprendizado coletivo no organizar o acampamento, organizar uma festa, fazer a horta, nesse sentido.

T: Porque aquele espaço é um espaço de estudo individual, de concentração, como se fosse uma biblioteca. Quando eles, porque assim, a pessoa precisa realmente as vezes entrar naquilo entendeu se ela ficar ainda mais crianças que se distraem adulto se distrai muito com criança. Mas quando eles tem uma coisa em comum ou um vai ajudar o outro eh aí é em outro espaço. Eles saem de lá ou eles vão ao ar livre. Aqui, por exemplo, eles vão ali, eles usam aquela mesa ali fora. Aqui eles não podem. Se você, você não veio pra cá, né. As crianças mais velhas ensinam os mais novos, aprendem a hora, ou qualquer coisa e é fora porque o espaço é um espaço mesmo para estudar individualmente.

P: Será que o fato de não poder trazer material de casa alguma vez na vida não é as vezes eu esquecer da individualidade de cada um? Você entendeu o que eu quis dizer? Por que, assim, existe muito aquela conversa assim "mas aí fulano de tal vai trazer um lápis X que o outro não tem. Como é que o outro coleguinha vai se sentir?" Aí algumas crianças falaram "triste tal e tal" e eu fiquei com isso na cabeça. Será que isso também não é apagar um conflito assim de que existe a diferença? De qual o problema na minha cabeça ta T, se eu tenho um lápis do batman e ele não tem eu empresto meu lápis do batman pra você. Então essa coisa do emprestar também, do saber dividir, nesse sentido o material individual..
T: Mas é que é que são poucas coisas aqui, assim, de uso mesmo que eles fazem questão. É, na verdade, esse material lápis, caneta, borracha, essas coisas porque o caderno é deles, não é

um caderno pra todo mundo. Eles trazem a mochila. Eh que é o cuidado com o que é de todos. Agora, em outros momentos, a gente não tenta camuflar as individualidades. Por exemplo, não tem uniforme justamente por causa disso. Não é assim "ah é todo mundo igual". Não é todo mundo igual. Mas é é mais um é um dispositivo mesmo pra pra aprendizagem de cuidar do que é público, do que é de todos. É mais nesse sentido.

P: Como eles se comportam em casa? Eles levam esse aprendizado deles aqui pra casa? Os pais relatam alguma coisa?

T: Falam.

P: Porque o comportamento deles aqui é muito bom eh lava tudo, arruma tudo, sem vocês pedirem.

T: Os pais falam. Desde o cuidado com alimentação até a questão do cuidado com o meio ambiente, com bicho ou então só que daí eles ficam muito questionadores, né, também. Muito argumentadores. Os pais falam disso também. Eles falam assim pra gente "mas por que que eu tenho que fazer isso? Eu não sou obrigado.".

P: De alunos egressos, você tem essa de alunos que já saíram daqui. Se eles se adaptaram a uma escola. Porque aqui vai até o fundamental né. Quando eles vão pro ensino médio.

T: É a gente tem noticias. Até quando eles as vezes tem família que nem teve uma mãe que tava falando que foi morar no Sul como que a criança se adaptou na escola assim, tanto na sua aprendizagem dos conteúdos lá, porque é por conteúdo lá, como a participação, o entrosamento com o grupo. Eles não tem reclamação sobre isso assim. É que va verdade você, eu tava perguntando, eu tenho uma irmã de 13 anos aí eu falei pra ela assim "ah você já aprendeu a fazer equação?" Ela falou "já" aí eu falei "como que é que faz?" Ela falou "ah esqueci." "E você já aprendeu calcular área e perímetro?" Daí ela "área e perímetro?" Eu falei "é." "Como assim área?" "Assim: m2, cm2". "Ah, sim sim." "Se eu passar aqui uma uma um exercício você calcula a área pra mim?" "Ah não sei, tem que ver se eu lembro." Então, assim as crianças não lembram, então só que elas não lembram só que elas não aprenderam a aprender. Aqui eles aprendem a ir atrás, né. Então não tem problema se eles não sabem. É rapidinho eles se viram.

T: Eu não tô aqui pra ensinar. Eu tô aqui pra aprender.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE PRINCÍPIOS DO PROJETO

Primeiramente, é preciso esclarecer, se usamos a palavra educador subvertemos em muito seu significado. Educador não é sinônimo de professor ou mestre, não diz respeito àquele que dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada. Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam do Projeto [...], qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador.

Não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia.

Não acreditamos em um sistema educacional que funciona somente na medida em que homogeneíza que impõe metas e expectativas gerais, ignorando as especificidades de cada um. Se não somos todos iguais por que temos que aprender do mesmo modo, ao mesmo tempo, por que tratar as crianças como tabulas rasas, recipientes vazios que devem ser preenchidos por conteúdos? Não compactuamos com um modelo que exige, que força cada criança e cada jovem a se adequar a uma idealização, mediana e abstrata, do que deveria vir a ser um aluno.

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura.

Visamos um ideal quase perdido de educação: aprender sem paredes, no convívio sincero com outros. O educador do [Projeto] implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos.

O educador aqui pensa a educação, critica seu trabalho, entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto e nem suficiente. Põe sua prática, suas atitudes, seu método em questão, busca se livrar das formas *caducas* de educação que ainda estão tão incutidas na maioria de nós.

Temos como princípio os cinco valores [do Projeto] e como meta, justamente, o desenvolvimento da autonomia, a do educando e a nossa própria. Nossos valores:

Respeito

com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis predefinidos.

Com os outro 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 no Projeto [...] 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 do [Projeto] tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é.

ANEXO 1 - PERFIL DO EDUCADOR DO PROJETO

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 do Projeto [...] com os seus interesses individuais;

7) Age de forma autônoma tendo sempre em vista os valores do Projeto : 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) Da 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 do Projeto ;

21) Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetuosa;

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.

ANEXO II

PROJETO PEDAGÓGICO

PRINCÍPIOS DA ESCOLA PROJETO

I - SOBRE OS VALORES MATRICIAIS DA ESCOLA PROJETO

1- Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola [...] orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais na qual permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.

4- A intencionalidade educativa do Projeto Pedagógico impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projeto da Escola, a saber, os valores da honestidade, da responsabilidade, da afetividade, da solidariedade e do respeito.

5- A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, outorga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus educandos.

6- O Projeto Pedagógico, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de

todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

II - SOBRE EDUCANDOS E CURRÍCULO

7- Como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos.

8- A unicidade do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto.

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

10- Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

12- A singularidade do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver.

14- O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada educando: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

15- Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre da Proposta Pedagógica da Escola Projeto .

16- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo.

III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

17- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos, heuristicamente, constroem significados a partir da experiência.

18- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

19- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

20- A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e

atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade.

21- O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.

22- A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

23- Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, resguardar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo.

IV - SOBRE OS EDUCADORES

24- Urge clarificar o papel do educador na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto mediador e/ou recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a praxis das escolas tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos educadores.

25- Para que seja assegurada a perenidade do Projeto Pedagógico e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos educandos, todos os educadores reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

26- O educador não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos educandos a um conhecimento codificado e predeterminado.

27- O educador é, essencialmente, um mediador de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Pedagógico da Escola, a coorientar o percurso educativo de cada educando e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

28- A formação inicial e continuada dos educadores deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.

29- Os educadores da Escola Projeto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do Projeto Pedagógico, sendo avaliados periodicamente em função da carta de Princípios e Perfil do Educador anexos a este documento.

30- A vinculação dos educadores ao Projeto Pedagógico, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório.

V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

31- A organização do trabalho na escola girará em torno do educando, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada educando aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

32- A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do indivíduo na comunidade educativa onde conhece e é conhecido por todos. Os educandos e os educadores deverão definir as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser corresponsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

33- A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos educandos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e educadores capazes de lhes oferecer ferramentas adequadas e efetivamente especializadas. Assim, não tendo sentido

unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único livro didático, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de grupos isolados.

34- A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objetivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objetivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos educandos.

35- As propostas de trabalho com os educandos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores, de modo a que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

36- O percurso de aprendizagem do educando, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do seu processo individual. Este documento tentará evidenciar a evolução do educando nas diversas dimensões do seu percurso escolar.

37- O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do educando. O tutor assume um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Os pais ou responsáveis poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor.

VI - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

38- A Escola organiza-se nos termos do seu Regimento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

a) As famílias que escolhem a Escola Projeto [...] e adotam o seu Projeto Pedagógico, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do

próprio Projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre. O Regimento Interno reconhece aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola.

b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projeto Pedagógico e não de representação corporativa de quaisquer setores ou interesses profissionais.

c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projeto Pedagógico e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.

d) A vinculação à Escola dos pais/responsável e dos educadores far-se-á na base de um claro Compromisso de Adesão, anexo este documento e será balizado por ele.

e) Os educandos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsavelmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regimento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares.