

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SERGIO APARECIDO NAVARRO

EMEF “Presidente Campos Salles”: um estudo de caso de uma experiência
democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola

São Paulo
2023

SERGIO APARECIDO NAVARRO

EMEF “Presidente Campos Salles”: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya.

São Paulo

2023

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir
de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

N322e Navarro, Sergio Aparecido
EMEF “Presidente Campos Salles”: - um estudo de
caso de uma experiência democrática e humanizada
de combate à violência na escola e da escola. /
Sergio Aparecido Navarro; orientadora Profa. Dra.
Sandra Maria Sawaya. -- São Paulo, 2023.
321 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Violência escolar. . 2. Democracia.. 3.
Humanização.. 4. Marcha pela Paz.. 5. Projeto
Político-Pedagógico. I. Sawaya, Profa. Dra. Sandra
Maria , orient. II. Título.

Nome: NAVARRO, Sergio Aparecido

Título: **EMEF “Presidente Campos Salles”**: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya

Instituição : Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Viviane Potenza Guimaraes Pinheiro

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia

Instituição: Universidade Paulista

Julgamento: _____

Profa. Dra. Bianca Becker - suplente

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Julgamento: _____

Profa. Dra. Patrícia Carla Silva doVale Zucoloto

Instituição: Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À estimada orientadora Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya, por me acolher de braços abertos, em decorrência da substituição amigável da antiga orientadora, por respeitar minha autonomia responsável e fornecer-me preciosas orientações, que me direcionaram durante o trabalho.

À Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia e Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, pelas orientações pertinentes e esclarecedoras, durante o Exame de Qualificação, com o intuito de contribuir para a elaboração da presente tese e por, gentilmente, aceitarem o convite para compor a presente banca titular.

À Profa. Dra. Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto por, gentilmente, aceitar o convite para compor a presente banca titular.

À Profa. Dra. Bianca Becker, por participar da banca titular, em substituição à Profa. Dra. Edna Rosa Correia Alves, a quem também agradeço.

Às Professoras Doutoras: Mônica Amaral, Valéria Arantes, Pollianna Galvão e Delma Barros Filho, por, gentilmente, aceitarem o convite para compor a presente banca suplente.

Aos funcionários da Pós – Graduação da FE USP, especialmente à Ana Paula Braga, pela atenção, gentileza e eficiência durante os atendimentos que recebi.

[...] o professor é portador dos preconceitos racial e de classe que vigoram na sociedade brasileira, na qual o discurso ideológico veicula, e não é de hoje, que pobres e não-brancos são portadores de vícios, taras e tendências delinquentiais que ‘estão no sangue’. Ao tratá-los como coisas, e não, como pessoas (‘como animal, não como gente, como se queixam alunos da rede pública’), a escola contribui de forma decisiva para as várias formas de rebeldia e de retaliação, inclusive de ex-alunos, que podem fazer da escola que os humilhou alvo de agressão. (PATTO,2005, p. 35).

RESUMO

NAVARRO, S. A.. **EMEF “Presidente Campos Salles”**: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese tem como objetivo geral: *“Analisar as duas grandes inovações, externas e internas, promovidas pela EMEF ‘Presidente Campos Salles’, respectivamente, em 1999, com a ‘A Marcha pela Paz’ e a implementação do ‘Projeto Político-Pedagógico’, em 2005, para mostrar se foram capazes de combater a produção da violência na escola e da escola em seu cotidiano.”* A primeira inovação, analisada, foi promovida, coletivamente, pelos integrantes da escola, encabeçada pelo então diretor - grande humanista, com outras instituições das redondezas, por moradores e comerciantes de seu entorno. A caminhada anual, pelas ruas de Heliópolis, trouxe para a comunidade e para a escola: a *Cultura da Paz*. A segunda inovação, analisada, alterou a concepção educativa da instituição, até então, baseada no ensino liberal tradicional, por meio de um projeto considerado democrático e humanizador. Dele, surgiram decorrências gerais, que afetam a escola como um todo: os princípios da Escola da Ponte, de Portugal, de autonomia, responsabilidade e solidariedade; e a educação na cidadania. Quanto às decorrências específicas, seriam: a nova *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*. No tocante aos objetivos específicos, destacamos a proposta de mostrar as vivências na escola, a partir de tais decorrências. Nossa hipótese dedutiva é a seguinte: *“Se a EMEF ‘Presidente Campos Salles’, de fato, promoveu inovações democráticas e humanizadas, antes e depois de seu Projeto Político-Pedagógico, de 2005, capazes de combater a violência, externa ao seu espaço e interna em seu cotidiano, então o prognóstico atual é de que a escola não se exime de suas responsabilidades e se encontra comprometida, de maneira contínua, eficaz, democrática e humana, com o combate à violência na escola e da escola em seu cotidiano, principalmente por meio da Cultura da Paz, por sua Metodologia de Ensino e pelas práticas pedagógicas da Comissão Mediadora de Estudantes, que também soluciona os conflitos disruptivos e casos de violência, além de disponibilizar apoio emocional ao educando.”*. Adotamos a perspectiva teórica crítica, em Psicologia Escolar, com uma base epistemológica vinculada ao materialismo histórico dialético. Destacamos Maria Helena Souza Patto e Cintia Copit Freller, por meio de uma indignação comum às autoras sobre as mazelas educativas, tais como: preconceitos e humilhações impostas aos educandos pobres; pretos; indígenas e favelados, entre tantos. Isto é, a crítica ao quadro de desumanização em parcela das escolas públicas do País. Estendemos um “braço” para Paulo Reglus Neves Freire, que nos aponta para as competências do educador-libertador. Destacamos sua visão de mundo e a humanização, entre outros aspectos. O resultado da pesquisa mostrou que a “Campos Salles”, que conta, em sua maioria absoluta, com alunos moradores da favela de Heliópolis, combate a violência em seu cotidiano, de modo: contínuo, eficaz, democrático e humano. A partir do novo projeto, deixou de produzir violência, assumindo suas responsabilidades educativas, não culpabilizando o educando por suas eventuais expressões de descontentamento. De modo geral, ao final dos trabalhos, a hipótese foi integralmente corroborada.

Palavras-chave: Violência escolar. Democracia. Humanização. Marcha pela Paz. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

NAVARRO, S. A.. EMEF “President Campos Salles”: a case study of a democratic and humanized experience of combating violence at school and from school.

Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education of the University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis has the general objective: “To analyze the two great innovations, external and internal, promoted by EMEF 'President Campos Salles', respectively, in 1999, with the 'March for Peace' and the implementation of the 'Political-Pedagogical Project', in 2005, to show whether they were capable of combating the production of violence at school and from school in its daily life.” The first innovation, analyzed, was promoted collectively by the members of the school, headed by the then director - a great humanist, with other institutions in the vicinity, by residents and traders from their surroundings. The annual walk, through the streets of Heliópolis, brought to the community and to the school: the Culture of Peace. The second innovation, which was analyzed, altered the educational conception of the institution, which until then had been based on traditional liberal teaching, through a project considered democratic and humanizing. From it, general consequences emerged, which affect the school as a whole: the principles of Escola da Ponte, in Portugal, of autonomy, responsibility and solidarity; and citizenship education. As for the specific consequences, they would be: the new Teaching Methodology and the pedagogical practices of the Student Mediator Commission. With regard to the specific objectives, we highlight the proposal to show experiences at school, based on such consequences. Our deductive hypothesis is the following: *“If the EMEF 'President Campos Salles', in fact, promoted democratic and humanized innovations, before and after its Political-Pedagogical Project, of 2005, capable of combating violence, external to its space and internal in its daily life, then the current prognosis is that the school does not exempt itself from its responsibilities and is committed, in a continuous, effective, democratic and humane way, with the fight against violence at school and from the school in its daily life, mainly through the culture of peace, its Teaching Methodology and the pedagogical practices of the Student Mediator Commission, which it also solves disruptive conflicts and cases of violence, in addition to providing emotional support to the student.”* We adopted the critical theoretical perspective, in School Psychology, with an epistemological basis linked to dialectical historical materialism. We highlight Maria Helena Souza Patto and Cintia Copit Freller, through a common indignation to the authors about educational ills, such as: prejudices and humiliations imposed on poor students; black; indigenous and slum dwellers, among many. That is, the criticism of the dehumanization of public schools in the country. We extend an “arm” to Paulo Reglus Neves Freire, who points us to the skills of the educator-liberator. We highlight his worldview and humanization, among other aspects. The result of the research showed that “Campos Salles”, which has, in its absolute majority, students living in the slum of Heliópolis, fights violence in its daily life, in a continuous, effective, democratic and humane way. As of the new project, he stopped producing violence, assuming his educational responsibilities, not blaming the student for his eventual expressions of discontent. In general, at the end of the work, the hypothesis was fully supported.

Keywords: School violence. Democracy. Humanization. March for Peace. Political-Pedagogical Project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.1.1 Um breve aporte teórico.....	15
1.1.2 A experiência pretérita com a violência escolar enquanto aluno.....	19
1.1.3 A experiência pretérita com a violência escolar enquanto docente.....	20
1.1.4 Justificativa final.....	22
1.2 OBJETIVO GERAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	27
1.4 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES PRIMÁRIAS.....	28
2 EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”	30
2.1 DIFERENÇA BÁSICA ENTRE ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA	31
2.2 EXPERIÊNCIA COM A ESCOLA DEMOCRÁTICA	37
2.3 HISTÓRICO.....	39
2.4 A ESCOLA DA PONTE.....	43
2.5 SIGNIFICADO DA DENOMINAÇÃO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	47
2.6 RELUTÂNCIA DE PARCELA DOCENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES.....	49
2.7 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM 2005.....	51
2.8 O AMBIENTE ESCOLAR DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	54
2.9 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES” (2015)	55
2.9.1 Identificação, inauguração e funcionamento.....	56
2.9.2 Os cinco princípios norteadores do projeto.....	57
2.9.3 Comissão Mediadora de Estudantes e Tutoria.....	59
2.9.4 Assembleia de Estudantes, formação de grupos e República dos Estudantes.....	60
2.9.5 Equipe gestora e docentes.....	61
2.9.6 Recursos físicos.....	62

2.9.7 Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	63
3 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	64
3.1 PAULO FREIRE: UM “BRAÇO” PARA NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICA	65
3.2 EDUCAÇÃO	74
3.3 ESCOLA, VIOLÊNCIA E AUTONOMIA.....	78
3.4 A SOCIEDADE	80
3.5 SOLIDARIEDADE, RESPONSABILIDADE E AUTORIDADE DO EDUCADOR	86
3.6 EDUCADORES CONSERVADORES, EDUCADORES PROGRESSISTAS E EDUCADORES REACIONÁRIOS.....	89
3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DO EDUCANDO.....	97
3.8 DIALOGICIDADE.....	99
3.9 A IDEOLOGIA	102
4 PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR	109
4.1 VIOLÊNCIA IDEOLÓGICA DESTINADA À ESCOLA	114
4.2 A VIOLÊNCIA DA ESCOLA.....	121
4.2.1 A violência contra o docente.....	122
4.2.2 A violência contra o aluno.....	127
4.3 PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR, À LUZ DE MARIA HELENA SOUZA PATTO E CINTIA COPIT FRELLER.....	139
4.4 VIOLÊNCIA ESCOLAR: PROPOSTAS, SOLUÇÕES E INTERVENÇÕES	149
5 PESQUISA DE CAMPO	155
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E DO RESPONDENTE.....	159
5.2 A “MARCHA PELA PAZ”	161
5.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE 2005, DA “CAMPOS SALLES”.....	172
5.3.1 Produção da Violência.....	173
5.3.2 Os Princípios de: autonomia, responsabilidade e solidariedade.....	184
5.3.3 Educação na cidadania	196
5.3.3.1 Metodologia de Ensino	206

<i>5.3.3.2 Comissão Mediadora de Estudantes</i>	224
6 CONCLUSÕES	232
REFERÊNCIAS	245
ANEXOS	254
APÊNDICES	280

1 INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado está, do ponto de vista metodológico, estruturada a partir de um estudo de caso exploratório, em uma escola situada no bairro do Sacomã, em São Paulo, capital, denominada: Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles”, que ousou se libertar do desafeto reinante em seu ambiente, sob uma concepção educativa liberal tradicional. Analisamos se, a escola teria sido capaz de deixar de produzir violência e combatê-la em seu cotidiano, por meio de inovações, externas e internas ao seu espaço, antes e depois da implementação de seu novo *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005, considerado democrático e humano.

Antes do projeto, por meio da *Marcha pela Paz*, em 1999, tendo como decorrência, externa e interna, a *Cultura da Paz*, e depois do projeto, com as decorrências gerais e específicas. Gerais porque reverberam em todo o espaço e ambiente escolar: os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; e a educação na cidadania. No tocante às específicas, dentro dessa educação na cidadania, temos: a nova *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*. A interpretação do histórico da escola e suas contradições dialéticas são fundamentais para entendermos os acontecimentos que motivaram tais transformações, de grande salto. Portanto, recorreremos a um breve histórico da escola para situarmos, no tempo, os acontecimentos relativos à realidade da escola e, em seguida, apresentamos alguns aspectos sobre a violência escolar.

Em 1995, o professor Braz Rodrigues Nogueira, assume a direção da escola e percebe que o desafeto e a violência reinavam em seu cotidiano. Em 1999, houve um agravamento dessa situação, com a ocorrência do assassinato de uma aluna, ao sair da escola. Provavelmente, os autores do homicídio eram pessoas ligadas ao tráfico de drogas, na favela de Heliópolis. Em reação, moradores do entorno da escola, comerciantes, integrantes de outras escolas próximas e alunos, funcionários, professores e gestores da “Campos Salles” participaram de uma caminhada, pelas ruas de Heliópolis, em protesto pela violência. Essa participação coletiva e democrática ficou conhecida como a *Marcha pela Paz*, realizada anualmente até os dias de hoje, com exceção ao período da pandemia (COVID-19).

Mais adiante, o então diretor, entendeu que deveria ir além para combater a violência produzida pela escola e a produzida contra ela. O homicídio da aluna ocorreu por causa do reflexo da violência da sociedade, mais especificamente, pelo mencionado tráfico de drogas. Além da violência externa que invadia a escola, a concepção educativa da Escola Liberal Tradicional contribuía para essa produção da violência pela própria escola, por meio de uma

Metodologia de Ensino desprazerosa, além da ausência de práticas pedagógicas eficazes para solucionar conflitos disruptivos¹ e casos de violência. Por consequência, tínhamos um quadro, na “Campos Salles”, de uma parcela de professores considerados o centro do universo, autoritários, que impunham aos alunos cópias intermináveis de textos, obrigações de decorar datas e fatos históricos, dentro de uma educação bancária. O aluno era visto como um ser fraco e incapaz. Tinha voz, mas não era ouvido. Nesse contexto, os educandos eram vítimas de preconceitos e humilhações, que os motivavam a reagir e a expressar suas indignações.

O então diretor e algumas professoras que o apoiavam conseguiram implementar, em 2005, o novo *Projeto Político-Pedagógico*, comprometido com valores democráticos e humanizadores. Nesta direção, as propostas buscaram redefinir alguns processos educacionais, tais como ouvir o educando e enxergá-lo como um sujeito de direitos, capaz de se organizar individual e coletivamente, ao usufruir dos novos princípios implementados – a saber: autonomia, responsabilidade e solidariedade, presentes na educação na cidadania – bem como, passou a visar que o estudante desenvolvesse um conhecimento próprio.

Além disso, o professor deixou de ser o centro do processo e passou a se comprometer, gradativamente, com os valores democráticos e humanizadores. Percebemos nessa nova educadora-cidadã uma certa semelhança, em termos de competências, com o educador-libertador, figura central da Tendência Libertadora, de Paulo Freire, além de cumprir as obrigações relativas a outras competências, próprias da modernidade.

Portanto, essas grandes transformações, carregam alguns aspectos relativos à violência escolar, que sempre estiveram relacionados a uma crise educativa, a qual ainda se encontra vinculada à política. Política e educação são itens distintos, mas, historicamente, os assuntos políticos sempre reverberaram na educação, ora com alterações baseadas na ideologia reinante, ligada às classes dominantes, ora pelo completo descaso, maximizado no caso de situações graves, as quais se encontram em curso na sociedade.

Essa situação inexorável em nosso País desemboca nessa crise periódica e, aparentemente, eterna em nossas escolas, principalmente em parcela da rede pública e nas periferias, locais onde percebemos o declínio da educação e a presença da violência. Trata-se de um problema que parece estender-se pelo globo ao longo do tempo.

Arendt (2011), na época pós-Segunda Grande Guerra, residia nos Estados Unidos e afirmou que uma crise geral, já naquela década, envolvia o mundo. Na América, o que se verificou foi uma crise periódica na educação, a qual se transformou em um problema político.

¹ São os que rompem os conflitos dialéticos e harmônicos e partem para algum tipo de violência

A filósofa aponta que a consequência imediata foi o declínio crescente da qualidade do sistema escolar. Assim, considera-se um equívoco entender a crise como algo local, desvinculada das principais indagações do século.

E a violência escolar é um círculo vicioso, na medida em que temos alguns tipos de violência da sociedade que invadem o espaço escolar e afetam a instituição, isto é, a violência contra a escola e a própria violência da escola, especialmente contra alunos e professores. Assim, especificando, há uma violência ideológica direcionada à escola, que busca calar a educação de modo oculto, para favorecer a classe dominante. Devido à violência contra a escola, pode se estabelecer a violência da escola, em que temos como resultante, respectivamente, violências de professores contra alunos e de alunos contra docentes. Tem-se, assim, por exemplo, um professor que sofre violência e, em paralelo, violenta o aluno por meio de um autoritarismo absurdo. Surgem humilhações, principalmente contra o pobre, o preto, o indígena e o favelado, ou qualquer outro educando, geralmente de famílias em situação de fragilidade social.

Entre outros tipos de violência advindas da sociedade, destacamos a influência do tráfico de drogas aos educandos, anteriormente mencionado, e o racismo estrutural, entre tantos. Por fim, não afirmamos que todo professor que sofre violência a repassa para seus alunos, mas consideramos que uma parcela possa assim proceder. De modo geral, entendemos que o educador democrático e até mesmo uma parcela do conservador, não repassa ou não deveria repassar, ao educando, as eventuais violências que possa sofrer. As maiores diferenças entre professores democráticas e professores conservadores não reside nesse aspecto.

Analisando essa realidade, encontramos prováveis fatores desencadeadores dos impulsos de destruição, das transgressões disciplinares, das incivildades, da violência simbólica, da violência física e de vários conflitos disruptivos, entre tantas outras ocorrências atreladas ao próprio funcionamento da escola e ao reflexo dos movimentos que ocorrem na sociedade. O fato é que toda essa perda histórica da qualidade do ensino, bem acentuada no Brasil, implica, no nosso entendimento, a necessidade de uma concepção educativa democrática e humanizada, eficazes para amenizar esse declínio nos encaminhamentos e nas práticas da educação.

Observamos, porém, que cada escola deve encontrar o seu próprio caminho para solucionar a questão da violência em suas dependências. É um grande equívoco universalizar qualquer proposta educativa, sobretudo, quando é sabido que as instituições têm características próprias e os alunos têm uma história de vida diferenciada. A realidade não pode ser alterada, em hipótese alguma, e as singularidades dos educandos devem ser respeitadas. Ressaltamos que

os valores democráticos não são comuns a uma dada compreensão da sociedade e dos direitos do indivíduo. Estão, de fato, na raiz de qualquer proposta democrática de uma sociedade.

Destacamos que, nos dias de hoje, as escolas que construíram uma maior clareza acerca dos comportamentos e ações violentas existentes na sociedade autoritária, como a nossa, há indícios de que esse quadro fique mais visível ao se reproduzir nas relações escolares. Apesar disso, existe um consenso de que as escolas não medem esforços para entender e propor formas de enfrentamento dessas relações violentas e autoritárias, como parte de um projeto formativo democrático, afetivo e humanizado. No entanto, mesmo que uma instituição, democrática ou não, combata a produção da violência, sempre haverá a possibilidade de manifestações de violência de menor potencial ofensivo e conflitos disruptivos, ou ainda violências graves ou gravíssimas. Isso ocorre porque as escolas têm seus limites e contradições, e não estão completamente blindadas em relação aos acontecimentos sociais.

Assim, precisam realmente se preocupar com a solução dessas violências e conflitos disruptivos, porque tais ocorrências poderão se transformar em violências mais graves. Na hipótese de serem mal solucionados ou ignorados, o desfecho violento também é uma possibilidade. Porém, ressaltamos que manifestações de conflitos são consideradas “normais”, em qualquer ambiente – e, na escola, não seria diferente, mesmo porque até nossas funções psíquicas se utilizam de tal expediente.

Os conflitos construtivos, ao contrário dos disruptivos, são baseados em um diálogo respeitoso, numa diatética harmônica, e favorecem as relações interpessoais, fortalecendo o vínculo professor-aluno. São fundamentais para movimentar o ambiente escolar. Assim, fica claro que apenas os disruptivos podem se encaminhar para possíveis quadros de violência física contra alunos e professores.

A escola é um meio que, além de acolher conflitos próprios aos indivíduos nela reunidos e à sociedade em que ela se insere, favorece a ocorrência de conflitos cujos sentidos e fatores desencadeadores são estritamente ligados às especificidades dessa instituição de educação coletiva.

(GALVÃO, 2008, p. 11)

É provável que parcela da escola pública contemporânea, principalmente aquela que não é democrática, ainda carrega problemas educativos crônicos e destrutivos, que chegam a atingir a dignidade do ser humano, as relações interpessoais entre professores e alunos e o vínculo entre ambos. Os preconceitos e humilhações ao educando, principalmente nos meios populares, insistem em se reproduzir. A partir desse contexto, optamos por um estudo de caso em uma escola de experiência democrática e humanizada. Uma escola que se propôs a enfrentar os casos de violência

dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, promoveu uma revolução de sua estruturação interna, sua metodologia, suas práticas e suas relações interpessoais.

Portanto, para justificar nosso desejo pela pesquisa, estabelecer o objetivo geral, a hipótese, os objetivos específicos e direcionar nossos procedimentos de pesquisa de campo, dividimos nossos argumentos em cinco seções primárias. Assim, nesta seção primária, intitulada “Introdução”, apresentamos nossa “Justificativa”, com os motivos que fomentaram nosso desejo em pesquisar a violência escolar, no tocante à violência na escola e da escola.

1.1 JUSTIFICATIVA

Ninguém projeta algo em sua vida sem um desejo para impulsioná-lo. No mundo acadêmico, o raciocínio é semelhante. Não há percurso acadêmico sem o desejo para movermos estudos e encontrar satisfação nos resultados. Esse desejo não parte de uma leitura psicanalítica, de uma falta não realizada. Trata-se, na verdade, de um desejo no sentido filosófico, uma vontade consciente e refletida de atingir um objetivo, previamente definido e fundamentado, em nossa história de vida, relacionado a nossos estudos, observações e pesquisas. Este foi o pano de fundo do qual emergiu o interesse pelo tema da violência escolar, delimitado graças a sua complexidade:

As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas.

(LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 45)

A partir do tema escolhido, fizemos um recorte direcionado aos possíveis quadros de violência física contra alunos e professores, buscando entender a responsabilidade da escola nesse contexto. A violência é também um atentado direto à dignidade da pessoa humana, além de, no contexto escolar, destruir quase todos os vínculos entre alunos e professores. A escola não pode ignorar ou compactuar com a manifestação de agressões físicas em seu ambiente, tampouco ignorar ou solucionar de modo indevido os conflitos e até mesmo violências menores que os promovam. Não há justificativa para tais atos, exceção feita à legítima defesa, prevista em lei. No entanto, estamos nos referindo a crianças e adolescentes, o que afasta qualquer enquadramento penal. A solução deve estar em propostas pedagógicas contínuas, eficazes, democráticas e humanas.

Ademais, a escola tem que se libertar da produção da violência escolar, que pode se configurar em uma *Metodologia de Ensino* inadequada às características da escola e à história

de vida de seus educandos. É provável que os alunos possam se expressar de modo agressivo, em reação à violência da própria escola. A ausência ou ineficiência de práticas pedagógicas pode agravar o possível quadro de violência no cotidiano da instituição. Além disso, temos crianças e adolescentes que precisam da escola e de um professor comprometido, para serem educados no sentido de entender o que é uma violência simbólica, uma incivilidade, um impulso destrutivo e qualquer outro comportamento incompatível com os atos de educar e ser educado. De nada adianta esse ensino, se não estiver acompanhado da humanidade, da democracia, da postura docente democrática e solidária de uma professora.

Para identificarmos o exposto nessa situação, tomemos apenas um único exemplo: qualquer aluno pode encontrar no ambiente educacional um profundo quadro adverso, como piadas racistas, casos de discriminação, zombarias com deficientes, gordos (gordofobia) e alunos com diversas orientações sexuais (homofobia), entre outros contextos. Essas situações também podem gerar conflitos e violências.

A violência, no seu sentido ampliado, sempre esteve entre os seres humanos. Explicá-la com propriedade e de forma complexa é um grande desafio, mas não é nossa proposta, mesmo porque, em nossa pesquisa, o objetivo é analisar a maneira como ela se manifesta na escola e como funcionam as propostas pedagógicas para combatê-la. Isto é, nos interessa estudar a violência na escola e da escola. Isso não impede de a conhecermos de maneira histórica e geral. Historicamente, as famílias entregam seus filhos para o Estado, mas esses momentos tiveram alguns desacordos, pois a escola não desejava que a criança carregasse seus hábitos familiares. Ainda na época da ditadura, a educação caminhava ao lado da agressão e da humilhação. Professores poderosos puniam severamente crianças, muitas vezes com agressões físicas, obrigando-as a realizarem procedimentos que causavam profunda humilhação, com a anuência dos pais.

Tínhamos uma concepção imaginária de um professor sacerdote, de uma escola neutra que, de fato, servia apenas para ocultar a ideologia das elites e seu poder. No entanto, a escola não deveria funcionar de forma repressiva, calando a educação. Ainda assim, apesar da nova configuração escolar, a agressão continua presente, agora, em sua maioria das vezes, promovida pelo aluno, ao reagir a um quadro de produção da violência pela própria escola e em razão de problemas advindos da sociedade. No entanto, o educando não pode ser punido tampouco curado, pois não é o caso. Deve ser orientado e acompanhado em práticas pedagógicas, preferencialmente democráticas, pois, na realidade, esse sujeito está inserido em um quadro educativo de exclusão, de preconceitos, de estereótipos e de profunda humilhação e nada melhor que um ambiente humanizado para reverter essa situação, que se verifica em parcela das escolas

públicas do País. A escola não pode inverter as coisas e culpar o educando pela manifestação de eventuais violências em seu cotidiano. O caminho ideal é o de assumir suas responsabilidades educativas.

O fato é que o professor, uma das “engrenagens” no modo de funcionamento da escola, tem o dever de ofício de conhecer a história de vida de seu aluno e perceber que a criança não vai sozinha para a escola, pois vai acompanhada de suas circunstâncias familiares e sociais. Dependendo de suas características e de sua identidade, a escola, principalmente a democrática, deve encontrar o seu projeto para receber esse aluno de braços abertos e implementar práticas pedagógicas democráticas, para solucionar conflitos disruptivos e combater os inúmeros tipos de violência que podem se manifestar no cotidiano da escola, de modo que não se agravem e se tornem violências graves ou gravíssimas. Deixamos claro que, no nosso imaginário, nenhuma escola deixará de ter certas violências em seu meio, mesmo que não a produza, porque nossa sociedade é violenta e o que acontece nela pode se reproduzir no ambiente, a todo momento. A violência física, algo repulsivo, não pode encontrar espaço no ambiente escolar, porque esse é justamente um lugar sagrado, uma vez que se encontra destinado à educação do ser humano. Sem democracia e respeito à dignidade do ser humano, não há autonomia, não há responsabilidade, não há solidariedade e, conseqüentemente, não há educação.

Por derradeiro, em nome da objetividade, desenvolvemos a seguir breves tópicos para embasar nossa justificativa final, em relação a um assunto complexo relativo à delimitação do tema que elegemos. Isto é, o combate à violência na escola e da escola. No aporte teórico, encontramos um olhar para a violência na escola e da escola, destacando um quadro de preconceitos e humilhações a alunos pobres, pretos, indígenas e favelados. As leituras foram importantes para nos inteirarmos sobre as questões da violência escolar. As experiências pretéritas com a violência escolar, enquanto aluno e enquanto docente, fazem parte de um conjunto de experiências de nossa vida pessoal ligada à educação, fundamentais para formar o desejo em estudar o assunto. Por derradeiro, apresentamos nossa justificativa final para mostramos esse desejo em ingressar no Programa de Pós-Graduação da FE USP, em nível de doutorado.

1.1.1 Um breve aporte teórico

Pesquisamos e incorporamos ao nosso trabalho um pequeno aporte teórico, constituído de sete autores, com destaque para Patto, Freller e Freire, com aspectos que utilizaremos na direção e no posicionamento de nossas considerações. Isto é, abraçamos definições de violência escolar e seu impacto no ambiente educacional. Também se considerou a crítica ao processo de

“coisificação” do professor e do aluno e a funcionabilidade das práticas pedagógicas como proposta para uma educação melhor e democrática. Nossa pesquisa precisa desse parâmetro para estabelecer os tipos de violências que desejamos focar, como a violência ideológica contra a escola e a violência da escola, as quais se manifestam sob a forma de violência contra o professor e violência do docente contra o aluno. Neste último, o que se destaca, são os quadros de preconceitos e humilhações em relação aos alunos pobres e as preocupações com o humanismo em sala de aula.

Patto (2005) se mostra profundamente indignada com as humilhações e preconceitos contra os alunos pobres, tratados como “coisas”, nos cotidianos das escolas públicas do País. Uma violência que permeia as relações interpessoais, no interior da escola. A instituição, por sua vez, sofre com violências externas que a atingem, principalmente as advindas do poder público. Um Estado que estabelece uma relação de poder, de forma autoritária e de completa submissão das escolas, manifestada pela imposição ideológica, cobranças sistemáticas aos gestores e docentes e a própria desqualificação desses educadores e a remuneração inadequada. Uma violência recorrente.

Freller (1999) caminha na mesma direção de Patto, ao apontar as mazelas da educação e os vários exemplos de alunos que não são ouvidos, não têm suas expressões reconhecidas. Recomenda que os docentes escutem as crianças, dentro da singularidade delas, contribuindo para desmistificar e enfraquecer a ideologia, facilitando a análise da violência real. Um professor que precisa ser olhado como pessoa para olhar como pessoa seus alunos. Assim, propõe, também aos psicólogos, para olharem com humanidade para os alunos de classes populares, que podem e buscam aprender, e suas famílias. O papel do psicólogo como profissional capaz de resgatar e valorizar o indivíduo torna-se fundamental, tratando-se desse contexto, uma vez que o professor nada representa nos dias atuais: encontra-se sozinho e alienado.

Paulo Freire, maior representante de nossa educação, traz um vasto conjunto de obras² preocupadas com a postura de um educador libertador e suas qualidades, que devem favorecer o humanismo na sala de aula. Em sua educação libertadora, educandos e educadores aprendem juntos. Destaca a figura do professor progressista, humilde e tolerante. Por outro lado, mesmo sendo de esquerda, desqualifica o professor reacionário, que busca inculcar sua ideologia nos educandos. Entende que a prática educativa está vinculada ao que o docente pensa sobre a ideologia, para se defender de uma classe dominante desejosa que a escola mantenha seu

² (1959, 1967, 1987, 1996, 2001, 2016, 2019, 2020). As obras após o passamento físico (1997), de Paulo Freire, são edições atualizadas das obras originais.

status.

Além disso, reforça a necessidade de um educador solidário, responsável e comprometido, sem perder sua autoridade, desvinculada do autoritarismo. Enfatiza a necessidade de um aluno contextualizado no mundo para o mundo, capaz de promover alterações na sociedade, devidamente conscientizado. Critica a memorização mecânica do educando, porque não passa de uma transferência do objeto e o anula como sujeito crítico. Para o autor, o diálogo humanizador é a essência da democracia, mas tem que ser desvinculado dos interesses da elite e desenvolvido na escola, em que docentes ouvem seus educandos, com respeito e consideração. Na medida em que a sociedade produz violências que atingem as escolas, o educador se posiciona em relação aos tipos de sociedade diferenciadas: fechada, alienada e em transição.

Boneti e Priotto (2009) buscam, em seu artigo: “Violência escolar: Na escola, da escola e contra a escola”, cuja análise está fundamentada em duas pesquisas realizadas e amplia a definição de violência escolar em relação às constantes verificadas nos aportes teóricos em relação ao tema. A violência é entendida como um fenômeno endógeno relacionado ao contexto social, cultural e histórico no qual se manifesta. Trata-se de um fenômeno presente em todas as sociedades, ligados à vida de um ser humano social e é explicada a partir de acontecimentos e/ou mudanças radicais da sociedade. O artigo comenta a forma de abordar a questão da violência escolar nos cotidianos educacionais, relacionando-a a fatores intrínsecos e extrínsecos. Assim, diferencia-se violência na escola, violência da escola e violência contra a escola. Os autores denominam violência escolar como:

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

(BONETI; PRIOTTO, 2009, p. 162, 163)

Por sua vez, no artigo “Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente”, de Stellko-Pereira e Willians (2010), temos a definição de violência escolar, ainda que se pautando em um caminho muito difícil. Os autores postulam que aquilo que entendemos como violência depende de aspectos culturais, históricos e individuais. O artigo apresenta diversas definições sobre a violência escolar, em nome de um melhor e mais amplo

panorama sobre o assunto. E, com esses parâmetros estabelecidos, a pesquisa se beneficia. É tomando essas definições que se indicam as violências mais explícitas, como a agressão entre indivíduos e a violência simbólica, sendo a última decorrente de normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual. Todos os integrantes da escola, da gestão ao funcionário, além de pais de alunos, podem cometer ou sofrer violências, ou testemunhar tais atos. Na perspectiva das autoras, enfatizam que pessoas de etnia preta e desfavorecidos socialmente estão relacionadas ao fenômeno da violência escolar, na medida em que se estabelecem nos meios escolares preconceitos, discriminação social e ética, além do desrespeito à diversidade cultural.

Complementa o trabalho anterior o artigo de Borba e Russo (2011), “Contradições na escola: A violência no lugar do desenvolvimento humano”, que pretende refletir sobre a violência na escola a partir de sua dimensão histórica e social, bem como, considerando sua rede de relações. O texto esclarece definições, como estigma, rótulo e bullying, com o intuito de entendermos como se instalam e ocorrem esses fenômenos no ambiente escolar. Além disso, são abordadas questões de ordem política para a inclusão escolar e são sugeridas ações coletivas, para que a escola possa ser um local de relações interpessoais voltadas ao desenvolvimento humano. Mantém-se em perspectiva, portanto, uma escola que entenda a diversidade, que seja envolvente e que planeje novas formas de atuação.

No artigo de Sposito (2013), denominado “A Instituição Escolar e a Violência”, cabe destacar o estudo acerca da intensidade das agressões presentes na escola, as quais se mostram mais frequentes no segmento público em comparação com o escola particularmente não. O ensino, a partir dos anos 1930, permitiu o movimento de camadas de populações até então não privilegiadas rumo a melhores condições de vida. No entanto, considerando as possibilidades de ascensão social atuais, o nível de escolarização não significa uma absorção pelo mercado de trabalho. Por isso, nosso assunto principal, inclui uma grande ambiguidade da escola em relação a seus alunos, uma vez que essa instituição tem sido caracterizada por ser palco frequente de processos de exclusão e abandonos.

A violência escolar, portanto, seria apenas uma recusa desse conjunto de valores que não atendem às necessidades da instituição. Considerando esse quadro e visando a possibilidades de melhora para o futuro, a autora enfoca as práticas pedagógicas como meio de ressignificar a democracia na vida escolar, prevenindo a manifestação de violências, as quais, como respostas frequentes, atualmente, encontram-se banalizadas e conferem expressão parcial à crise que assola o País.

1.1.2 A experiência pretérita com a violência escolar enquanto aluno

Qualquer manifestação de violência, seja ela simbólica ou derivada de incivildades ou outros aspectos, é algo que permanece em nossa memória e atinge, de alguma forma, nossas funções psíquicas, em qualquer fase da vida. Nos casos de agressão física, sua manifestação é mais impactante. Além disso, mesmo na condição de simples espectador, a manifestação de uma cena humilhante, desumana e desprezível, nos faz refletir se a civilidade está em perigo.

Tomando a experiência pessoal do pesquisador em questão, o primeiro contato com a violência física ficou associado a recordações do antigo terceiro ano primário, no início da década dos anos 1970. O ambiente configurava uma escola particular denominada “Externato Santa Rita de Cássia”, a qual era, de alguma maneira, ligada aos dogmas da igreja católica. Eram realizadas missas periódicas na casa de muitos alunos. A pequena escola particular tinha apenas duas salas de aula, com cerca de trinta alunos cada, cuidadas por um casal de professores. As aulas ocorriam dentro de uma realidade marcada por um autoritarismo radical, sob a forma de forte opressão e violências, inclusive a física, por parte dos professores contra os alunos.

Esses professores se colocavam como o centro de universo e, com esse autoritarismo, atiravam objetos contra a cabeça dos alunos, que entendiam não estar prestando atenção às atividades desenvolvidas e praticavam vários atos de violência. Assim, alunos eram colocados ajoelhados sobre grãos de milho, com suas faces voltadas ao canto da sala de aula, permanecendo nessa situação degradante e humilhante durante toda a aula. O uso da palmatória era algo dolorido porque machucava as mãos das crianças. Os professores também torciam a orelha da criança até sangrar, caso não fizesse a lição de casa.

O único direito do educando era o de não ter direito. Não se expressava indignado e assimilava calado, sua dor e sofrimento. É possível que, naquela ocasião, em outras escolas públicas, tais fatos fossem semelhantes. Hoje, sabemos que essa situação poderia ser considerada tortura, mas na época era normal. Um dos expedientes das crianças para fugirem à violência da escola e se preservarem de castigos e humilhações era o de pularem o muro da instituição de ensino e permanecerem na rua até o término das aulas. Os pais não percebiam esse movimento, tampouco os docentes.

Nas escolas públicas que o pesquisador figurou na condição de aluno, nos antigos Primeiro e Segundo Grau, em São Paulo, mais especificamente na região do São João Clímaco, era rotina o surgimento de conflitos. Geralmente, esses casos eram ignorados. Os alunos que procuravam a direção para justamente reclamarem de uma agressão sofrida por outro aluno não eram levados a sério. Era como se uma agressão física fosse algo corriqueiro, que não merecesse qualquer cuidado ou atenção. Às vezes, o aluno agredido reagia porque tinha sido

completamente ignorado. A postura docente diante de tais fatos não era muito adequada. Havia punições para os envolvidos quando, excepcionalmente, o caso era verificado pela direção, por meio dos encaminhamentos, ao invés de uma solução puramente pedagógica, afinal o culpado era o próprio aluno.

Diante de tudo que se presenciou nesses anos, não há dúvidas de que as escolas não souberam ou não quiseram solucionar os problemas envolvendo os diversos tipos de conflitos, tampouco as agressões físicas contra alunos e professores no ambiente escolar, por meio de manifestações de incivildades, conflitos disruptivos e violências diversas. A escola se isentava de responsabilidades, em relação ao seu modo de funcionamento e ao ensino, além de culpar o aluno. A produção da violência escolar estava no desprazer e insatisfação com a *Metodologia de Ensino*, ligada ao Ensino liberal Tradicional, além da ausência de práticas pedagógicas.

Muito curioso é o fato de que tais agressões presenciadas não eram dignas de comparação com as ocorridas na EMEF “Presidente Campos Salles”, no fim dos anos de 1970 e início dos anos 1980. Existia uma grande área na região que foi ocupada gradativamente por pessoas que construíram seus barracos. Presenciei esse processo de favelização, o qual deu origem ao que, hoje, conhecemos como favela de Heliópolis. O aluno da “Campo Salles”, geralmente de origem humilde e favelado, tinha seu rótulo pejorativo. Os pais dos alunos não deixavam as crianças e os adolescentes estudarem na escola por um longo período. A procura por transferências para uma escola melhor era uma constante. O fato é que o ambiente não era dos melhores nem para os alunos, tampouco para os professores. Os inúmeros casos de violência eram constantes e não havia uma solução para o problema.

Todos esses acontecimentos nos chegavam por meio de informes de colegas que lá estudavam. Alguns professores, naquela época, retratavam que era difícil se chegar ao ponto de formar uma 8ª série. Uma escola que envergonhava todos. Dessa fala e de muitas outras, se conclui o porquê do estigma imputado à EMEF “Presidente Campos Salles”, o qual a era conhecida como a “escola dos favelados, dos marginais e dos baderneiros” (MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 13). O privilégio de nos inteirmos sobre alguns desses fatos, na época, ainda que por meio de informes de outros alunos, contribuíram para nossa convicção pela escolha da “Campos Salles” para a exploração de nossa pesquisa de campo, porque ela enfrentou essa situação.

1.1.3 A experiência pretérita com a violência escolar enquanto docente

Não é por acaso a afirmação constante de que a agressão física nas escolas é um problema crônico. Participa da formação educacional desse pesquisador a experiência que vai

de aluno a professor de História, cargo esse exercido no início dos anos 1990, em uma escola pública da periferia da Grande São Paulo. O *status* mudou, mas os mesmos problemas continuaram. O professor tem uma percepção e uma leitura diferente daquela que o aluno tem em relação ao ambiente escolar. Basicamente, ele se sente responsável pelo funcionamento da escola, independentemente do fato de a escola ser conservadora ou democrática. O aluno não era ouvido na escola conservadora, salvo exceções. Enquanto que, na escola democrática, ele tem maior espaço.

Nessa experiência pretérita que tivemos como docente, percebemos que a primeira demonstração de que o discente dessa escola não era ouvido é a de que nada era realizado pelos alunos para contribuir na solução de conflitos. Nessa escola, os alunos ficavam imobilizados, sem autonomia, e os professores se encarregavam de dar suas aulas expositivas. Os casos de violência eram mais do que constantes, sem mencionar a forte violência simbólica processada. Os pais dos alunos eram convocados com frequência à escola por causa do envolvimento dos filhos em agressões físicas. No entanto alguns pais também eram violentos e ameaçavam professores; outros até autorizavam o professor a usar de força física para punir seus filhos.

A revolta contra os conteúdos e contra alguns docentes também se fazia presente. No nosso caso, a disciplina de História requeria um mínimo de pré-requisitos para que o educando pudesse fazer uma simples leitura seguida de interpretação de texto. Isso era praticamente impossível. Naquela época, a ideologia reinante determinava como a disciplina seria ministrada e o que seria estudado. Tinha-se um saber curricular ideológico. A matéria de História era um amontoado de datas e fatos a serem decorados, bem como, focava-se em exaltar grandes patriotas brasileiros, convenientes à ideologia reinante. Predominava uma História contada pela classe dominante. Não havia espaço para a reflexão, o diálogo, o desenvolvimento do espírito crítico e a inserção do aluno no mundo para o mundo. Assim, o estudante perdia tempo decorando conteúdos, geralmente desconectados de sua realidade, para que pudesse permanecer alienado e mais bem controlado.

No exercício de nosso trabalho, o dilema era o seguinte: como ensinar História para um aluno propenso à indisciplina e sem o mínimo de pré-requisitos para interpretar um simples texto? Como contextualizá-lo? É possível, mas não há docente que suporte fugir das aulas expositivas por muito tempo. É como conduzir um veículo no sentido oposto ao fluxo do trânsito. É muito perigoso para o educador, que acaba optando por um trabalho mais tranquilo, sem afrontar essa ideologia. A escola não tinha uma conceituação pedagógica para alicerçar os docentes de tendência democrática e que assumiam movimentos transformadores, bem como, tudo aquilo que poderia acabar em violência se transformava em praxe escolar.

Praticamente, os docentes permaneciam desconectados da possibilidade de estabelecer propostas pedagógicas que auxiliassem na resolução desses problemas. O *Projeto Político-Pedagógico* era um instrumento não contemplado. Basicamente, sofria pequenas alterações periódicas, promovidas pela secretaria. Em outras palavras, a ação individual do docente é o que poderia verdadeiramente funcionar ou não momentaneamente na resolução dos casos de violência presenciados. Na sala de aula, cada docente aplicava a própria concepção educativa, num trabalho solitário e completamente desconectado da realidade.

Nos dias de hoje, a mencionada escola permanece engessada, aguardando orientações. Os professores e a equipe técnica estão trancados em “jaulas” minúsculas, gradeadas, para se protegerem da violência. De um lado, alunos que não querem aprender; do outro, professores que ensinam de forma autoritária. E as indagações que surgem são múltiplas. Como edificar uma proposta pedagógica dentro de uma “prisão”? De que maneira pode-se enfrentar a violência escolar, se o vínculo entre alunos e professores está enfraquecido e não há dialogicidade, tampouco respeito ao aluno, com constantes manifestações de preconceitos e humilhações? Como realizar mudanças, sem a participação da comunidade?

As prováveis respostas estariam em uma aproximação da escola com a comunidade local, na implementação de um novo *Projeto Político-Pedagógico* e na constituição precisa de um grupo de professores e de uma equipe técnica, estando todos comprometidos com uma educação democrática e com as transformações. Em definitivo, sem tal comprometimento e sem amor, nada evolui, nada se encaminha. Infelizmente, há indícios de que a escola ainda não está num bom percurso e continua a reproduzir as injustiças e a violência da sociedade, além de garantir os interesses da classe dominante.

1.1.4 Justificativa final

Ao analisarmos brevemente a história da educação, somos tomados por uma percepção de que são vários problemas educativos, persistentes, que não recebem a devida atenção, fato que os torna potencialmente perigosos. Também salta aos olhos os quadros de preconceitos e humilhações em parcela das escolas públicas, contra educandos pretos, pobres, indígenas e favelados, que carregam estereótipos desumanos. É a desumanização que insiste em permanecer nesses ambientes escolares. Outro aspecto, são as possíveis aulas desgastantes e desmotivadoras que afetam de maneira desagradável os educandos, dentro de uma tendência pedagógica liberal tradicional e acrítica, baseada na educação bancária.

Há indícios de que, em parcela das escolas públicas do País, exista, ainda nos dias de hoje, uma constante busca em punir ou curar o aluno, ao invés de assumir suas verdadeiras

responsabilidades educativas. Promovem uma inversão em que é considerado normal a culpabilização do educando, inclusive para satisfazer os interesses das elites.

Como consequência, temos as expressões desses educandos, sob a forma de protesto, por conta de não serem compreendidos. Via de regra, tais expressões não são reconhecidas. Enfim, nosso intuito é analisar exatamente isto: como uma escola pode se libertar da produção da violência e como pode combatê-la, mesmo não a produzindo, dentro de uma experiência democrática e humana.

A partir desse quadro, encontramos motivação para ingressar no programa de Pós-Graduação, na área de Educação, Linguagem e Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em nível de doutorado. Pretendemos desenvolver uma tese que possa, ainda que, minimamente, contribuir para uma educação democrática e humana. E, nesse aspecto, juntamo-nos a outros trabalhos acadêmicos com o mesmo objetivo diante dessa situação. Consideramos os possíveis quadros assustadores de produção de violência escolar.

É com esse “grão de areia”, com essa postura de humildade, mas num leve tom de denúncia, que pretendemos mostrar uma opção para analisarmos e refletirmos sobre transformações necessárias para eliminar a produção da violência pela escola e controlar a violência na escola. Encontramos na leitura dos artigos mencionados essa violência produzida pela escola contra alunos e professores. Ademais, temos um passado ligado à violência escolar, na condição de aluno e enquanto docente.

De outra maneira, temos a violência na escola, que deve contar com um combate contínuo, eficaz, democrático e humano, ao solucionar, por meio de práticas pedagógicas democráticas e humanas, os conflitos disruptivos e violências de menor potencial ofensivo, para que não evoluam para violências graves ou gravíssimas. Ademais, igualmente necessária, é contar com uma *Metodologia de Ensino*, prazerosa e contextualizadora, para que o educando desperte sua consciência e possa intervir no mundo. No entanto, o pesquisador precisa de outras qualidades para conduzir esses assuntos.

De acordo com Gil (2008), um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência. Esse é o nosso comprometimento.

Acrescentamos que, para o caminho do exercício dessa pesquisa, intentamos nos encaixar nas propostas de Valéry: “[...] *no processo de coleta de dados, o pesquisador precisa ser maleável para detectar novos ângulos, por meio das representações de todos os indivíduos que participam da vida da escola* [...]” (VALÉRY, 1996, p. 126).

Por fim, a presente justificativa final tem o intuito de mostrar o motivo pelo qual escolhemos o tema da violência escolar e sua delimitação: a violência na escola e da escola. Para tanto, intencionando um melhor desenvolvimento de nosso trabalho, respeitamos, rigorosamente, o objetivo geral, a hipótese, os objetivos específicos, a metodologia e os procedimentos de coleta de dados, que serão detalhados adiante.

1.2 OBJETIVO GERAL, HIPÓTESE E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O ponto de partida de nossa tese é o de que há um grave problema contemporâneo, crônico e recorrente, relacionado à crise da educação em nosso País, destacadamente em relação à escola pública. É possível verificar, no cotidiano, ampla divulgação da mídia sobre casos de violência nas escolas. Uma violência, por vezes sem sentido, mas que revela um pano de fundo repleto de desumanização e um ensino que não desperta o desejo do educando de se aplicar nos estudos, entre vários outros aspectos. Lakatos e Marconi (2003) entendem que o ponto de partida da ciência são os problemas que surgem para entendermos o mundo da nossa experiência, em grande parte composta por expectativas ou teorias, e pela observação delas. Esse problema educativo não encontra uma solução geral, em especial por meio de políticas públicas, principalmente por estar contaminado pela ideologia, mas uma solução pode ser encontrada em um caminho específico no âmbito de cada escola.

Nesse circuito de respeito às características e especificidades de cada escola e da história de vida de seus alunos, optamos pelo estudo de caso em uma escola-modelo, que tem um projeto inovador, construído coletivamente a partir de sua realidade, que desejamos analisar, incluindo a democracia, com reflexo na humanização de seu cotidiano. É a partir dessa posição que elaboramos o objetivo geral da presente tese: *“Analisar as duas grandes inovações, externas e internas, promovidas pela EMEF ‘Presidente Campos Salles’, respectivamente, em 1999, com a ‘A Marcha pela Paz’ e a implementação do ‘Projeto Político-Pedagógico’, em 2005, para mostrar se foram capazes de combater a produção da violência na escola e da escola em seu cotidiano.”*

Para melhor entendermos o mencionado objetivo, identificamos, a partir do histórico da escola, duas inovações adotadas pela escola, segundo nosso entendimento, para combater a violência na escola e da escola: a *Marcha pela Paz*, em 1999 e a implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005, que serão expostas mais adiante em momento propício e específico. Denominamos de inovações as dialéticas, no tocantes às contradições da escola, resultantes em grandes saltos que chamamos de transformações radicais. Alterações que deram

início às experiências democráticas e humanizadoras no exterior e interior da escola.

A *Marcha pela Paz* (inovação externa), desenvolveu-se em um ano marcado pelo homicídio de uma aluna da escola por pessoas, provavelmente, ligadas ao tráfico de drogas. Posteriormente, uma segunda inovação, com a implementação do considerado democrático e humanizador *Projeto Político-Pedagógico*, de 2005, que promoveu a passagem, gradativa, da concepção educativa tradicional para a educação democrática e humana. No tocante à *Marcha pela Paz*, há uma decorrência denominada *Cultura da Paz*, que passou a reverberar e estendeu-se até os dias de hoje, externa e internamente no cotidiano da escola. Quanto ao projeto, temos as seguintes decorrências gerais: os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; e a educação na cidadania. As decorrências específicas são: a nova *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, que serão analisadas minuciosamente em nossa pesquisa de campo.

As duas primeiras decorrências são gerais porque refletem em toda a escola, inclusive nas duas últimas decorrências, que são específicas. Temos na nova *Metodologia de Ensino*, uma nova concepção de indivíduo, com propostas direcionadas para a valorização não somente da professora-cidadã, solidária, mas, especialmente, voltada aos direitos educativos do aluno, que promoveria seu desenvolvimento como ser social e histórico, num ambiente humanizado de respeito, de escuta, e de experiência democrática, preparando-o, no cotidiano da escola, para o exercício da cidadania. Esse início de experiência democrática e humanizada se estende para as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, que solucionaria casos de violências diversas e casos de conflitos disruptivos, via de regra entre alunos, além de se colocar à disposição deles para ajudá-los com seus problemas pessoais. Uma análise mais detida e minuciosa encontraremos em nossa pesquisa de campo.

Para contemplar o objetivo geral, recorreremos à elaboração da hipótese e dos objetivos específicos. Estrutturamos nossa hipótese a partir da conjectura elaborada por Lakatos e Marconi (2003), a qual se baseia em uma proposição que dispõe sobre a possibilidade de testar e verificar consequências de forma dedutiva, utilizando esta formulação: se... (lei geral – verdadeira), então deduz-se que... (consequência). Por analogia, esta é nossa hipótese dedutiva: : “*Se a EMEF ‘Presidente Campos Salles’, de fato, promoveu inovações democráticas e humanizadas, antes e depois de seu Projeto Político-Pedagógico, de 2005, capazes de combater a violência, externa ao seu espaço e interna em seu cotidiano, então o prognóstico atual é de que a escola não se exime de suas responsabilidades e se encontra comprometida, de maneira contínua, eficaz, democrática e humana, com o combate à violência na escola e da escola em seu cotidiano, principalmente por meio da Cultura da Paz, por sua Metodologia de Ensino e pelas práticas pedagógicas da*

Comissão Mediadora de Estudantes, que também soluciona os conflitos disruptivos e casos de violência, além de disponibilizar apoio emocional ao educando.”.

Para o clareamento de nossa hipótese, no tocante aos conflitos, entendemos que são necessários para movimentar o cotidiano das escolas, mas eles podem sair da esfera do diálogo, escapar da dialética harmônica e se desarmonizar, por meio de um rompimento que se encaminha para um circuito de indisciplinas e incivilidades, e várias outras manifestações que poderiam ser consideradas agressivas. Assim, os denominamos conflitos disruptivos. Entre as violências, destacamos as de menor potencial ofensivo, que seriam aquelas agressões físicas que não resultariam em lesões corporais, decorrentes de: empurrões, rasteiras, tapas, pontapés e outros. No entanto, tanto os conflitos disruptivos quanto as violências de menor potencial ofensivo, se não forem solucionadas pela escola, podem evoluir para quadros mais graves de violência escolar. No nosso entendimento, a maioria absoluta das violências graves somente ocorrem, na hipótese da escola não adotar práticas pedagógicas para solucionar, imediatamente, as violências menores e os conflitos que perderam seu objetivo dialético.

As violências graves, que destacamos em nossa pesquisa, são as praticadas contra alunos e professores, pois resultam em lesões corporais e destroem o vínculo entre professor e aluno, além das relações interpessoais. Sem dúvida, existem outras violências graves e as gravíssimas, como o estupro e o homicídio, mas elas são mais raras, enquanto que as mencionadas agressões físicas figuram, com muita frequência, em parcela das escolas públicas do País, mostradas diariamente pela imprensa, de modo geral. Na nossa percepção, há indícios de que qualquer escola, inclusive a democrática, dificilmente conseguirá evitar casos graves e gravíssimos de violência em seu cotidiano, daí a necessidade de inovações com propostas e práticas democráticas e humanizadoras para gerenciar e controlar as violências de menor potencial ofensivo e os conflitos disruptivos, como afirmamos, para evitar um mal maior. De forma resumida, a proposta ideal seria um esforço de prevenção contínua das violências, graves e gravíssimas, no âmbito escolar.

A pesquisa, com abordagem hipotético-dedutiva, no entender de Pradanov e Freitas (2013), parte de um problema descrito de forma clara e precisa. A formulação da hipótese faz prognósticos, que serão comprovados ou não, por meio de testes, como coleta de dados e sua análise, além da interpretação de observações detalhadas. Após avaliação dos resultados, em consonância com a teoria, a hipótese pode ser refutada ou corroborada.

Quanto aos objetivos específicos, estão previstos:

- a) mostrar as vivências da escola, no tocante: aos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; à educação na cidadania, à *Metodologia de Ensino* e

à *Comissão Mediadora de Estudantes*;

- b) identificar, no material coletado, as expressões dos alunos vinculadas à *Cultura da Paz*;
- e
- c) analisar se a escola assume suas responsabilidades educativas, em seu cotidiano, ao invés de culpabilizar o educando, por eventuais manifestações agressivas.

Por derradeiro, percorremos o caminho de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, com uma base epistemológica vinculada ao materialismo histórico - dialético. O que nos interessa é aplicar esse método de interpretação da realidade, na escola, com destaque para as duas contradições dialéticas ocorridas (inovações). Dentro dessa perspectiva, entendemos que Maria Helena de Souza Patto dialoga com Paulo Reglus Neves Freire, sobretudo quanto ao humanismo. Patto também dialoga com Cintia Copit Freller, no tocante à produção da violência escolar, quanto à visão funcional das escolas públicas no País e sobre a indignação com os quadros de humilhações e preconceitos em relação aos alunos, principalmente aqueles pobres, pretos, indígenas e favelados. Mostraremos, em momento propício, que as mencionadas psicólogas também fazem certas inserções psicanalíticas sobre a produção da violência escolar.

Paulo Freire, por sua vez, se refere à superação da opressão e a uma visão de mundo e de homem completamente humanizada, além de vários aspectos necessários para a democracia escolar, como a dialogicidade e uma postura docente adequada e respeitosa em relação ao aluno, por meio de sua Pedagogia Libertadora. “*O centro da obra de Paulo Freire é o **processo de humanização**. Sua preocupação fundamental era ‘mudar o mundo através da educação, da educação política’* (GADOTTI, 2007, p. 69).”. Deixamos claro que a obra de Paulo Freire não é direcionada para crianças e adolescentes, tampouco para a escola. O propósito é libertar o homem adulto da opressão, por meio de sua conscientização. No entanto, temos a percepção de que muitas escolas aplicam grande parcela de seus ensinamentos em suas práticas pedagógicas e na própria *Metodologia de Ensino*. Nossa escola pesquisada acolhe muito esses ensinamentos educativos.

1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O que é metodologia? Freitas e Prodanov (2013) explicam que metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas utilizadas na construção do conhecimento, com o objetivo de comprovar sua validade. O método é o caminho, a forma e a maneira de pensar. Tomando essas perspectivas para nossa investigação, optamos pelo estudo de caso exploratório,

com abordagem qualitativa, considerando a escola “Campos Salles”.

Yin (2011) entende que os estudos de caso continuam a ser utilizados em Educação de forma produtiva e configuram um método frequente em teses e dissertações. O autor compara, ainda, o estudo de caso com as técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, exaltando a observação direta e a série sistemática de entrevistas.

O estudo de caso seria uma maneira de investigar um tópico empírico por meio de um conjunto de procedimentos. Para Freitas e Prodanov (2013), a pesquisa exploratória, por ser flexível, permite o estudo do tema de forma ampla. Ela envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes em relação ao problema pesquisado. A abordagem qualitativa do problema, segundo Gil (2008), não pode ser traduzida em números e estatísticas. Essa forma de pesquisa tem como base a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados a essas ocorrências. Na coleta de dados, por sua vez, o pesquisador é o instrumento; e a fonte direta é o campo de pesquisa.

Por fim, os procedimentos técnicos utilizados para este trabalho, consistem em:

- a) pesquisar bibliografia para contextualizar a pesquisa de campo;
- b) anexar e apensar o material coletado, para análise qualitativa e reflexão;
- c) apensar as entrevistas transcritas, em trabalho anterior (Navarro, 2018), do então diretor da escola e da então coordenadora;
- d) apensar um questionário aberto respondido por um professor-cidadão da escola; e
- e) apensar autorização, do gestor da escola, para desenvolver a pesquisa de campo, além de utilizar o nome real da escola nesta tese de doutorado.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES PRIMÁRIAS

Além da seção primária 1, organizamos o aporte teórico em mais três seções primárias, a saber: 2, 3 e 4. A pesquisa de campo consta na seção primária 5 e as conclusões se apresentam na seção primária 6. Na seção primária 2, traçamos algumas diferenças entre a Escola Nova e a Escola Tradicional, além de mostrar algumas concepções sobre a Escola Democrática. Nosso intuito é mostrar que a Escola Democrática é diferente da Escola Nova, mas ambas trouxeram um salto qualitativo no ensino na escola pública. Fica evidente, que esse salto ocorreu nos momentos em que apareceram enquanto concepções educativas. Porém, ressaltamos que a Escola Nova não era para os pobres e não tinha a proposta de transformar a sociedade, pois era acrítica. Esse tema nos auxilia a entender o histórico da “Campos Salles” de 1956 até os dias atuais, com destaque para o ano de 2005, data da implementação do novo *Projeto Político-Pedagógico*. A

escola buscou reconstruir o *Projeto Político-Pedagógico*, desta feita, com base naquilo que entendeu ser uma escola democrática e humanizada, que viria a romper com as práticas da Escola Liberal Tradicional.

Seguimos com a Escola da Ponte, de Portugal, como exemplo de escola democrática, justamente porque essa instituição tinha, em seu cotidiano, antes de seu novo projeto, características semelhantes às da “Campos Salles”, no tocante à violência. Além da inspiração para renovar o ensino, seus princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade foram amplamente assimilados e, provavelmente, auxiliaram para a prevenção da violência na escola pesquisada.

O instrumento legal de transformação do ambiente adverso da “Campos Salles” foi seu novo *Projeto Político-Pedagógico*. Assim, buscamos mostrar o seu significado e vários aspectos que o envolveram, tais como, a relutância manifestada por uma parte dos docentes. Completamos com uma breve referência ao que aconteceu antes e depois da implementação. Por último, fizemos uma análise parcial do *Projeto Político-Pedagógico*, de 2015, expondo suas principais passagens úteis a nosso estudo. Nesse sentido, registramos a identificação, a inauguração e o funcionamento da escola. Abordamos, nesse ponto, os cinco princípios da escola: os dois já existentes e os três da Escola da Ponte. Nosso destaque é a *Comissão Mediadora de Estudantes*, provavelmente a mais eficaz prática pedagógica da escola, na resolução de conflitos disruptivos e violências do cotidiano escolar.

Na seção primária 3, mostramos uma breve biografia do maior educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire, para frisar sua tendência educativa libertadora e seus esforços para propor uma escola de qualidade e humana. Nesse ponto, há um enfoque na figura do educador-libertador, que serve de modelo para o professor-cidadão da “Campos Salles”. Além disso, o discurso da crítica e da esperança em um período desmotivador aparecem em todos os aspectos pedagógicos de sua obra e podem se mostrar extremamente úteis, considerando nosso contexto atual. A visão de mundo e de homem – a humanização, entre outros vários aspectos – é algo que também adicionamos, dentro da Pedagogia de Paulo Freire.

Na seção primária 4, abordamos os vários tipos de violência, sem contudo deixar de expor nossa concepção de violência. Para melhor entendermos os aspectos que envolvem as violências, dividimos o estudo em violência ideológica contra a escola e violência da escola, os quais englobam, respectivamente, a violência contra o docente e a violência do docente contra o aluno, que pode reagir e se expressar em relação a essas situações. Na sequência, na seção secundária específica, intentamos mostrar a produção da violência escolar, à luz de Maria Helena de Souza Patto e Cíntia Copit Freller, pesquisadoras que mostram a indignação em relação a

certas mazelas educativas. Ao final, em nome do combate aos possíveis quadros de violência física contra alunos e professores, selecionamos alguns autores que se caracterizam por apresentarem propostas de melhorias quanto às instituições educacionais.

Por fim, na seção primária 5³, desenvolvemos a nossa pesquisa de campo, com destaque para as duas inovações, anteriormente mencionadas, e suas decorrências.

2 EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”

Buscamos nesta seção primária fazer uma breve comparação entre a Escola Tradicional e a Escola Nova e mostrar que houve uma salto qualitativo na Educação, pois aparecem as figuras de um aluno livre e um professor que deixa de ser o centro do universo. Apresentamos algumas concepções de Escola Democrática, que é diferente da Escola Nova, pois essa parte de uma visão de mundo igualitária, em que a violência está no âmbito individual. Além disso, ignora as crianças pobres e não prepara o educando para transformar a sociedade. Ao contrário, a Escola Democrática assume que uma das causas da violência escolar está no ensino, não culpa o educando e o apresenta como sujeito de direitos. Abraça todos os alunos, principalmente os pobres, e os prepara, por meio da contextualização e da conscientização, para transformar a sociedade. Quanto à análise do histórico da escola “Campos Salles”, é fundamental para entendermos o impacto na prevenção da produção da violência escolar em seu espaço e ambiente.

Os acontecimentos do passado continuam provavelmente muito vivos na atualidade. Portanto a educação na cidadania, nos dias de hoje, baseada no diálogo, com um trabalho docente democrático, solidário e humanizador, que traz um educando com voz e sujeito de direitos, somente é possível graças ao reflexo de seus fatos históricos. Sem a análise dessa historicidade, esta pesquisa se tornaria desligada da realidade. Assim, a democracia da “Campos Salles” é entendida a partir de seus fatos históricos, principalmente, a partir de 1999, e das mudanças verificadas em 2005, em seu espaço e ambiente.

A história da “Campos Salles” começa em 1956 e avança até o ano de 2005, data da implementação de um *Projeto Político-Pedagógico* que alterou profundamente a *Metodologia de Ensino*, a postura docente e a maneira como tratar o aluno, então fundamentada nos parâmetros da Escola Tradicional. Ao que tudo indica, as implementações permanecem até os

³ Destacamos que a nossa tese de doutorado é continuação de nossa dissertação de mestrado, realizada na mesma escola (NAVARRO, 2018).

dias de hoje. Tais reelaborações feitas no passado deixaram de lado uma concepção antiga de educação para experimentar uma vivência democrática bem ampla. Nosso propósito não é desconsiderar os benefícios da Escola Tradicional. Afinal, ela tem o seu valor, mas, especificamente, para a “Campos Salles”, naquela oportunidade anterior ao projeto, era completamente impertinente e contribuía para a produção da violência escolar.

Não poderíamos deixar de lado a importância da Escola da Ponte, de Portugal, para o novo projeto implementado, destacando nesse movimento seus princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, amplamente explorados neste trabalho. Como mencionado, o instrumento legal de transformação do ambiente adverso da “Campos Salles” foi seu novo *Projeto Político-Pedagógico*. Ao considerarmos esse documento, buscamos mostrar o seu significado e os vários aspectos que o envolvem. Na ocasião, ocorreram resistências de docentes, um dos obstáculos que o então diretor e alguns professores tiveram que enfrentar para colocar em prática o projeto implementado. Nesse contexto, entendemos ser fundamental apresentar o ambiente escolar antes e depois da implementação desse projeto. Por fim, fizemos uma análise sintética do mais recente *Projeto Político-Pedagógico* da “Campos Salles”, de 2015.

2.1 DIFERENÇA BÁSICA ENTRE ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA

Estabelecer diferenças entre a Escola Tradicional e a Escola Nova é fundamental para prosseguirmos com a concepção da Escola Democrática. Essa se diferencia das demais, mas faz parte de um conjunto de transformações ocorridas no nosso sistema educativo, ao longo do tempo. Ademais, especificamente em relação ao Ensino Tradicional, sabemos que fazia parte da concepção educativa da “Campos Salles”, antes da implementação de seu *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005. Portanto as considerações que se seguem, sobre a Escola Nova e a Escola Tradicional, além de suas diferenças, nos ajudam a entender o ambiente da escola atual, numa perspectiva democrática.

A Pedagogia Renovada, ligadas ao movimento da Escola Nova ou da Escola Ativa, valoriza o indivíduo como ser livre, ativo e social. No entanto, não era uma escola destinada aos alunos das classes sociais menos privilegiadas, tampouco preparava os alunos para transformar a sociedade. De positivo, nessa modalidade, a educação não está centrada no professor, tampouco nos conteúdos, mas sim, no aluno ativo e curioso. O processo de aprendizagem é mais importante do que o ensino. Ao docente, cabe organizar e coordenar as situações de aprendizagem. Aquino (2014) ratifica essa postura docente na proposta da Escola

Nova:

No corolário escolanovista, o professor passa a ser tomado tão somente como um organizador do contexto pedagógico, no qual o aluno, condutor do processo de aprendizagem, irá se desenvolver segundo seus interesses, sua sensibilidade e sua espontaneidade.

(AQUINO, 2014, p. 76)

Saviani (2018) enfatiza que o método tradicional foi constituído após a Revolução Industrial. Essa constituição provoca o posicionamento dos escolanovistas, que entendem a Revolução Industrial como transformadora da sociedade e fundamentada na ciência, sem que, entretanto, a educação seja considerada, uma vez que essa área continuou na condição pré-científica, baseada em preceitos medievais. Esses argumentos serviram para a Escola Nova se apresentar como científica e como instrumento de aplicação da ciência no sistema educativo, com o intuito de estabelecê-la no nível da época. O autor reage a esse entendimento da Escola Nova e demonstra que, na realidade, a Escola Tradicional é científica.

Para justificar essa cientificidade, o autor afirma que o ensino tradicional se estruturou em uma pedagogia baseada em um método expositivo, presente até os dias atuais. Assim, cita cinco passos da matriz teórica do método chamado de herbatiano: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. O passo da preparação significa a recordação da lição anterior. No passo da apresentação, o aluno é colocado diante de um novo conhecimento. No passo da assimilação, o aluno compara o novo conhecimento com o velho e o novo é assimilado por meio do velho.

Esses três primeiros passos têm a observação, como correspondência, o que possibilita destacar o diferente do já conhecido. No passo da generalização, o aluno já assimilou o novo conhecimento e identifica seus fenômenos. No último passo, o da aplicação, esse conhecimento coincidiria com as lições de casa, de modo que a lição seguinte se inicia a partir da recapitulação da anterior. É por meio dos exercícios que se verificará se o aluno assimilou o conhecimento.

Saviani (1985) explica que a Pedagogia Tradicional foi acusada de inadequada pela Pedagogia Nova, chamada de “escolanovismo”. Seus adeptos promoverem reformas, após preservarem o poder da escola e sua função de equilíbrio social. As questões das distorções da marginalização continuaram a ser resolvidas pelas instituições e, dessa feita, sob novos ares educativos. A marginalização abandona o vínculo com a “ignorância” do ser humano, que não domina o conhecimento e avança no sentido do ser rejeitado. A integração do aluno passa a ser vista como resultado de sua aceitação pelo grupo e pela sociedade: “*Marginalizados são os*

‘anormais’, isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. [...] fenômenos associados ao sentimento de rejeição.” (SAVIANI, 1985, p. 12). Isto é, o autor deixa claro que em determinado momento, sob a influência da Pedagogia Tradicional, o educando marginalizado, considerado aquele que não domina o conhecimento, passou a ser rejeitado pelas instituições, por ser desajustado e desaptado. Na Pedagogia Nova, esse aluno, passou a ser aceito pelo grupo e pela sociedade, ocorrendo sua integração dentro dessa nova perspectiva educativa.

A diferença de perspectiva entre a Escola Nova e o Ensino Tradicional é que o movimento da Escola Nova buscou articular o ensino com a ciência, como um processo de pesquisa, ao passo que o Ensino Tradicional fazia essa articulação com o produto da ciência, como afirma Saviani (1985). Assim, a Escola Nova tratava os assuntos do ensino como problemas desconhecidos por professores e alunos. O ensino seria um projeto de pesquisa, uma atividade que contrastava com o ensino tradicional.

Segundo esse método, a atividade somente prossegue ao resolver um problema graças à coleta de dados por alunos e professores, fato que permitiria elaborar uma hipótese. O passo seguinte é o da experimentação, isto é, testar a hipótese. Por outro lado, o Ensino Tradicional transmitia os conhecimentos produzidos pela ciência, incorporados à cultura humana. Essa é a razão pela qual esse tipo de ensino se centra na figura do professor, que domina os conteúdos, enquanto os métodos novos se centram nas motivações, interesses e aspectos psicológicos dos alunos.

[...] (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

(SAVIANI, 2018, p. 37)

De modo geral, o autor afirma que a Escola Nova não é democrática. Quando muito, se fala em democracia no cotidiano escolar. E isso significa que não há democracia nesse contexto. Por sua vez, quanto menos se fala em democracia nesse cotidiano, mais articulada está a escola com a democracia. Algo muito presente na Escola Nova é a proclamação da democracia. Porém nos é alertado, por meio de estudos, que quem usufruiu dessa democracia não foram os operários proletários. O pesquisador (2018) aponta que quem se beneficiou desse tipo de escola foi um pequeno grupo privilegiado, que legitimou as diferenças. Ficaram ausentes desse benefício democrático o povo, os operários e o proletariado. Fica evidente que se trata de uma falsa experiência democrática na escola, porque quem se

beneficiou dela foi apenas a classe dominante, legitimando as diferenças em relação aos alunos pobres.

[...] o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.

(SAVIANI, 2018, p. 39)

Os alunos continuavam a ser educados pelo método tradicional, sem poder reivindicar procedimentos das novas técnicas. Os pais das crianças pobres eram envolvidos por uma consciência de que aprender é assimilar conteúdos, enquanto a função do docente era a de fazer essa aprendizagem possível: “[...] *se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira.*” (SAVIANI, 1985, p. 53).

O povo continuou a ser educado tal qual o método tradicional, à revelia dos novos métodos. Tem-se um contexto de pais de alunos exigindo dos docentes uma postura para fazerem seus filhos se interessarem pelos estudos, garantindo o conhecimento da criança, mesmo contra a vontade do aluno. Finaliza-se a comparação, estabelecida por Saviani, entre o sistema tradicional e a Escola Nova, com o raciocínio habitual, que “[...] *tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o contrário.*” (SAVIANI, 2018, p. 46).

Discordamos de Saviani apenas quando há alegação de que a democracia de uma escola é mais articulada quanto menos se fala em democracia. O problema de seu ensinamento está na generalização. A imprensa mostra que a “Campos Salles” é uma escola de fala democrática diária, extremamente articulada e conhecida em todos os sentidos, até fora de nossas fronteiras. A instituição recebe visitas, diariamente, de muitas pessoas, inclusive de autoridades estrangeiras, com vários propósitos. Ser ou não ser conhecida como democrática, falar ou não falar em democracia em seu ambiente não interfere, tampouco modifica suas características e sua identidade. Uma boa escola democrática apresenta professores comprometidos, que acompanham de forma solidária o aluno no exercício de sua autonomia responsável, entre vários outros aspectos, que também revelam a fala democrática.

A democracia educativa está fundamentada, acima de tudo, no respeito à dignidade do

ser humano, principalmente em relação ao aluno, seja ele de qualquer origem social e na completa ausência de estereótipos pejorativos em relação a pobres, pretos, indígenas, favelados e a tantos outros desfavorecidos e historicamente humilhados. Infelizmente, a realidade nos mostra que os preconceitos, os estereótipos e as humilhações ainda se fazem presentes em parcelas dos cotidianos escolares, especialmente na escola pública, de concepção educativa conservadora. Ademais, qualquer escola pode servir às elites porque isso depende muito do impacto da ideologia em cada uma dessas instituições e como ela irá produzir a violência.

Parrat-Dayan (2011) afirma que, na Escola Nova, nos anos de 1920, foi instituído o método *self-government*, isto é, autodisciplina, dentro de uma democracia. Trata-se de um método que engloba a democracia dentro de um grupo gerido. Cousinet (1959, apud Parrat-Dayan, 2011), considera esse método passível de fracasso, porque é inviável formar homens livres a partir de crianças submetidas ao professor. Também as crianças não conseguiriam entender as razões da disciplina imposta e suas regras direcionadas ao ensino e à classe. Em qualquer país autoritário, os professores demonstram uma incapacidade democrática. Ao contrário, em um sociedade em que o docente pode adotar uma atitude democrática, ele autoriza a comunicação entre alunos para apontar a solução de problemas. As relações de cooperação favorecem a passagem da heteronomia para a autonomia.

Nunes (2010) traz a comparação feita por Anísio Teixeira entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. Para esse, a Escola Tradicional nunca percebeu que era viável se abrir para outras possibilidades de aprendizagem. O estudioso exemplifica casos específicos em que o docente poderia despertar complexo de inferioridade na criança, fazer observações humilhantes e propiciar o estabelecimento do medo. Na preparação dessa criança para a responsabilidade em relação mundo adulto, essas ocorrências poderiam anular seu impulso, fazendo-a procrastinar suas tarefas, além de obrigá-la a fazer uso de expedientes falsos, com o intuito de manipular penas e prazeres.

Complementa Nunes (2010) que Anísio Teixeira entende a Escola Tradicional e a Escola Nova como uma construção. Em um primeiro instante, afirma-se que a Escola Nova é nova apenas no nome, porque produz nos ambientes escolares o ensino industrial, como ciência aplicada, descuidando-se do planejamento de atividades escolares. Segunda a autora, até mesmo por influência de Dewey, Anísio Teixeira desiste dessa metáfora do ensino industrial, na qual acreditava inicialmente. Ele passa, então, a conceber a Escola Nova não como uma ruptura em relação à Escola Tradicional, mas como uma Escola que acolhe seus aspectos positivos e acrescenta uma reformulação didática.

Sawaya (2018) esclarece que a renovação pedagógica no Brasil, a partir da década de

30, foi denominada de Escola Nova, processo esse que contou com uma forte participação da Psicologia e suas contribuições. A concepção fundada em autores, como Piaget e outros, indicava a necessidade de reformar a escola, especialmente os métodos de ensino e reelaborar o papel docente. Saviani (2007, apud SAWAYA, 2018) destaca que a década de 1930, contou com um comum projeto de reconstrução de uma sociedade capitalista, com propostas de inserção da ideologia democrática.

Patto (1984, apud SAWAYA, 2018) mostra duas correntes educacionais: a dos pioneiros da Escola Nova, representada pelos “escolanovistas”, e a que propunha a expansão quantitativa do ensino. Na primeira, privilegia-se uma proposta de expansão qualitativa do ensino a todos e de forma gratuita, além da reforma dos métodos de ensino, levando-se em consideração o psiquismo dos alunos.

Patto (1984, apud SAWAYA, 2018) esclarece ainda que, na segunda corrente, prevalece o prejuízo quanto a currículos e conteúdos. Essa diretriz, conforme passou a orientar as reformas educacionais, revelou também o retrocesso da tendência democrática. Estabeleceram-se dois caminhos: a seletividade da clientela no sistema educativo e a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Essa clientela seleta e diferenciada, ao frequentar a escola, é recepcionada por um sistema formativo próprio, a partir de suas funções psíquicas, voltado para a inserção social. A ideologia da Escola Nova ocupa esse novo espaço com a instrução técnico-profissional, aliada às concepções da psicologia da criança direcionadas às avaliações inerentes à sua capacidade e aptidões criativas.

O ponto de partida para a mudança já foi explicado pelo educador Paulo Freire (1970), que é o de transformar a ação educativa como relação narradora, dissertadora dos conteúdos que falam da realidade como algo parado, compartimentalizado ou de algo alheio à experiência do indivíduo, para uma educação que supere a contradição educador-educando, o que sabe e o que nada sabe.

(SAWAYA, 2018, p. 127)

Por fim, nosso posicionamento é aquele que busca o que há de bom na Escola Tradicional e o que há de bom na Escola Nova, em benefício de uma escola com um funcionamento democrático e humano. Essa Escola Democrática contemporânea, apesar de muito diferente, pode assumir algumas propostas da Escola Nova, como o trabalho dos alunos em grupo, mas com outras orientações, além de não deixar completamente a Escola Tradicional de lado. Ademais, qualquer Escola Democrática é limitada e sofre influências da sociedade e está em constantes contradições. Portanto, outros fatores podem ser demonstrados, de acordo com as

características e a identidade de cada escola, além da singularidade de seus alunos. Reafirmamos nosso posicionamento inicial, no sentido de que o estudo dessas concepções educativas nos ajuda a entender o possível combate à violência, no ambiente escolar da “Campos Salles”. Uma escola de experiência democrática e humana e, na nossa percepção, uma evolução em relação às demais concepções educativas.

2.2 EXPERIÊNCIA COM A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Podemos considerar que a experiência com a Escola Democrática no País é recente. De modo geral, no passado, o sistema educativo teve a predominância do Ensino Tradicional e, posteriormente, sofreu o impacto das propostas da Escola Nova, como expomos acima. Enxergando, portanto, a Escola Democrática como uma presença marcante na atualidade, surge a questão do amparo legal para viabilizar a gestão democrática nas instituições públicas. O princípio básico da gestão democrática aparece na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art 14 e 15). A escola Democrática, para funcionar, deve clarear as diferenças que apresenta em relação à Escola Tradicional e apresentar alguns de seus vários aspectos, tais como: sua proposta educativa, seus princípios, os cuidados com a falsa democracia e a postura democrática docente.

Queiroz (2019) faz um apanhado geral sobre as diferenças entre a Escola Tradicional e a Escola Democrática. Nas tradicionais, podemos encontrar alunos muito dependentes dos adultos em ações simples e básicas, como no momento da realização de uma simples tarefa ou de uma tomada de decisão, independentemente de serem ações pedagógicas. Nesse comportamento passivo, parece ou não haver motivação para aplicar suas responsabilidades. Além disso, o próprio ambiente do adulto, com as rotinas determinadas, pode funcionar como um grande inibidor. Os materiais disponibilizados aos educandos, com método apostilado, acabam engessando a autonomia na aprendizagem. A educação tradicional desconsidera os interesses e necessidades dos alunos e fecha qualquer possibilidade de diálogo e trocas. Há uma cobrança sobre os resultados dos seus “clientes”.

Oliveira (2016) entende que as Escolas Democráticas possibilitam um modo diferenciado de se relacionar quanto ao modelo escolar tradicional, nas relações entre alunos e entre professores e alunos. O objetivo é também desconsiderar as relações autoritárias dos adultos em relação às crianças e promover a autonomia dos alunos, um aluno estimulado a participar, de modo consciente, nos espaços coletivos, sendo responsável pelas próprias regras da escola. O autor coloca a escola democrática como aquela que deve promover o acesso

universal ao conhecimento, além de “[...] formação permanente, autonomia, solidariedade, cooperação, respeito à dignidade humana, justiça.” (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

[...] a proposta das denominadas Escolas Democráticas se apresenta como uma possibilidade de promover uma educação que busca estimular a participação, engajando pais, alunos e professores em relações que se pretendem distintas daquelas que predominam no ensino hegemônico, se aproximando dos princípios da gestão democrática preconizada nos marcos legais da educação nacional.

(OLIVEIRA, 2016, p. 25)

Dentro da proposta da Escola Democrática, destacamos as leituras de Medeiros, Orth e Pereira (2011), sobre a realidade do presente século, em que se percebe que os princípios de democracia na Educação escolar estão ainda impregnados de individualismos. A democracia e a cidadania, nas práticas escolares, estão vinculadas a uma autorização para que todos possam se expressar, evidenciando-se um medo nas atitudes e comportamentos. Há um sentimento generalizado, entre docentes e alunos de que eventuais manifestações que contrariem as normas das instituições possam acabar em conflitos, com más consequências para a própria escola e seus integrantes. Assim, o silêncio e a omissão se tornam as únicas alternativas para evitar esse estado conflituoso. O que se enxerga sobre democracia e cidadania, nesse contexto, é que são as motivadoras dos problemas institucionais, e não, as solucionadoras.

Outras implicações compreendidas pela (não) democracia e pela (não) cidadania dizem respeito a comportamentos autoritários e individualistas, com o desenvolvimento de práticas de intolerância social, traduzidas em violência social e escolar, bem como dificuldades de escuta e reconhecimento do outro.

(MEDEIROS; ORTH; PEREIRA, 2011, p. 133)

Quanto ao papel do educador, no contexto democrático, Queiroz (2019) destaca a importância dele não considerar o educando como uma ameaça à sua autoridade e às normas da escola. Ao contrário, deve motivá-lo a participar de sua vida no cotidiano escolar, em nome do despertar da consciência. Além disso, o educador deve ter competências para atuar dentro desse quadro participativo, colocando seus saberes em prática, sempre atento para sua postura democrática, bem como, oferecer ao educando senso crítico em relação aos assuntos da escola e nas relações interpessoais; poder de escolha ligado à responsabilidade, que deve guiar sua liberdade; e seu poder de se organizar e participar efetivamente em temas de seu interesse.

Por fim, em uma Escola Democrática, não há espaço para o autoritarismo docente, muito

pelo contrário, o trabalho desse profissional está pautado pelo comprometimento, pela responsabilidade, pela autonomia e pela solidariedade. Além disso, essa escola deve enxergar seus educandos como sujeitos de direitos, capazes de se organizar individual e coletivamente. Na medida em que lhes é propiciada a voz, a dialogicidade se fortalece e atinge, de forma positiva, as relações interpessoais, fundamentais para o vínculo democrático e humanizado entre professor e aluno.

[...] as relações interpessoais entre professor e alunos ocupam papel importante no desenvolvimento da atividade educativa, privilegiando-se, portanto, a existência de pequenos grupos, onde o professor, por meio de materiais didáticos diversos, busca auxiliar a criança a aprender, sempre tendo claro o seu próprio interesse [...].

(OLIVEIRA, 2016, p. 61)

2.3 HISTÓRICO

Nosso intuito é o de desenvolver o histórico da “Campos Salles”, processo que data de 1942, associado à gênese de Heliópolis, passando pelo marco de 1995, quando ocorreu a assunção do então diretor Braz Nogueira e pelo começo das transformações, em 1999, ano marcado pela violência. Anteriormente a esse histórico, expomos as diferenças entre a Escola Tradicional e a Escola Nova, com o propósito de melhor assimilar os fatos históricos de modo geral e, depois, especificamente, abordamos assituações que ocorreram antes da implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, além de expormos algumas concepções sobre a Escola Democrática.

E qual o intuito de nos inteirarmos sobre esses fatos históricos que envolvem a “Campos Salles”? Basicamente, a necessidade de conhecermos o modo de funcionamento dela, a partir de sua gênese, origem de suas características e identidade atuais. Entre as instituições, tais aspectos não são idênticos, pois se configuram a partir da comunidade que as envolvem. Depois, a relação de causa e efeito dessa historicidade com a produção da violência escolar. Por fim, as inovações promovidas pela escola podem ser consideradas históricas e dialéticas. Estamos analisando a realidade que considera o todo e não é imutável.

Dentro do histórico da “Campos Salles”, o que se verificou foi a passagem de uma concepção educativa tradicional para uma concepção democrática e humanizadora. Nessa última, a qual predomina na instituição até os dias de hoje, a escola e suas características decorrem de uma sinergia educativa, marcada pela participação coletiva da comunidade que a envolve como um todo: pais de alunos, estudantes, equipe diretiva, professores e funcionários, entre outros. Dessa formação de, o modo de funcionamento se encontra atrelado à realidade dos

alunos e, principalmente, o professor não pode alterá-la, tampouco permitir que outros aspectos a alterem.

O saber histórico contribui para reforçar a necessidade de se manter essa realidade inalterada, principalmente, a de cada aluno, estimulando o ânimo docente a assumir tal compromisso para formar um ambiente democrático, solidário e humanizador, o que auxilia nos esforços para distanciar quaisquer tipos de estereótipos e preconceitos contra os desfavorecidos e qualquer reação a uma *Metodologia de Ensino* inadequada, fato que contribui para impactar e prevenir a violência escolar. No entanto, buscamos deixar claro que a Escola Liberal Tradicional não deu certo na “Campos Salles”, o que não impede essa concepção educativa ser a ideal em algumas instituições escolares.

A história de Heliópolis não pode ser ignorada, quando objetivamos nos inteirar sobre uma série de acontecimentos que envolvem a mencionada escola. Consta do Projeto-Político Pedagógico – Complexo Educacional Unificado (CEU) Heliópolis “Profa. Arlete Persoli” (2017), que Heliópolis é caracterizada pela vulnerabilidade social e a violação de diversos direitos, acompanhada de inúmeras conquistas, que somente foram possíveis em decorrência da união de esforços das pessoas. Heliópolis caminhou de uma estrutura urbanística identificada como favela para uma identificação comunitária, conhecida como bairro educador.

Em 1980, foi criada a União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e região (UNAS), com o objetivo de fortalecer o diálogo com o poder público. O diálogo ficou estabelecido como reforço para privilegiar a articulação entre todos, inclusive com o Centro de Educação Unificado (CEU) do local, com o intuito de promover o desenvolvimento dos cidadãos e fortalecer os direitos humanos por meio da educação e gestão democrática.

Heliópolis possui aproximadamente 1 milhão de metros quadrados e se localiza na região sudeste da cidade de São Paulo, a 8 km do centro. Em sua área vivem cerca de 200 mil habitantes, a maioria de origem nordestina. A maior parte dos barracos se transformou em construção de alvenaria [...]. Aproximadamente 40% das famílias de Heliópolis são compostas por mães e filhos, sendo a mãe a única provedora.

(PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CEU HELIÓPOLIS, 2017, p. 5)

A gênese desse projeto ocorreu em 1942, quando a área de Heliópolis foi adquirida pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI). Em 1966, essa área passou para o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS). Em 1969, foram construídos, pelo IAPAS, o Hospital Heliópolis e o Posto de Assistência Médica (PAM). Assim, as famílias dos trabalhadores se alojaram nas redondezas da obra. Entre 1971 e 1972, a

prefeitura desalojou 153 famílias, em Vila Prudente e Vergueiro, para construir vias públicas, e as alojou provisoriamente, mas esse alojamento se tornou permanente. Outras famílias de baixo poder aquisitivo, fugindo de aluguéis altos, também se instalaram no local. A esse respeito, Mazon e Nogueira (2005) complementam que essas pessoas, desalojadas pelo então prefeito Paulo Maluf, e outros moradores que vieram depois, formaram o início da expansão do que, mais tarde, se caracterizaria como a favela de Heliópolis.

Apontam, ainda, Mazon e Nogueira (2005) que a contextualização da “Campos Salles” e seus problemas desenvolveram-se em três períodos centrais: 1957-1970, 1971-1995 e 1996-2005. No primeiro contexto, a escola funcionava apenas com o ensino fundamental. A maioria dos pais de alunos era de origem portuguesa e italiana, trabalhadores das chácaras e olarias localizadas nas redondezas. No segundo período, ocorreu o reflexo da ocupação desordenada da favela de Heliópolis e essa era a única escola próxima. No entanto, a maioria dos alunos não chegava a 1ª ou 2ª séries porque, à medida que aprendiam a ler e escrever, os pais providenciavam sua transferência da escola. O motivo era o de que todos tinham vergonha de tirar o diploma numa escola considerada repleta de estigmas pejorativos. Consta no projeto da escola (2015) que tais estigmas foram superados apenas no fim de 1988, tendo sido substituídos pela denominação “*escola da comunidade*”.

Segundo os autores, no começo dos anos 1970, em decorrência do início do processo de favelização de Heliópolis, a então “Escolas Agrupadas do Moinho Velho”, atual “Campos Salles”, era composta, em sua maioria, de filhos de operários nordestinos que trabalharam na construção do hospital Heliópolis, rodeado de campos de terra. As famílias dos operários permaneceram no entorno do hospital e outras se juntaram a esse grupo, sobretudo as que haviam sido removidas de lugares próximos em decorrência das políticas públicas da prefeitura, conforme anteriormente explicado.

De fato, o que os autores nos revelam, por dedução, é que os filhos de famílias pobres eram recepcionados pela então denominada Escolas Agrupadas, porque simplesmente não conseguiam vagas em boas escolas da região, salvo raras exceções, em decorrência de seu estado de pobreza. Contudo, até mesmo por conta de uma legislação, naquela época havia a chamada jubilação no caso de segunda repetência anual. Isso nos conduz a imaginar que esse aluno, via de regra, era um desfavorecido, obrigado, naquele contexto, a se matricular na escola de “seus iguais”, na instituição característica “dos pobres”, a qual naquele momento era a “Campos Salles”.

Trata-se de uma situação que, provavelmente, levava insegurança aos pais de alunos, aos estudantes e aos professores, além de afligir a própria equipe gestora. Nesse clima, certamente,

os pais não poderiam confiar na instituição em que matriculavam seus filhos. Desde a matrícula, é de se esperar que esses pais retirassem os filhos da escola, o mais rápido possível, assim que surgisse a oportunidade de matrícula em qualquer outra instituição. Sem dúvida, tem-se um quadro de representação pejorativa dos desfavorecidos, que perdura até a contemporaneidade em parcela das escolas públicas.

Tais ocorrências negativas geradas pelo preconceito, no ambiente escolar, podem culminar em conflitos disruptivos e violência escolar, decorrentes de indisciplinas, violência simbólica, incivildades e outros elementos. A postura docente é fundamental para auxiliar a escola. Porém os próprios alunos devem encontrar um meio para solucionar tais conflitos dentro de um espírito democrático e permeados por uma educação cidadã. Segundo Parrat-Dayana (2011), não é o docente que deve resolver os conflitos. Os próprios alunos podem permitir a troca de pontos de vista entre eles, a argumentação e a proposta de solução.

Os professores têm o hábito de castigar alunos desobedientes em relação às regras e às indisciplinas que cometem. Tal postura pode eliminar a conduta de indisciplina e fazer com que os alunos respeitem as regras da classe, no entanto não é uma postura que conduz à aprendizagem social, tampouco à educação cidadã. Os alunos, apenas por medo, respeitam as regras, mas não compreendem que elas são necessárias para organizar o trabalho. Na hipótese de uma postura autoritária docente, tensões, frustração e agressão entre os alunos acabam sendo provocadas.

Em 1995, segundo Aoki et al. (2012), Braz Rodrigues Nogueira assumiu a direção da escola e, por meio da observação do cotidiano escolar, passou a registrar os problemas que se destacavam. O que lhe chamou a atenção foi a falta constante de professores e a dispensa de alunos. Ao se conscientizar de que nada poderia fazer sozinho, abriu a escola e se aproximou dos pais de alunos, para que eles pudessem se certificar do estado em que a escola se encontrava, percebendo sua realidade. Com isso, tentou promover a participação deles para angariar melhorias. Também se aproximou de professores, alunos e equipe técnica. O diretor iniciou, ainda, uma série de reuniões, para evidenciar o valor do trabalho pedagógico na escola-comunidade. Aos professores, coube um melhor conhecimento da região e das condições de vida das famílias.

No histórico da instituição de ensino em questão, comentado em EMEF “Presidente Campos Salles”: “[...] *Escola sem muro no bairro educador*” (2012), ocorre um fato marcante e inaceitável, que foi o motivo da confirmação da mudança estrutural que passou a ser desenvolvida em 1999. Leonarda, 16 anos, aluna da “Campos Salles”, foi vitimada fatalmente com tiros no rosto no momento em que chegava em casa, após a saída da escola. No velório, a

indignação com a crueldade tomou conta de todos e optaram por percorrer as escolas do bairro, as entidades ao redor, as residências locais e o comércio, para o estabelecimento de uma convocação direcionada a uma postura contra a violência. Esse grito pela paz ficou conhecido como “Caminhada pela Paz” e é ainda hoje realizado anualmente.

Considerando seu histórico, qual era, então, a situação do cotidiano escolar na “Campos Salles”, em 2005, pouco antes da implementação do novo *Projeto Político-Pedagógico*? Configurava-se o ambiente de uma escola autoritária, que colocava de um lado alguns professores que não queriam ensinar e, de outro, alunos que não queriam aprender. Aulas expositivas exaustivas, aluno sem voz e cópias intermináveis de lições. Esse, por exemplo, é o depoimento do diretor sobre uma professora: “[...] havia uma professora na escola que dava aula na primeira série. Se minha filha fosse estudar com ela, eu a deixaria na rua ou em qualquer outro lugar, pois minha filha ia ganhar muito mais [...]” (NAVARRO, 2018, p. 94), conforme reproduz Braz.

Tinha-se um ambiente favorável à geração de conflitos, que eram ignorados ou mal resolvidos, propiciando o encaminhamento para quadros de violência escolar. A coordenadora, professora Amélia, segundo um trabalho anterior desenvolvido por Navarro (2018), se refere, antes da implementação do projeto, à existência daquilo que ela denominou cultura do “dedo-duro”. Em outras palavras, tratava-se da delação continuada dos indivíduos que, eventualmente, estivessem fazendo algo errado. Os alunos delatados procuravam, então, vingarem-se, fazendo ameaças e participando de brigas.

O maior problema da escola, segundo Mazon e Nogueira (2005), era a falência na relação professor-aluno. As metodologias desconsideravam o aluno como um ser integral e capaz de tomar decisões. O estudante era visto como um ser menor e incompleto, sendo o docente responsável por completá-lo, ignorando sua cultura. Além disso, havia o fato de que os alunos eram muito carentes de recursos. Por fim, desde 1995, a escola apresentava problemas de violência envolvendo esses alunos e pessoas ligadas ao crime.

2.4 A ESCOLA DA PONTE

Por que a Escola da Ponte foi muito importante para a “Campos Salles”? Em 2005, foi implementado na escola o novo *Projeto Político-Pedagógico*, inspirado na metodologia da Escola da Ponte e, posteriormente, anexado a esse projeto, foram instaurados seus três princípios, que se somaram a dois valores previamente existentes na escola em questão. Os três princípios herdados do projeto fundamentado na Escola da Ponte foram: autonomia,

responsabilidade e solidariedade. Tais princípios, hoje, fazem parte da educação na cidadania da “Campos Salles”.

Dada essa importância, não poderíamos deixar de fazer uma breve consideração sobre a escola portuguesa, de acordo com o olhar de alguns autores, sobretudo, daqueles que a visitaram. A instituição situa-se entre Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal.

A Escola da Ponte mostrou ser possível a organização do espaço e do tempo escolar para que o aluno seja recebido como um ser competente que interage como sujeito com os outros sujeitos que são os seus colegas de escola e os seus professores. Vive-se na escola assim como se vive na comunidade e ambas se influenciam reciprocamente e o ato de aprender torna-se prazeroso.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 5)

Nessa escola, o professor era o centro do trabalho escolar e os manuais oferecidos aos alunos eram iguais para todos. As lições eram repetidas, o que conduzia à passividade. As crianças, dotadas de cultura e experiência social diferentes, eram desfavorecidas, porque não havia o reconhecimento dessa dotação. Como muitas crianças viviam em bairros pobres, elas acabavam por transferir seus problemas sociais para a escola. Os pais eram chamados à instituição para ouvirem que seus filhos precisavam ser castigados ou deles eram requisitadas contribuições para reparos urgentes.

Pacheco (2012) demonstra seu interesse e curiosidade pela origem da Escola da Ponte e estabelece uma síntese histórica que demonstra a existência, nesse ponto de origem, de um contexto educativo degradante. Afirma-se que, em 1976, a escola era um arquipélago de solidões. De um lado, professores isolados física e psicologicamente, com um trabalho totalmente centrado em si próprios. Havia manuais idênticos para os alunos, práticas de repetição de lições, além da passividade predominante. Os docentes eram entregues à própria sorte nas salas de aula, com seus alunos, métodos e manuais, o que inviabilizava a comunicação entre seus pares e a construção de um projeto comum. O estado da edificação era deplorável, não havendo sequer condições de satisfazer necessidades biológicas básicas. Nas férias, as crianças permaneciam abandonadas na rua. De modo geral, não havia condições de se construir uma sociedade de indivíduos personalizados e participantes de uma democracia a partir desse contexto.

De acordo com Mazon e Nogueira (2005), a partir de 1976, o professor José Pacheco foi responsável pela coordenação da Escola da Ponte, localizada a 30km da cidade do Porto. Ele se destacou graças a um projeto educativo inovador, que evidenciava a autonomia dos alunos, bem

diferente do modelo tradicional educativo, o que a fazia diferenciada em relação a outras escolas. Não há qualquer seriação ou ciclo, além de os docentes não estarem atrelados a uma disciplina particular, tampouco a uma turma específica de alunos. Nesse novo modelo, os alunos são participativos e escolhem suas áreas de interesse, cada qual buscando ferramentas e soluções para seus projetos, tudo feito em um espaço em que há a extinção da antiga estrutura de sala de aula.

Os alunos da Escola da Ponte têm entre 5 e 17 anos. Cerca de 50 (um quarto do total) chegam extremamente violentos, com diagnósticos psiquiátricos e psicológicos. As instituições de inserção social que acolhem crianças e jovens órfãos os encaminham para as escolas públicas. Normalmente eles acabam isolados no fundo da classe e, posteriormente, são encaminhados para a Escola da Ponte. No primeiro dia, chegam dando pontapés, gritando, insultando, atirando pedras. Algum tempo depois desistem de ser maus, como dizem, e admitem uma das duas hipóteses: ser bom ou ser bom.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 19, 20)

A metodologia da Escola da Ponte respeita a singularidade do aluno e não o submete, tampouco ao docente, a um currículo pré-determinado. O aluno, com sua autonomia, escolhe suas tarefas de aprendizagem e, por esse motivo, é considerado sujeito dela, com capacidade decisória. O projeto “Fazer da Ponte” nasceu de forma espontânea a partir da iniciativa de várias pessoas. Ele se baseou em ideias que marcaram a história da educação. Uma dessas teorias que fundamentaram a estrutura teórica do projeto foi a de Patto (1990), que aponta como horizonte o fracasso escolar para qualquer instituição educacional que, habitualmente, priorize a “aprendizagem”, e não considere a “ensinagem”. Nesse contexto de foco no aprendizado, o aluno pobre torna-se o único responsável pelo seu fracasso.

A partir do final da década de 70, surge em nosso país, uma linha de pesquisas que se referem ao chamado “fracasso escolar”. Sua principal representante é Maria Helena de Souza Patto (1990). Todas as suas pesquisas e publicações referem-se ao chamado “fracasso escolar” das crianças pertencentes aos segmentos mais empobrecidos que habitam os grandes centros urbanos de uma sociedade capitalista, como a brasileira.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 31)

Alves (2012) visitou a Escola da Ponte e afirma que não é um lugar qualquer, porque é um lugar de ideia de educação bem diferente dos outros. Para sua surpresa, foi uma menina de dez anos que mostrou a escola para ele. Ela sorriu e passou a guiar o visitante. Disse que, quando alguém vai a uma escola, sabe o que vai ver: salas de aulas com um professor explicando a

matéria. Depois do intervalo, há mudanças de professor e matéria em cada sala. No caso da Escola da Ponte, não há salas de aulas separadas, como aquelas que dividem 1º, 2º e 3º anos.

Nesse ambiente, crianças reclamam direitos e assumem deveres. Reclamam o direito de ter bons professores, que não são poupados. Expõem o direito que tem, em um sentido de partilha, ao aconchego e à orientação. Trata-se de uma escola que não constitui mero reflexo, mas sim, um espelho da sociedade. Quanto à rotina, a aluna afirma que as crianças de mais idade ensinam as “miúdas”:

[...] Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar. Usamos muito o recurso da Internet. Ao final dos 15 dias, nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se outro para estudar outro assunto.

(ALVES, 2012, p. 43)

Santos (2012) enxerga a Escola da Ponte como uma comunidade democrática e autorregulada. Democrática porque todos investem em uma formação e um saber coletivos, bem como, se pautam na ausência de territórios fechados. Autorregulada porque as normas não são impostas, mas decorrem da necessidade de cada um agir e interagir em comunhão com uma ideia coletiva, apropriada e compartilhada, que atinja o viver e o conviver na escola, priorizando sempre um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. Para além de um projeto de cidadania, o diferencial da escola é uma práxis de educação *na* cidadania, o que possibilita entender o sentimento de pertencimento do indivíduo a uma comunidade e sua consciência acerca de direitos e deveres, ligados uns aos outros. Tem-se um espaço onde ninguém precisa elevar a voz para ser ouvido ou reconhecido, pois a voz conta e é ouvida. Assim as crianças são educadas:

[...] as crianças não são educadas para a competição, mas para a *entrajuda* (e o exemplo vem dos adultos, porque a rotina de *entrajuda* está instituída na escola em todos os níveis, como se fosse a verdadeira matriz do seu projeto cultural), as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade e de **toda a agressividade comportamental** que lhes anda associada, **estão quase ausentes** dos gestos cotidianos dos membros dessa comunidade educativa [...].

(SANTOS, 2012, p. 13, o negrito é nosso)

Albuquerque (2012) enfatiza que a Escola da Ponte, para aqueles que a visitaram ou já

ouviram falar dela, é um lugar de encontro com ideias educativas diferenciadas daquelas que a maioria tem em outras instituições. Assim, não é surpresa que crianças reivindiquem direitos e cumpram vários deveres. O estudantes reclamam por bons professores para um compromisso de partilha e os docentes não são poupados porque não são sentidos como escassos, tampouco excessivamente preciosos. As crianças têm o direito de ir aos computadores, que abrem portas para outro mundo, haja vista que aquele que navega na Internet termina por escrever sem destino. Esse gesto é um ato da procurar a vida ou de adensá-la.

Pacheco (2013) acredita que a maior preocupação dos professores é com seus alunos, sendo essa a motivação que os impele a admitir uma necessidade de transformação. No entanto, se a formação não buscar a transformação, na prática, enganam-se os que a procuram e aqueles que a fornecem. Os docentes devem entender que a formação não é para eles, é para os alunos. De fato, a mensagem do autor resume o espírito das transformações que ocorreram na Escola da Ponte e que inspiraram outras escolas, inclusive fora de Portugal. A mensagem é a de que o ensino centrado no docente não prospera. O ensino deve se voltar para a formação do aluno, dentro de um espírito democrático.

2.5 SIGNIFICADO DA DENOMINAÇÃO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Precisamos entender o que é um Projeto-Político Pedagógico antes de nos reportarmos à implementação de projeto na “Campos Salles”, em 2005. Vasconcellos (2002) faz referência ao significado da denominação *Projeto Político-Pedagógico* porque considera que não há um consenso sobre o assunto. Na visão dele, a diversidade de terminologia está vinculada às temáticas do projeto, que são novas para os educadores, por causa de compreensões e pressupostos diferenciados. Nesse contexto, uma parcela desses educadores indaga se a palavra “político” não seria uma redundância, uma vez que uma ação pedagógica, por si só, já é uma ação política. Apesar de concordar com esse posicionamento, o autor considera que é de vital importância manter a palavra “político”, por entender que não devemos deixar de lado aspectos, como os coeficientes de poder inseridos nas práticas educativas, os interesses políticos a que servimos e a constatação de que não há neutralidade na construção do projeto.

Isoladamente, as palavras projeto, político e pedagógico têm seus significados. Um projeto é um conglomerado de ideias e, a partir delas, podemos fazer um planejamento, isto é, conferir propostas de execução dos atos previstos. A palavra político diz respeito à própria política e é exatamente o que fornece ao projeto um direcionamento, uma intenção. A palavra “pedagógico” indica a pedagogia ligada à identidade da escola. Vejamos o que nos ensina o Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (HOLANDA, 1998) a respeito dessas três

palavras: “projeto. S.m. *Idéia que se forma de executar ou realizar algo [...] (p. 532)*”; “político. Adj. 1. *Relativo à ou próprio da política [...] (p. 515)*”; e “pedagógico”. Adj. *Da ou respeitante à pedagogia (p. 490)*.

Gadotti (2012) esclarece a princípio que esse projeto é, de fato, político. Um projeto é sempre político, porque tem uma direção e é inconclusivo. O nome poderia ser apenas projeto pedagógico, mas o político é importante e, para dar maior destaque, acaba compondo o nome da iniciativa. Os autores chamam a atenção pela confusão que ocorre entre projeto e plano. O plano diretor da escola faz parte do projeto. Um projeto necessita rever o instituído para se tornar instituinte. Não nega esse instituído, que é sua história. Alerta-se, ainda, que cada escola é o resultado de suas contradições, o que afasta a arrogante pretensão de que o resultado de um projeto seja igual para todas, mesmo porque a pluralidade dos projetos pedagógicos faz parte da história da educação.

Veiga (2001) afirma que o *Projeto Político-Pedagógico* concebido como uma prática não esvazia a teoria. Nesse sentido, a prática proporciona a produção de conhecimento enquanto a teoria isolada não produz realidades inovadoras. A teoria precisa da prática para se concretizar. Portanto, teoria e prática, apesar de distintas, são inseparáveis. É na prática que nasce a teoria. Assim, o projeto é pensado, conciliando teoria e prática, visando pensar a escola no conjunto e na sua função social. O projeto é resultado de um planejamento composto por todos os envolvidos com a educação, numa ação consciente e organizada. Esse envolvimento coletivo na sua construção desencadeia uma reflexão e estabelece a adoção de uma prática educativa.

Gadotti e Romão (2012) mostram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, que estabelece o princípio da gestão democrática no ensino público, bem como, seus princípios. Tem-se foco, nesse documento, na participação dos profissionais da educação na construção do *Projeto Político-Pedagógico* da instituição de ensino e na participação da comunidade escolar. A Constituição de 1988, por sua vez, institui a “democracia participativa”, permitindo possibilidade do exercício “direto” do poder e o “regime de colaboração”. Acrescenta-se, por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.09/1990), que prevê a participação da criança na tomada de decisões em relação à sua vida.

Esse projeto se caracteriza pelo poder de transformação e renovação educacional. É necessário partir do instituído, como normas e currículos, sem permanecer nesse ponto de partida, e promover uma mudança de mentalidade, abraçando maior autonomia e a participação de todos. Uma escola de qualidade para todos pode ser pensada levando-se em consideração o papel da educação na sociedade, bem como, considerando o interesse e o engajamento de todos.

Além disso, entende-se que o que marca o *Projeto Político-Pedagógico* é a diversidade.

Isso significa que cada escola é o resultado de suas próprias contradições e, assim, não existem duas escolas iguais. Sendo singulares, não sobram espaços para a arrogância de conhecer os resultados do projeto de antemão. O dono da verdade e sua arrogância cedem espaço à criatividade e ao diálogo. Isso implica a afirmação de que não é possível entender uma escola sem autonomia para estabelecer seu projeto de padrão único. Tem-se um projeto construído em uma gestão democrática, em que pais de alunos, professores e funcionários têm parcela de responsabilidade.

Todos devem participar na construção do projeto e Cury (2002) exalta o papel da equipe gestora nesse processo, indicando o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se refere aos estabelecimentos de ensino dos sistemas. O Projeto Pedagógico (inciso I) deve ser objeto de planejamento obrigatório, e não pode ser uma cópia. Ademais, cabe ao gestor liderar as propostas que devem ser retrabalhadas, de modo a deixar claros o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, entre outros.

Zachi (2012) nos alerta para a liderança dos gestores, para que um projeto construído possa funcionar adequadamente. O *Projeto Político-Pedagógico* fica engessado quando o gestor não exerce a liderança: “*É bem mais provável que um diretor motivado realize muito mais tarefas com resultados eficazes em tempo exíguo, do que aquele que, mesmo dispondo de mais tempo, apresente-se desmotivado.*” (ZACHI, 2012, p. 364). Nesse contexto, os gestores não devem adotar posições ultrapassadas em relação à organização escolar, como atribuir apenas ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno no processo de aprendizagem.

A construção de um bom *Projeto Político-Pedagógico*, que sirva como uma “luva” para a escola deve, evidentemente, clamar pelo envolvimento da comunidade local e por todos aqueles que fazem parte do quadro efetivo da escola. Sem a sinergia dos envolvidos, não há ação e, sem ação, não há transformação. Ademais, nada prospera sem alguém que lidere os movimentos renovadores, mesmo porque as dificuldades na implementação do projeto são imensas e começam pela resistência de alguns professores.

2.6 RELUTÂNCIA DE PARCELA DOCENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES

Quando da implementação do novo projeto, em 2005, na “Campos Salles”, ocorreram relutâncias de uma parcela docente, da mesma forma como ocorreu o engajamento de outra parcela dessa categoria ao novo projeto. Romão (2012) cita alguns obstáculos para a implementação de um processo democrático, previsto no *Projeto Político-Pedagógico*.

Destacamos alguns pontos, como a pouca experiência democrática, a centralização nos técnicos na condição de únicos capazes de elaborar planejamentos, com a premissa de que o povo é incapaz para tal elaboração; o tipo de liderança da política educativa e o forte autoritarismo, impregnado na escola que se deseja mudar. O projeto da escola tem seu sucesso apoiado na ousadia de seus integrantes, respeitando seu contexto histórico. É uma ruptura com o presente e uma promessa para o cotidiano futuro. E somente com o decorrer do tempo é que as ideias serão sedimentadas, com muito trabalho consciente e voluntário, pois o envolvimento com o projeto é de fundamental importância para seu êxito.

Um aspecto fundamental na construção desse projeto é a participação de todos, sem a qual não há como se falar em democracia. Vasconcellos (2012) destaca a importância das contribuições do planejamento participativo em termos de qualidade formal e de qualidade política: “*A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço.*” (VASCONCELLOS; MIRANDA, 2012, p. 26).

O autor coloca a escola na condição de promotora de uma conscientização dos pais, no sentido de despertar nos filhos a importância do estudo e da escola, promovendo reflexões. Além disso, ressalta-se a importância da comunidade educativa, pois é por meio dela que se viabiliza a participação dos pais na elaboração do projeto-político-pedagógico. Trata-se, então, de uma construção coletiva, em que são acrescidos professores, funcionários e equipe de serviços. O projeto é uma síntese de todo um conjunto de valores, tais como: conhecimento, cidadania, solidariedade, diálogo e paz. É, ainda, um apelo à inclusão e um compromisso assumido coletivamente. Considerando-os, são reveladas as possibilidades educativas e avança-se rumo à construção comum de trabalho.

São expostos, também, alguns posicionamentos docentes diante de uma proposta de mudança do projeto. Há casos em que os educadores da escola são excluídos pela equipe diretiva, que elabora o texto e impõe ao coletivo docente, o qual aprova-o imediatamente, para se livrar da responsabilidade de elaborar novas redações. Também há casos em que os professores participam da elaboração do projeto, mas é como se não estivessem participando, como se estivessem cumprindo um capricho da equipe diretiva, o que os leva a não fazer questionamentos. O projeto, nesse contexto, perde seu efeito de entusiasmo e de ajuda ao grupo, transformando-se em um amontoado de palavras “mortas”, quando deveria expressar a visão de mundo e os compromissos assumidos pelo grupo.

Silva (2004) esclarece um típico comportamento docente, divergente em relação à

feitura e aos benefícios de um projeto. Uma parcela dos docentes entende a construção do projeto como um trabalho aditivo e uma segunda parte não visualiza o motivo para que esse documento seja elaborado. Por fim, outra parcela de docentes até considera a importância de um novo projeto, mas coloca obstáculos para o seu desenvolvimento, acabando por copiar projetos prontos e acabados, considerados modelos.

De tudo isso, ressalta-se que as severas críticas por parte dos docentes se referem a um projeto como um fardo, descaracterizando-o como iniciativa louvável. É surpreendente tal postura, à medida que os maiores beneficiados com a construção de um bom projeto seriam os próprios professores, uma vez que poderiam, em um futuro próximo, racionalizar e otimizar a carga de trabalho, melhorar o convívio com a comunidade e viabilizar outras conquistas.

Paralelamente aos possíveis posicionamentos docentes que envolvem casos de exclusão na elaboração do projeto, há casos – como o da “Campos Salles” – em que uma parcela docente relutou em aceitar o novo projeto de 2005. Esse grupo tornou os esforços do então diretor e dos outros docentes que assumiram e lutaram pelas mudanças em um caminho ainda mais repleto de obstáculos. O fato é que essa relutância docente inicial, decorre de vários aspectos. Vasconcellos (2012) trata dessa questão específica da relutância dos professores à mudança. Segundo suas considerações, esse tipo de postura configura um ponto trazido pela equipe diretiva, que tem dificuldade para se relacionar com o professor resistente por não querer enfrentar um fenômeno mal estudado, dado que a resistência por parte dos docentes tem origens múltiplas, tais como: posicionamentos ideológicos divergentes, defesa psicológica diante do novo, completa ausência de conhecimento e questionamentos de origem interpessoal.

Essa relutância é reforçada por outras resistências presentes na sociedade, no sistema de ensino e na equipe escolar. A sociedade insiste em não valorizar a educação escolar, ver a democracia como voto, ser seletiva e delegar suas tarefas para a escola. No sistema de ensino, os professores não são ouvidos, são mal pagos, há salas de aulas superlotadas e disponibiliza-se uma péssima formação ao docente.

Não é fácil promover mudanças radicais que envolvem uma postura docente completamente diferenciada daquela postura tradicional que reinava, tampouco alterar a antiga maneira de se enxergar o aluno, a qual situava-o como um ser fraco, incapaz e sem voz. O fato é que o projeto visou superar os preconceitos e humilhações impostas aos alunos. Foi um esforço gradativo de adaptação e os resultados começaram a aparecer, com um cotidiano escolar de democracia e humanidade.

2.7 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM 2005

O novo projeto pedagógico, democrático, inovador e humanizador, apresentado em 2005, introduziu uma maneira diferente de se construir o saber. Houve, então, uma passagem daquelas antigas concepções que viam a criança como um ser menor e incompleto para uma visão em que a criança é um ser integral, capaz de se organizar, individual e coletivamente, e ser portadora de saber. Além disso, estabeleceu-se uma nova postura de docente integral. A Pedagogia Tradicional foi abandonada e foi implementada uma educação democrática e humana.

As duas ideias norteadoras e iniciais do novo projeto serviram de base para as profundas alterações na escola. Mazon e Nogueira (2005) afirmam que são “*A escola como centro de liderança*” e “*Tudo passa pela educação*”, desde o momento da implementação do novo projeto, pois foram esses princípios que constituíram a base norteadora das transformações. A primeira ideia se faz fundamental, pois, na época, visualizava-se uma escola pública que, com o intuito de ser neutra, na prática, deixou de ser líder em relação à comunidade que atuava, distanciou-se da realidade e, atuando isoladamente, passou a educar o aluno de forma descontextualizada.

Isolada, a escola adotou roteiros de repetição e de exclusão social. Para sair dessa situação, foi considerado o fato de que os educadores são privilegiados no sentido de terem contato constante e direto com a população e com as crianças, por meio das escolas, podendo interagir com a sociedade. A proposta foi o fortalecimento da relação escola-comunidade. A instituição de ensino seria um centro de liderança, comprometido com o saber e agiria juntamente com outras instituições e lideranças da comunidade, para superar os obstáculos determinados pelas estruturas sociais.

Na segunda proposição, isto é, em “*Tudo passa pela educação*”, o educador da escola é cidadão. Partindo disso, objetiva-se mudar a escola e a sociedade, juntamente com outros agentes educativos, externos à escola. Como a escola e sociedade mudam juntas, deve-se contextualizar o aluno, para que ele perceba os direitos que a sociedade lhe nega no tocante à vida, à saúde, à moradia e à alimentação, entre outros, assim como o direito à educação. O educador cidadão assume como sua a luta do povo por esses direitos e enxerga a escola como responsável pela educação, sem deixá-la de articulá-la com a comunidade e suas instituições. Respectivamente, encontramos abaixo as considerações sobre os dois mencionados princípios no projeto da escola.

Com a pretensão de ser neutra, a Escola Pública, acabou abdicando-se da liderança que deveria exercer na comunidade em que atua. Para não ser

“contaminada”, com o pretexto de que cuida dos “assuntos educacionais”, distanciou-se da realidade social, passando a trabalhar, então, com conteúdos e a visão de um estudante descontextualizado. Atuando isoladamente, a escola, não é capaz de romper com os roteiros previamente estruturados, com a repetição, com a exclusão social, com os mecanismos da construção psicossocial da subalternidade. Como sair desse impasse? A princípio poderia se responder que essa empreitada é tarefa de todas as instituições, mas a escola deve se colocar à frente das demais, pois os educadores das escolas têm o privilégio de entrar em contato efetivo com toda a população, já que quase todas as crianças brasileiras acessam a escola e através delas poderiam interagir com toda a sociedade. O que se propõe de fato é o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola como um centro de liderança comprometido com o saber e juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, possa quebrar as amarras que aprisionam todas as estruturas pré-determinadas.

(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 14)

Tudo passa pela educação quando o educador da escola é cidadão. Ele busca não só a mudança da escola, mas também a mudança da sociedade, juntamente com os outros agentes educativos que não estão dentro da escola. Sabe que a escola e a sociedade mudam juntas. Interage com o estudante contextualizado, pois é portador de uma visão de mundo, que leva em consideração as estruturas políticas, econômicas, históricas e culturais que moldam os sujeitos. Ajuda o estudante a perceber que a sociedade que não atende aos direitos referentes à vida, à saúde, à moradia, à alimentação, ao conhecimento, à construção de valores humanos, da ética, etc., compromete os outros direitos, até mesmo o direito à educação. O educador-cidadão não fala bem ou mal da luta do povo pelos direitos, ao contrário, assume-a como sua, pois quer educar e ser educado na ação, com os outros, na busca da melhoria da qualidade devida. Ele sabe que a educação de um povo é tarefa de toda a sociedade. Sabe também que a escola nunca foi e nunca será a única responsável no campo educacional e que ela só faz bem a parte que lhe cabe, quando atua articuladamente com a comunidade e suas instituições.

(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 14)

Mazon e Nogueira (2005) ainda esclarecem que a EMEF “Desembargador Amorim Lima”, por exemplo, já havia elaborado seu *Projeto Político-Pedagógico*, em 2003, com base nos princípios da Escola da Ponte. A experiência da escola foi uma prova de que seria possível inspirar-se na metodologia da escola portuguesa, porque superou a falência na relação professor-aluno depois da implementação desse projeto. As paredes foram derrubadas. Alunos e professores decidiram, juntos, seus objetivos de aprendizagem e as formas de avaliação empregadas.

A originalidade do projeto fazer a ponte está na desconstrução da ruptura entre o aluno e a criança. Neste projeto, o ofício do aluno corresponde ao ofício da criança. Nele a criança explicitou-se como um ser competente que já chega à escola portandosaberes referentes à sua cultura, capaz de tomar decisões e organizar-se para aprender com a ajuda de seus professores, que são também, seres que aprendem caminhando lado a lado com seu aluno, num mesmo plano,

portanto, nem abaixo e nem acima dele.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 24)

2.8 O AMBIENTE ESCOLAR DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Apesar dos obstáculos, as transformações ocorreram, ainda que gradativamente. De acordo com o “Projeto-Político Pedagógico – Complexo Educacional Unificado (CEU) Heliópolis ‘Profª. Arlete Persoli’” (2017), em 2007, a “Campos Salles” fez uma nova inclusão em seu *Projeto Político-Pedagógico*, de 2005: foram acrescentados aos seus ideais básicos três princípios oriundos da Escola da Ponte: autonomia, responsabilidade e solidariedade. Na Escola da Ponte, esses princípios se configuravam na prática do cotidiano, de várias maneiras.

Um ponto muito valorizado pela Escola da Ponte é a autonomia. Segundo Pacheco (2012, p. 1080): “Os alunos gerem, quase em total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem. Como não há manuais iguais para todos, a biblioteca e as novas tecnologias de informação e de comunicação são *locus* de encontro”. A solidariedade também se faz presente na escola portuguesa.

Algo que parece ser muito incentivado é a formação de uma cadeia de solidariedade entre os alunos. Há dois espaços – “Tenho necessidade de ajuda em” e “Posso ajudar em” – em em que as crianças escrevem pequenos anúncios à procura de ajuda para dificuldades em suas pesquisas.

(PACHECO, 2012, p. 109)

Em meados do ano 2000, durante uma Assembleia de Estudantes, uma criança de sete anos de idade, foi questionada por uma professora sobre quando acontecia a cidadania na escola. Dentro de um espírito de responsabilidade e solidariedade, ela respondeu que acontece sempre:

[...] é quando eu levanto o braço para pedir a palavra, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo meus colegas no grupo, quando apanho lixo no chão e o deito no caixote do lixo, quando ouço meu colega com atenção [...].

(PACHECO, 2012, p. 111)

Aoki et al. (2012) se referem à derrubada das paredes das salas de aula e à transformação dos espaços em quatro salões. Cada salão de estudo tem entre noventa e cem alunos de uma mesma série. Esses estudantes realizam suas atividades em grupos de quatro alunos por mesa. Eles conversam entre si, resolvem e respondem às questões previstas nos roteiros. Portanto, é nesse espaço em que se desenvolve as atividades escolares, formando uma desafiadora

engrenagem pedagógica. As mudanças esperadas solucionaram antigos problemas, como a dispensa de alunos por falta de professores.

Especificamente em relação à derrubada dos muros da escola, esse foi um gesto simbólico de aproximação com a comunidade local. A quebra das barreiras formaram as condições necessárias para o bom funcionamento da escola, a qual passou a se desenvolver por meio de uma gestão e de uma vertente democráticas, favorecendo, inclusive, a eficiência das práticas pedagógicas, que surgiram paulatinamente para solucionar conflitos ignorados ou mal resolvidos no passado do cotidiano da escola.

A derrubada dos muros da escola, do ponto de vista psicológico, significou uma maximização do elo entre a comunidade local, a escola, os pais de alunos e os professores, além da equipe gestora, dos funcionários e outros sujeitos. A derrubada dos muros das salas de aulas significou, por sua vez, o adensamento da solidariedade, pois os docentes se despiram do egocentrismo e da ação solitária para uma postura solidária e um trabalho de equipe. O aumento do espaço para os alunos permitiu aos professores uma visão mais ampla de completa mudança da *Metodologia de Ensino*, sendo essa feita com autonomia, responsabilidade e solidariedade, princípios da Escola da Ponte. Portanto, a alteração física trouxe benefícios, mas os maiores ganhos foram os de ordem psicológica.

2.9 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES” (2015)

Nossa análise a respeito do *Projeto Político-Pedagógico* (2015) da “Campos Salles” está baseado nas considerações elaboradas em trabalho anterior por Navarro (2018). No entanto existem alguns aspectos mais importantes para o desenvolvimento de nossa tese. Destaca-se, desse modo, a postura do professor-cidadão diante do método de educação na cidadania, considerando-se, para tanto, algumas práticas pedagógicas.

Outra identidade foi proposta mobilizando-se essas práticas e dando origem a um perfil completamente diferenciado a partir do ponto de mudança de 2005. O novo projeto se inspirou na Escola da Ponte, de Portugal, e conferiu destaque a seus já mencionados princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade. Houve, ainda, uma passagem da concepção educativa antiga para uma concepção democrática e inovadora. Essa passagem do Ensino Tradicional para o Ensino Democrático, com influência da Tendência Pedagógica Libertadora, cunhada por Paulo Freire, será abordada adiante, neste capítulo em específico. Todas essas concepções educativas ainda reverberam na educação do País.

2.9.1 Identificação, inauguração e funcionamento

No *Projeto Político-Pedagógico* (2015), consta que a origem de seu nome Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles” vem de seu patrono, Manuel Ferraz de Campos Salles, político brasileiro nascido em 1841, na cidade de Campinas, estado de São Paulo, e falecido em 1913, na cidade de Santos. É de conhecimento público que a escola está localizada na Rua Cavalheiro Frontini, número 87, no bairro São João Clímaco, Ipiranga/SP. A escola está vinculada ao Centro de Convivência Educativa e Cultural Heliópolis, CCEC, no mesmo bairro, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga – DRE/Ipiranga. Braz e Nogueira (2005) afirmam que, nos fundos da escola, encontra-se a favela de Heliópolis, onde residem quase todos seus alunos, o que corresponde à estimativa de 1.400 jovens atendidos pela escola. Ressaltamos que essa é apenas uma média, ainda nos dias de hoje. Anualmente, ocorrem pequenas diferenças no número de matriculados.

No que se refere à criação da escola, é necessário voltarmos para o ano de 1956, período muito anterior ao processo de favelização de Heliópolis:

A EMEF ‘Pres. Campos Salles’ surgiu antes do início do processo de favelização de Heliópolis. Foi criada pelo Decreto nº 3.206, de 23/08/56, como Escolas Mistas de São João Clímaco. Em 1957, onde hoje é o Largo de São João Clímaco, foram construídos dois galpões, um com duas salas e o outro com três. Foi inaugurada em 27/02/57 e começou a funcionar em 21/03/57. Em 1967, foi inaugurado o prédio de alvenaria, com 12 salas e 1.000 alunos, prédio em que a escola ainda funciona.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 12-13)

Os autores esclarecem o modo de funcionamento de então da escola, que ocorre em três períodos: manhã, tarde e noite. Nos períodos da manhã e tarde, funcionam o Ensino Fundamental, com doze turmas por período, sendo treze turmas com alunos da 1ª a 4ª série e onze turmas com alunos de 5ª a 8ª série. A Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, funciona com doze turmas, sendo três da 1ª a 4ª série e nove da 5ª a 8ª série.

O *Projeto Político-Pedagógico* (2015) apresenta a organização atual dos cursos de Ensino Fundamental (Ciclos I, II e III) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No momento, portanto, temos as seguintes divisões: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. Tais ciclos estão, em termos de direitos e objetivos de aprendizagem, encaixados no currículo e previstos nesse projeto.

O objetivo ao término dos Ciclos I, II e III é propiciar a compreensão da cidadania, por

meio da vivência, com um posicionamento crítico, responsável e transformador em relação ao mundo. Destacamos o formar da educação *na* cidadania, diferente de formar *para a* cidadania, em que o sujeito não carrega a experiência e a vivência. Tal proposta é repassada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que o aluno não é considerado um coitado, mas um sujeito de direitos, tendo seu ritmo e suas necessidades básicas de aprendizagem respeitadas, dentro de um currículo adequado, que atende sua especificidade e possibilita o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O funcionamento dos ciclos está diretamente relacionado ao trabalho docente. O núcleo docente, ainda segundo o *Projeto Político-Pedagógico* (2015), elabora o Plano de Ensino, com base no Plano de Gestão, no Plano de Curso da Escola e na Proposta Pedagógica. Esse grupo desenvolve atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem; participa nas horas de estudos dentro da escola (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC); e cumpre sua proposta pedagógica. O trabalho docente se complementa por meio de reuniões com as coordenadoras, acentuando o trabalho em grupo, para acompanhar e avaliar estudantes. Sempre presente, a equipe gestora conta com a direção, suas duas assistentes e uma coordenadora pedagógica.

2.9.2 Os cinco princípios norteadores do projeto

O grande instrumento legal da transformação que se verificou na escola foi o Projeto-Político Pedagógico, concretizado em 27 de outubro de 2005, por meio do Conselho de Escola, destacando o aspecto coletivo em sua estrutura, bem como, as bases da educação na cidadania. Assim, o projeto foi construído coletivamente. Essa capacidade construtiva, com sua ação política e pedagógica, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

As atividades escolares devem ser objeto de reflexão por parte do coletivo da escola, incluída a comunidade e os próprios estudantes. Dessa reflexão, surgirão os caminhos a serem trilhados na ação educacional, materializados na forma de proposta pedagógica, planos de curso anuais, bimestrais, roteiros de estudos mensais e o plano de gestão escolar, sendo este elaborado para um período de consecução mais amplo, incluindo todos os dados e informações, diretrizes e normas de trabalho pedagógico e administrativo.
(PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”, 2015, p. 8)

Conforme mencionado anteriormente, os três princípios da escola portuguesa, somados

aos dois princípios iniciais, “A escola como centro de liderança” e “Tudo passa pela educação” (já existiam antes do projeto), constituíram os cinco princípios da “Campos Salles”. Porém não foi imediatamente que as transformações ocorreram, mesmo porque muitos professores rejeitaram o projeto, como anteriormente relatado. Aos poucos, foram substituídos os docentes resistentes e outros novos reforçaram o grupo, os quais providenciaram mudanças na prática. Tais mudanças foram implementadas aos poucos. E tudo ocorreu durante um processo ao longo do tempo, pois havia uma série de problemas a serem superados.

Desses cinco princípios, resta-nos desenvolver o significado dos três princípios tal qual se apresentam na Escola da Ponte. Nas explicações constantes no projeto (2015) o conceito de autonomia aparece, segundo a filosofia, confundido com o conceito de liberdade. A diferença entre ambas é que, na liberdade, o sujeito é capaz de tomar suas próprias decisões, de acordo com sua singularidade, a partir de sua razão individual. Na autonomia, acontece uma aliança entre essa ação individual e componentes sociais.

Assim, o verdadeiro sujeito autônomo é aquele que tem a capacidade de tomar suas próprias decisões, com a sua criatividade, em um contexto de necessidades, sejam elas de cunho emocional, sociocultural ou político. Como exemplos desses contextos, tem-se que a comunicação com o Outro é uma necessidade emocional; a necessidade de superar as antigas concepções do mundo é uma necessidade sociocultural e entender tais contradições é uma necessidade política.

Gadotti (2012) afirma que a autonomia e a gestão democrática são da natureza do próprio ato pedagógico e exige de todos uma mudança de mentalidade. Entende-se que, para que o aluno seja um cidadão, a escola deve dar o exemplo, com uma gestão democrática que se volte à comunidade, prestando-lhe um serviço. Assim, essa participação apontará para um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores, criando um contato permanente entre alunos e professores que os conduzem ao conhecimento mútuo, aproximando-os dos conteúdos.

Desse modo, a autonomia e a participação, como pressupostos do projeto, não se limitam ao estabelecimento de princípios, mas incorporam, por exemplo, exercícios – como escolha de um livro didático, o planejamento de ensino e outras atividades – as quais são bem diferentes do que simplesmente assistir às reuniões agendadas. A gestão democrática tem que estar na atmosfera do ambiente escolar.

Pacheco (2013) analisa a autonomia e seu discurso, cuja função é especialmente ideológica. Essa função, ao mesmo tempo em que estimula a eficácia do indivíduo, promove a subordinação dele ao controle da organização. Portanto, há dois tipos de autonomia: aquela que

é formal e aquela que intervêm na formação, que difere da participação formal dos docentes, que agem de acordo com a racionalidade e a instrumentalização. Em outras palavras, o autor deixa claro que existe uma autonomia ligada aos interesses dos donos do poder.

E temos uma autonomia considerada perigosa, por Arendt (2011). Quando nos Estados Unidos, nos anos entre 1940 e 1950, verificou que algumas escolas atribuíam um excesso de autonomia destinadas às crianças que, na prática, ficavam largadas à própria sorte, pois eram responsáveis pela condução de suas vidas. Segundo a autora, esse tipo de educação era muito perigosa e se constituía numa verdadeira “aberração”. Isto é, havia um quadro de uma autonomia assustadora que induz a pensarmos que o conceito de autonomia está relacionado a um dos males educativos. Há indícios de que se trata de uma realidade restrita àquela época, mas que na contemporaneidade esse tipo de perigo é apenas uma realidade parcial e reduzida.

Por fim, ainda de acordo com o projeto (2015), a solidariedade se traduz em um vínculo do sujeito com o outro, com o grupo social e com a própria humanidade. Essa é fundamental para uma construção social justa e para a resolução de conflitos por meio de consenso. Todos os princípios são fundamentais para o bom funcionamento da escola. No entanto não fazem sentido isoladamente. E viver nesse novo ambiente não é tarefa fácil, porque a assimilação é lenta e dolorosa, à medida que altera radicalmente uma antiga concepção educativa.

2.9.3. Comissão Mediadora de Estudantes e Tutoria

A *Comissão Mediadora de Estudantes* é uma prática pedagógica expressiva na “Campos Salles”. Trata-se de uma organização composta por cerca de dez alunos, eleitos no seu salão de estudo. Isenta de um caráter disciplinador, serve como uma “ponte” entre comunidade, estudantes, pais de alunos, professores e equipe técnica, entre outros, como os visitantes da escola, por meio do diálogo. Para esses últimos, apresentam e escola e o *Projeto Político-Pedagógico*. Esse diálogo é a “arma” da Comissão para resolver conflitos e desrespeitos entre alunos, entre alunos e professores e em outras situações. A Comissão é liderada por um professor-cidadão, denominado tutor.

No processo de constituição do sujeito, na liderança, na orientação e na convivência dentro e fora da escola, aparece a figura do tutor. O tutor realiza reuniões semanais, com o intuito de exercitar os princípios da escola. Assim, se oportuniza um fortalecimento do vínculo professor-aluno, com a valorização dos integrantes, aproximando educação formal com educação informal. As ações servem, também, para distanciar a antiga concepção educativa, que via a criança como um ser fraco e incapaz.

2.9.4 Assembleia de Estudantes, formação de grupos e República dos Estudantes

Regras de processo decisório e socialização de novas descobertas são estabelecidas na “Campos Salles” pelos educadores, além de seus trabalhos com os alunos nos salões e na tutoria. Cada salão tem sua Assembleia. Vereadores e prefeitos são eleitos e os demais estudantes decidem, por meio de votação, as normas que entrarão em vigência e cumprimento. Os docentes convocam todos os alunos para elaborarem projetos de abrangência geral no contraturno. Promovem, também, a formação de grupos provisórios, com o intuito de evitar que, por exemplo, o aluno alcance o 4º ano, sem dominar a escrita e a leitura. Roteiros de estudos específicos são utilizados para aqueles com necessidades educativas especiais.

Quando falamos em prática pedagógica e democracia no espaço escolar, estamos também nos referindo à República dos Estudantes, que tem no *Projeto Político-Pedagógico* a sua Carta Magna. Essa instituição é formada pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. No Executivo, são eleitos o prefeito, o vice-prefeito e os quatro secretários; no Legislativo, são eleitos dez vereadores; e, no Judiciário, são eleitos sete membros da Comissão de Ética. A República dos Estudantes, além ser uma prática pedagógica, na vivência do cotidiano, é uma resposta à ineficiência do ensino. Gadotti (2012) afirma que a gestão democrática é voltada para a melhoria do ensino, uma resposta à falta de efetividade do processo de ensino e à burocratização. É o que ocorre nas escolas em que a educação é para a cidadania, mas não, na cidadania.

Nesse ambiente de democracia, o prefeito é aquele que zela pelo fiel cumprimento do *Projeto Político-Pedagógico*, além de inúmeras atribuições, como sustentar o bem-estar dos estudantes. Ao vice-prefeito, cabe auxiliar o prefeito, substituí-lo eventualmente. Cada um dos sete secretários pode escolher dois assessores e são justamente esses sete estudantes que irão garantir que as normas debatidas e aprovadas pelos vereadores sejam operacionalizadas. São quatro secretarias: a da Comunicação, destinada a promover a publicidade das decisões do Legislativo e do Judiciário; a da Convivência e Diversidade, voltada às relações interpessoais da comunidade escolar; a da Secretaria da Cultura e do Esporte, que promove a maximização do repertório cultural dos sujeitos; e a da Saúde e do Ambiente, voltada à preservação do ambiente escolar e à sustentabilidade. Com base no *Projeto Político-Pedagógico* e nas regras de convivência, a Comissão de Ética analisa e julga as ações do Executivo e do Legislativo. Essa Comissão de Ética é composta por três professores, três estudantes e um funcionário da equipe de gestão.

Quanto ao processo de eleição, apenas os membros da Comissão Mediadora podem se

candidatar a prefeito, vice-prefeito, vereador e secretário. Somente os alunos do 4º ao 9º ano podem participar dessa candidatura. Todos os alunos da escola votam nas eleições. Os eleitos têm um mandato de um ano. A votação é eletrônica, na sala de informática. O voto é livre, direto e secreto. Cada salão vota em seus vereadores. Vence aquele que obtiver maioria simples. O período do processo eleitoral é denominado “Mês da Democracia”, que ocorre em maio e junho.

2.9.5 Equipe gestora e docentes

O sucesso da aplicabilidade do *Projeto Político-Pedagógico*, bem como, de um ambiente escolar democrático e sustentável, com relações interpessoais respeitadas e solidárias, dependem muito da ação da equipe gestora. Ela atua para conciliar as propostas do projeto com as expectativas da comunidade local e de todos que compõem o espaço escolar. Vasconcellos (2012) se apega à possibilidade de que a equipe gestora deveria desenvolver, principalmente em relação aos docentes, para fortalecer as relações e favorecer as transformações. O autor afirma que, na questão da confiança, a equipe diretiva deveria confiar no grupo e deixar de lado o controle e a vigilância, evitando olhar para os docentes como profissionais irresponsáveis.

Entende-se a escola como um arsenal de normatizações para todos os detalhes. Na hipótese de os professores desejarem se reunir para refletir sobre uma eventual indisciplina de um aluno, correrão o risco de terem sua iniciativa abortada por alguém carregado de desconfiança e lembrar o seguinte: “*Ah, mas e os 200 dias, as 800 horas?*” *E depois, dizemos que estamos lhes confiando o ‘futuro da nação’, que os alunos devem ser cidadãos autônomos [...].*” Freire (1980, apud VASCONCELLOS, 2012, p. 54). A confiança entre equipe diretiva e docentes é fundamental e esse pesquisador acrescenta que a confiança entre os homens é indispensável para uma mudança revolucionária. Ressalta-se que é muito incoerente confiar a aprendizagem dos alunos aos professores e, ao mesmo tempo, tratá-los de forma infantilizada. A confiança é um fenômeno psíquico e contagiante, uma vez que um sujeito, ao perceber a confiança do outro, sente-se encorajado, levando-o a diminuir suas barreiras de proteção em nome de um encontro autêntico.

Dentro da proposta pedagógica, seguem abaixo alguns objetivos e ações docentes.

- ✓ Elaboração dos planos de Ensino de acordo com a Proposta Pedagógica, Plano de Gestão e Plano de Curso da Escola enfatizando o provisto na LDB 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais e orientações da Secretaria Municipal de Educação;
- ✓ Desenvolver as atividades relacionadas ao processo de

ensino/aprendizagem dos estudantes;

- ✓ Participar das horas de estudos da Escola (Horário Pedagógico Coletivo), visando a consecução da proposta pedagógica;
- ✓ Dar cumprimento à Proposta Pedagógica da Escola, tendo em vista a finalidade do Ensino Fundamental: formar cidadãos, favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à sua mais ampla e efetiva inserção na sociedade, conhecendo a realidade social, para assim, saber transformá-la.

(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 45)

- ✓ Reuniões com Coordenadores para estudo e pesquisa;
 - ✓ Privilegiar o trabalho em grupo norteado pelos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade;
 - ✓ Incentivar e controlar a frequência dos estudantes;
 - ✓ Utilizar os momentos de tutoria para acompanhar o processo de aprendizagem do seu grupo;
 - ✓ Utilização de métodos e de técnicas que incentivem e levem ao aprendizado;
 - ✓ Elaboração e reformulação do Plano de Curso e Plano de Ensino e roteiros quando necessário;
 - ✓ Proceder ao acompanhamento e avaliação dos estudantes, dando prioridade aos aspectos qualitativos, em termos de rendimento escolar.
- (EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 45)

2.9.6 Recursos físicos

Os recursos físicos, geralmente, têm uma importância discreta nas escolas, mas são fundamentais para favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o bem-estar de todos. Qualquer ser humano colocado em um espaço inadequado e reduzido poderá se sentir muito mal. Isso nos leva a concluir que o valor dos recursos físicos não pode ser desprezado, se desejamos uma escola com um bom funcionamento.

O Projeto (2015) se refere a três salas de orientação de roteiros de estudo – destinadas aos 1os, 2os e 3os anos: da direção, da coordenação e dos professores. As demais salas são destinadas a reuniões, a da secretaria, do ambiente literário e tecnológico e de educação física. O quinto salão de estudos e a sala de Ambiente de Apoio Literário e Tecnológico foram construídos em 2014. O espaço conta ainda com almoxarifados, depósito, dispensas, cozinha e sanitários para todos, amplo pátio coberto, jardins externos ao prédio, quadra poliesportiva e áreas livres. A utilização da quadra de esportes é condicionada aos roteiros de estudos de educação física. Os estudantes aprendem não somente nesses espaços da escola, mas em qualquer outro, na comunidade, o que contribui para o fortalecimento do bairro educador, em Heliópolis.

2.9.7 Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA

O objetivo do Ensino Fundamental e da EJA, ao término dos Ciclos I, II e III, está voltado para a compreensão da cidadania por meio da vivência, além da posição crítica, responsável, construtiva e transformadora na sociedade, de modo geral. O aluno educado na cidadania, por meio da vivência, entende melhor seu papel como cidadão com sua inserção na sociedade, na luta por direitos e pela preservação do meio ambiente. No tocante à Educação de Jovens e Adultos, o que salta aos olhos é o preconceito vivenciado em parcela das escolas brasileiras, como bem esclarecem Galvão e Di Pierro (2012), ao afirmarem que pessoas são rotuladas de perdidas, sofredoras, coitadas e alienadas, quando são analfabetas.

O projeto da “Campos Salles” garante essa educação na cidadania, sem preconceitos e estereótipos, de modo que existe grande respeito pela sua experiência de vida e é atribuído um currículo adequado à sua realidade. As autoras apontam que “[...] *o preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se como ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais [...]*.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 98).

Por derradeiro, concluímos que a professora-cidadã não é o centro do universo e muito menos, uma “sacerdotisa”, mas tem um papel fundamental no contexto de um projeto democrático, pois é quem garante o bom funcionamento da escola. Em relação à “Campos Salles”, suas características são únicas por causa das interações com a comunidade local e pela singularidade dos alunos, que reverberam fortemente em sua identidade.

Gadotti (2012) afirma que cada escola é o resultado das suas contradições, o que afasta a arrogante pretensão de que o resultado de um projeto seja igual para todos, mesmo porque a pluralidade dos projetos pedagógicos faz parte da história da educação. A autonomia e a gestão democrática são da natureza do próprio ato pedagógico e exige de todos uma mudança de mentalidade.

E é ainda Gadotti (2012) quem não se refere à educação *na* cidadania, mas *para a* cidadania. Apesar de diferentes, alguns preceitos são iguais. Para o autor, a escola deve dar o exemplo com a gestão democrática que se volte para a comunidade, prestando um serviço a ela e que a mantém. Assim, essa participação apontará para um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores, criando um contato permanente entre alunos e professores, que conduz ao conhecimento mútuo, aproximando-os dos conteúdos. Portanto, a autonomia e a participação, como pressupostos do projeto, não se limitam ao estabelecimento

de princípios, mas sim, à escolha de um livro didático, ao planejamento de ensino e a outras atividades, que são bem diferentes do ato de assistir apenas às reuniões agendadas. Assim, a gestão democrática tem que estar na atmosfera do ambiente escolar.

O respeito às diferenças começa pela professora-cidadã, que educa o aluno de modo a afastar quaisquer sinais de representações pejorativas da classe dominante, além de encontrar suas necessidades de aprendizagem, para que o educando possa aprender numa vertente democrática. O educando é singular e não vai para a escola sozinho, carrega consigo suas circunstâncias sociais e sua história de vida. Ele deve ter um cotidiano acolhedor. E é justamente por esse motivo que precisa ser visto como um ser capaz de construir o conhecimento próprio e de se organizar individualmente, longe da visão pejorativa de um ser fraco, principalmente, ligada à escola autoritária, pelo fato de ser pobre, preto e favelado, pela orientação sexual ou por qualquer outro tipo de preconceito.

3 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Antes de adentrarmos nos ensinamentos do maior educador brasileiro, deixamos uma breve biografia que representa o perfil daquele que sempre lutou por uma escola de qualidade e libertadora. Beisiegel (2010) nos apresenta Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife, em Pernambuco, em 1921. Casou-se com uma professora e teve cinco filhos. Formou-se em Direito, em 1946. Em 1947, foi designado para a diretoria do Setor de Educação e Cultura do Sesi e assumiu a superintendência em 1954, permanecendo até 1957. Logo em seguida, lecionou Filosofia da Educação. Em 1959, com o título de doutor, assumiu em 1960 o cargo de professor efetivo de Filosofia da Educação na Universidade de Recife.

Participou também ativamente na vida educacional, cultural e política da cidade. Seus primeiros trabalhos como educador dizem respeito à alfabetização de adultos e se tornou o principal personagem nesse processo de envolvimento com o tema. Em 1962, asilou-se na embaixada da Bolívia e se ausentou do país por um longo período. Após o golpe militar de 1964, foi alcançado pela repressão e permaneceu no Chile até 1969. Lecionou em Havard, em 1970, e depois foi consultor de um Departamento de Educação em Genebra. Retornou ao Brasil em 1980, lecionou na Pontifícia Universidade Católica, Unicamp e Universidade de São Paulo. Em 1997, retomou sua produção de livros e outras atividades ligadas à Educação.

Qual era o temperamento de Paulo Freire? O que entendia por educação? Giroux (2016) menciona Paulo Freire como alguém com pouca paciência sobre uma educação em forma de treino, método ou prática política que nega a História, a ação criativa, a solidariedade, a

responsabilidade e a esperança. Foi um intelectual que ousou adotar posições e argumentou que a educação não estava apenas fundada no aprendizado, mas era pré-requisito para uma leitura crítica do mundo, para torná-lo melhor por meio de sua transformação. Até sua morte, se preocupava muito mais em formular questões do que prover respostas.

Giroux (2016) enfatiza que Freire entendia que não há política democrática sem esperança, da mesma maneira que não há estudantes curiosos ou questionamentos sem cultura. Nesse sentido, o discurso da crítica e da esperança num período de desesperança aparece em todos os aspectos pedagógicos de sua obra.

Gadotti (2007) se refere a Paulo Freire como alguém contrário à ética do mercado sustentado pelo neoliberalismo e que se apegava à ética integral do ser humano. Nesse caminho, de modo algum, a educação poderia se orientar nos paradigmas das empresas capitalistas, porque eles ignoram o ser humano e consideram apenas a humanidade como um “fator humano”. Há uma grande diferença entre o ato pedagógico e o ato empresarial, na medida em que, no primeiro, o ato é naturalmente democrático e, no segundo, o ato é “uma lógica de controle”, em que o neoliberalismo praticamente naturaliza as desigualdades sociais. Ao contrário, Paulo Freire mostra que a desigualdade não é natural e defende uma nova modernidade, em que a afetividade deve “molhar” a racionalidade.

O autor qualifica Paulo Freire como um ser humano cordial, generoso e respeitoso ao extremo. Mesmo discordando das ideias do outro, o respeitava, demonstrando um elevado espírito civilizatório. O maior exemplo era a prática do diálogo, em que ele respeitava o pensamento daqueles que discordavam dele. Essa pedagogia do diálogo se funda no pluralismo, isto é, ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os outros, mostrando uma grande coerência. O educador ainda incitava todos a uma leitura do mundo, a partir do ponto de vista de cada um, para promover as mudanças necessárias, evitando um mundo estático e imutável. O aprendizado do aluno é uma das teses freireanas: “[...] *A aprendizagem é muito facilitada, se os novos conhecimentos a construir forem relacionados com saberes anteriores dos alunos.*” (GADOTTI, 2007, p. 33).

Seguimos adiante, com aquilo que buscamos em Paulo Freire, para complementar nossa perspectiva teórica crítica, dentro da Psicologia Escolar. A seguir, abordamos a relação entre nossa perspectiva teórica, com a de Freire e inúmeros ensinamentos advindos das obras desse grande educador.

3.1 PAULO FREIRE: UM “BRAÇO” PARA NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICA

Veremos, ao longo desta seção, os aspectos da Pedagogia de Paulo Freire que se alinham

com nosso tema. Entendemos que a obra de Freire dialoga com nossa perspectiva teórica crítica em Psicologia Escolar, com base no materialismo histórico dialético. São obras marcadas pela indignação do autor em relação a vários problemas educativos, mazelas que, historicamente, impactam os ambientes de parcela das escolas públicas do País e que podem produzir violência escolar.

Paulo Freire, ao falar de educação, coloca o educador, direta ou indiretamente, como o grande responsável pelo encaminhamento das práticas pedagógicas e do bom funcionamento da escola e esse fato pode combater a violência escolar. Na obra de Freire, aparecem os adjetivos ou competências que deve ter um bom educador-libertador, tais como: ver todos e se ver como inacabado, ser verdadeiro, ter espírito crítico, ética, amor, decência, esperança, comprometimento, criatividade, afetividade, responsabilidade, solidariedade, humildade e tolerância diante da intolerância e generosidade. Também incorporamos a visão de mundo, com as necessidades de mudanças e a visão de homem do grande educador, o forte humanismo que carrega em suas ideias e ações, além da dialogicidade, o motor da educação na cidadania da “Campos Salles”.

Portanto, primeiro, nosso cuidado quanto à postura do educador democrático. Ao contrário do que muitos profissionais da educação acreditam, Freire não se colocava a favor da esquerda, de forma incondicional, quanto ao viés político. Freire acreditava que, tanto na esquerda quanto na direita, o autoritarismo deve ser evitado. Essa visão nos conduz a crer que o autoritarismo não se encontra apenas na direita.

Também nos leva a crer na existência de falsos professores democráticos e autoritários, aos quais o autor denominou de “reacionários”, pois trabalham apenas para “inculcar” a ideologia de esquerda, o que, na prática, os qualifica como piores do que muitos docentes conservadores e autoritários. Por causa desse quadro preocupante, o educador defende o verdadeiro professor-democrático ou educador-libertador, na sua linguagem, que luta por um mundo melhor, respeita as diferenças e não altera a realidade, além de priorizar a contextualização do aluno no mundo para o mundo no contexto da educação libertadora.

Desse modo, basicamente extraímos da tendência pedagógica libertadora de Freire os ensinamentos que constroem a figura do educador-libertador, referência dentro do espírito democrático contemporâneo. Para iluminar tal construção, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre as diferenças entre um professor democrático, educador-libertador e a professora-cidadã. A expressão “professor democrático” é generalista, pois os dois últimos docentes também são democráticos.

De fato, o que acontece é que, em cada escola democrática, o docente pode receber um

nome qualquer, tal como a “professora-cidadã”, da “Campos Salles”. Essa visão significa que ela tem uma postura pedagógica democrática específica, a partir da identidade da escola e suas características, bem como, a realidade dos alunos. É, portanto, uma docente que segue as propostas e as práticas pedagógicas de seu Projeto-Político-Pedagógico, dentro da educação na cidadania, que são diferenciadas e exigem também uma postura nesse sentido.

A professora-cidadã é semelhante a um educador-libertador, mas o ultrapassa no tocante às competências, exigências da escola contemporânea e, mais especificamente, as exigências para a construção da educação na cidadania. Ela não é o centro do universo e muito menos um sacerdote, mas tem um papel fundamental nesse contexto de um projeto democrático, pois é quem garante o bom funcionamento da escola. Em relação à “Campos Salles”, suas características são únicas pelas interações com a comunidade local e pela singularidade dos alunos, que reverberam fortemente em sua identidade.

A educação na cidadania, baseada no diálogo da escola cidadã “Campos Salles”, que surgiu depois do projeto de 2005, requer uma nova mentalidade de todos. Machado (2006) enaltece a palavra cidadania, a associa aos direitos e deveres garantidos e mostra seu epicentro em forma de ideia de participação e articulações entre projetos, pessoais e coletivos. Ademais, entende que, da mesma forma, como seres humanos, não vivemos sem projetos pessoais nem vivemos apenas em função deles. Sobre isso, acrescenta que há interesse em participar de projetos maiores para uma grande interação com outras pessoas, sendo tal articulação direcionada pelas normas que estabelecem direitos e deveres e pela condição de serem todos iguais diante da lei.

Dessa forma, a cidadania tem em seu âmbito a igualdade entre os cidadãos. Em outro sentido, esses direitos e deveres transbordam a cidadania e entram no terreno da personalidade, que é o lugar das diferenças, na qual cada um constrói a sua singularidade.

Outro ponto importante sobre esse assunto é o que Alves (2012) explica sobre a diferença entre educar na cidadania e educar para a cidadania. Segundo ele, ambas são muito diferentes: quando se educa na cidadania, os alunos estão sendo educados em pleno exercício da cidadania, isto é, na prática do cotidiano escolar. Na educação para a cidadania, os alunos são preparados, predominantemente, na teoria, para o futuro exercício de ser cidadão. Outro aspecto está na relação professor-aluno, que apresenta uma completa reformulação, de modo que existe uma lógica diferente de funcionamento do ambiente escolar, a ponto de não parecer haver professores nem alunos na escola. Nesse caso, o aproveitamento do currículo está centralizado no aluno.

Para melhor entendermos a educação *na* cidadania da “Campos Salles”, iniciamos com

o significado da palavra cidadão e, depois, passamos a responder qual é a diferença entre educação na cidadania e educação para a cidadania. Quanto ao significado da palavra cidadão, em Holanda (1998), Dicionário Básico Aurélio da Língua Portuguesa, vemos: “S.m. *Indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este [...]*”. Tal significado nos induz a concluir que é fundamental ao educando aprender sobre ser cidadão no mundo e para o mundo.

Tendo isso em vista, a prática das escolas mostra que o aluno pode aprender sobre cidadania na teoria ou na prática do cotidiano escolar. De acordo com Parrat-Dayan (2011, p. 73), “*Ser cidadão significa, para Piaget, ser racional. A cidadania, assim como a moral e a lógica, implicam obediência às normas imanentes da razão. O motor do desenvolvimento seria a interação democrática entre iguais.*”. A mesma autora considera o cidadão como um indivíduo que pode participar, de forma responsável, da vida social, mergulha nos problemas sociais, compreende as propostas de solução apresentadas pelos outros, participa, coopera e compete com esses indivíduos, por meio racional e pacífico; sabe analisar as situações, avaliá-las e se posicionar. Sendo assim, uma criança somente pode se tornar cidadã se compreender esse contexto.

Outro ponto levantado por Parrat-Dayan (2011) é seu entendimento de que não há discussão sem linguagem e sem interação social. A discussão é fundamental para a pedagogia e para a incorporação do mundo externo, de forma a desenvolver o pensamento do aluno e conduzi-lo à cidadania e à democracia. Dessa maneira, tanto o conhecimento quanto a disciplina devem ser construídos por um sujeito ativo, de modo que o docente possa criar condições, para que o aluno aprenda a partir de sua experiência.

A autonomia é um aprendizado em que esse educando domina cada vez mais adequadamente inúmeras situações. A autora também chama a atenção para a necessidade de tratar os alunos com respeito, para que eles possam realmente estabelecer regras e até mesmo o direito de aplicar sanções numa escola cidadã, porque cidadania é atributo da educação.

Além disso, Freire (1996) reforça que o querer bem aos estudantes é algo essencial no ensino. Então, é de suma importância permanecer aberto a esse querer bem e à prática educativa. Diante desse contexto, o bem-querer significa ficar disponível para a alegria de viver. Porém, o educador não pode ser nem “adocicado”, nem amargo. Não podem ser falsas a seriedade docente e a afetividade. Do ponto de vista democrático, fica descartada a hipótese de que um professor severo e distante o coloca numa relação com o aluno e com o objeto cognitivo que deve ensinar. A afetividade não deve assustar o docente e o impedir de se expressar dentro de uma prática humanista. Afetividade e cognição não excluem uma à outra. Porém há de se ter o cuidado, para

que a afetividade não interfira na ética docente. Exemplo disso é o de que um aluno não pode ser avaliado de acordo com o grau de bem querer que o professor tenha por ele.

Freire (2016) aborda uma questão importante na educação: a contradição entre a autoridade e a liberdade. O autor admite amar a liberdade e lembra que ela inventou a autoridade, para que pudesse continuar a existir. Sua existência depende da imposição de limites e é um erro considerar que a presença da autoridade destrói a liberdade, pois os educadores podem expor seus sonhos aos estudantes, sem impô-los. Dentro da diretividade educativa, os professores não podem exacerbar de sua autoridade, mas infelizmente muitos acreditam ser louvável castrar a liberdade dos educandos. De modo oposto, também não é conveniente o desaparecimento da autoridade docente e o excesso de liberdade dos alunos. Assim, o autor rejeita o autoritarismo e a licenciosidade, tanto do mestre quanto do educando.

Segundo, trazemos a visão de mundo e a visão de homem por meio da conscientização, ou seja, a humanidade e a dialogicidade, em Freire. A ausência de diálogo pode provocar violência escolar e a desumanização nas escolas também podem contribuir para a manifestação de violências diversas. De acordo com Prates (2015), a arte de partejar coisas verdadeiras, conhecida como maiêutica, de Sócrates, também conduz o ser humano a um método de pensar, baseado no “saber que nada sabe” com a finalidade de “conhecer-se a si mesmo”, um método pedagógico que leva esse ser a absorver o conhecimento verdadeiro. E o mestre, por meio do diálogo, pode propiciar ao aluno um caminho para esse conhecimento, numa educação voltada para uma discussão, favorecendo a aprendizagem consciente e refletida.

Dentro dessa dialogicidade, a autora complementa e coloca o docente na condição de aprendiz dos saberes que deseja ensinar e resgata do aluno tudo o que já sabe para ampliar esse conhecimento e anexá-los aos conhecimentos novos construídos dentro do processo de aprendizagem. Afirma que vários pensadores se debruçaram sobre a questão do diálogo na Educação e, no Brasil, Paulo Freire ocupa um lugar de destaque. Freire (1996, apud Prates, 2015), traz a ideia de que, na relação professor-aluno, o que ensina aprende e o outro que aprende ensina, e complementa ao afirmar que a relação entre educandos e educadores: é uma relação entre “quase iguais”, assimétrica, mas não é cristalina porque é flexível.

Oliveira e Souza (2021) assumem que refletir sobre as ideias de Paulo Freire é discutir de forma fecunda e inacabada. O educador foi um dos primeiros a ignorar a pedagogia tradicional, a partir do final dos anos 1950. Suas ideias são atuais e necessárias para pensarmos a educação. Não é por acaso que ele é considerado o patrono da educação brasileira, de acordo com a lei nº 12. 612, de 13 de abril de 2012. Assim, a opressão, em Freire, é uma das formas de violência. Os oprimidos têm a sua individualidade bloqueada e são considerados objetos dos

invasores. Assim, temos uma ação antidialógica, que geralmente está disfarçada, ou uma ação implícita, de domínio de uma classe social sobre outra. Isso acontece dentro de um processo de inferiorização, com uma cultura que impede o pensamento do indivíduo, para transformá-lo em mero receptor.

Aquele que detém a técnica tradicional não tem a intenção de ouvir o outro dentro de um sistema educativo. Dessa maneira, surgem os marginalizados e as desigualdades, em que se torna necessária superar essa barreira antidialógica, transformando os sujeitos em seres livres e ativos. É a humanização, que: “[...] *faz com que o processo de educação dos seres humanos torne-os conscientes deles mesmos enquanto humanos, ou seja, Freire luta contra a desumanização praticada pelas formas engessadas que moldam a educação.*” (OLIVEIRA, SOUZA, 2021, p. 47).

Revisitar trabalhos como o de Paulo Freire, impõe-se como uma alternativa viável para a desconstrução da desigualdade. Coincidentemente, o centenário do educador brasileiro é comemorado nesse momento em que essas discussões são, mais do que nunca, necessárias, assim como em outros momentos de crise. Não podemos nos esquecer de que acessamos esse pensamento a partir de um país colonizado que até hoje sofre esses efeitos do capitalismo, sobretudo sua ação esmagadora na vida dos mais pobres.

(OLIVEIRA; SOUZA, 2021, p. 36)

Para Agostini e Moraes (2018), na obra de Freire, existem muitas referências à necessária criticidade do ser humano e a conseqüente transformação da sociedade, para superar o individualismo e priorizar o coletivo, por meio de uma percepção crítica do mundo. Essa conscientização crítica, tecida no diálogo, é desenvolvida com a práxis, entre ação e reflexão, principalmente nas situações de acomodação, marginalidade e opressão, para que não se transformem em consciência ingênua, que permanece desvinculada de causas e efeitos. Um ser humano conscientizado é eticamente mais comprometido, percebe suas responsabilidades e participa democraticamente em sua sociedade. Com a capacidade crítica desenvolvida e a educação libertadora baseado no diálogo, compreende que os pares podem se pronunciar e aprender juntos.

O diálogo não para no sentido literal da palavra. Ele requer generosidade no ouvir e ser ouvido, numa relação de respeito e de harmonia na problematização do mundo. Deste modo, entende-se que todos estão no mundo, um ao lado do outro. Não há uns mais dignos que os outros ou uns acima dos outros. Não há imposição. O objetivo é libertar, não alienar [...].

(AGOSTINI; MORAIS, 2018, p. 219)

Beisiegel (2010) coloca a consciência crítica associada à construção da personalidade democrática. Essa personalidade é extensão da democracia na vida social. Dentro desse quadro, o diálogo é a essência da educação democrática comprometida. De outra maneira, aparece o antidiálogo violento, com o assistencialismo, que obriga e encaminha o homem ao mutismo e à passividade, criando obstáculos para o desenvolvimento de sua consciência que, em uma democracia, deveria ser crítica. Entende o autor ser essa a visão de Freire, que desejava a passagem do assistencialismo para a dialogação e que tais reflexões fundamentavam suas críticas à educação brasileira, ainda no fim dos anos de 1950. O educador desejava um ensino realizado por meio de diálogo: *“Paulo Freire insiste em defender a necessidade de um ensino realizado por meio do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica.”* (BEISIEGEL, 2010, p. 36).

E quanto à humanização nos meios escolares, Mendonça (2006) expõe uma sociedade contemporânea com inúmeras transformações sociais, as quais exigem uma nova prática educativa, participativa e intervencionista dentro da realidade, objetivando a humanização. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire funciona como um alicerce a beneficiar as classes populares da sociedade. As práticas pedagógicas escolares, dentro desse pensamento, colocam a educação como um meio de democratização social.

Beisiegel (2010) chama de pedagogia da humanização esse tipo de categoria em Paulo Freire, isto é, no sentido de que se apresentam processos educativos, em termos de ação cultural e seus instrumentos de transformação da realidade. Ao buscar “ser mais”, o ser humano é visto como um ser integral, inserido num processo de libertação e de humanização, ao contrário do “ser menos”, identificado como um processo de desumanização.

O autor reconhece várias expressões e concepções humanistas, as quais têm uma origem no humanismo grego antigo e, em menor grau de contribuição, no humanismo romano. A partir de sua origem, evidencia tais expressões e concepções: o Humanismo Existencialista, que surgiu com o filósofo Kierkegaard, com reflexões sobre o significado da vida humana e sua própria existência; o Humanismo Cristão, que traz o pensamento teológico para a obra de Paulo Freire e considera uma visão libertadora e humanista em relação aos seres humanos.

O Humanismo Marxista, que carrega uma concepção antropológica de história, em que seres humanos são vistos como seres sociais e históricos. E Marx coloca a opressão e a alienação contrapostas à libertação e a consciência, com um ser humano autônomo e responsável por si mesmo. Por último, o Pensamento da Fenomenologia, que foca no mundo das experiências

humanas as experiências dos seres humanos, o que implica uma concepção de sujeito dentro de uma necessária existência de um mundo.

A perspectiva humanista da pedagogia de Paulo Freire trata de um humanismo moderno e contemporâneo, que ultrapassa aspectos filosóficos e estabelece uma relação entre as consciências opressoras e oprimidas. Os seres humanos, em sua essência, trazem a condição de serem sujeitos. Freire se opõe radicalmente à antinomia, que é a desumanização, uma distorção da vocação humana. É por esse motivo que se posiciona, de forma crítica, contra qualquer tipo de dominação e opressão e pela negação do outro como sujeito. Um humanismo em que Freire destaca o compromisso dos seres humanos com a humanidade, para continuarem na condição de ser humano, que intervém na realidade e objetiva o mundo e a si mesmo.

Para Freire, a humanização não acontece dentro da consciência das pessoas, como um ato individual ou contemplativo, porque, assim, não passaria de pura idealização. “A libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (1982, p. 98). A humanização se constitui na práxis que envolve o processo de historicidade humana. Esse processo é permanente e inacabado, tendo em vista a natureza da incompletude humana.

(MENDONÇA, 2006, p. 39, 40)

A humanidade é apenas o reflexo do trabalho de todos os integrantes da escola, principalmente, o docente, mas ele não exerce suas funções diretamente para a humanidade. Freire (1993), em diálogo com Nogueira, enxerga certos enganos docentes e um deles é o fato de acreditar que seu trabalho está a serviço da humanidade. Na realidade, o professor está a serviço das crianças, dentro de uma dimensão política, que colabora ou inibe a relação cognitiva cultural de crianças e o aprendizado advindo dos conteúdos. Isso acontece no espaço escolar, que não é apenas formal em relação à escolaridade, mas um lugar redescoberto, preenchido por opções políticas.

Nesse sentido, o educador amplia sua visão e consegue enxergar as influências, que impactam as relações das crianças e os condicionantes sobre o aprendizado. Dessa maneira, quando o docente opta pelas crianças da favela, dos cortiços e das periferias não significa que ele despreza as crianças de classes mais privilegiadas, mas é uma opção definida pelo próprio olhar desse profissional. Daí a necessidade de um educador competente: “[...] *a escola deixa de ser apenas a burocracia a ser temida: a escola deixa de ser o lugar onde um profissional acumula os anos e se aposente. Não, isso tudo se modifica. ENTÃO é preciso ser competente [...].*” (FREIRE, 1993, p. 49).

Em relação ao humanismo, dentro da visão de mundo diferenciada de Freire (2019), há uma previsão de concretização do sonho em aceitar a criação desse mundo melhor. É uma luta ancorada pela ética e contra todas as formas de violência. A violência contra a fauna, a flora, as cidades, as memórias culturais-históricas, os mais fracos, as minorias, os indiscriminados, a impunidade e a própria vida. E toda essa luta não pode se esvaziar da esperança. Vários profissionais e também os professores têm na cabeça a ideia de um mundo em que gostariam de viver. No entanto há de se ter o cuidado, no momento de sonhar por um mundo melhor, idealizando-o fora da realidade, ao mesmo tempo em que é igualmente perigoso agarrar-se demasiadamente no mundo concreto, pois, dessa forma, haverá o encaminhamento para um imobilismo fatalista.

Macedo (2016) busca a humanização nos temas centrais das obras de Paulo Freire. Nesse sentido, faz referência à essência do ser humano, às escolhas que faz e suas oportunidades, que são componentes de sua vocação, representados pela humanização. Oposto à humanização, é certo que a desumanização não é a vocação do ser humano. Distingue-se, dentro desse quadro humano, em Freire, a verdadeira solidariedade, que se traduz na ajuda a quem precisa, enquanto aquela que é vista como caridade não pode ser considerada uma solidariedade verdadeira. A solidariedade representa a luta e a resistência de grupos contra as diversas formas de opressão, entre as quais, aquelas que ocorrem contra as crianças, submetidas a maus-tratos em escolas, em abrigos e nos próprios lares.

Aponta ainda uma vida social formada pela complexidade das relações entre indivíduos, famílias e instituições. Desse modo, pessoas individualistas, que enxergam apenas os próprios problemas, e não se preocupam com os outros, contribuem para a desagregação social. Por outro lado, a noção de vida comunitária pressupõe o respeito mútuo; a preocupação com o outro; e a solidariedade, os quais devem ser incluídos na educação do ser humano contemporâneo. Dessa maneira, o espírito de comunidade se fortalece, mesmo porque as práticas comunitárias dependem desse alicerce. Comunidade é vida de relações interpessoais, e não, apenas uma teoria, porque se expressa por meio da prática da experiência, e não, pelas observações acadêmicas. Portanto, a educação deve contribuir para fortalecer a comunidade porque ela faz parte desse processo educativo, ao lado da humanização e da solidariedade..

Assim, o que desenvolveremos adiante são os ensinamentos que coletamos das obras de Freire sobre a Pedagogia Libertadora, no tocante a alguns aspectos e competências que envolvem o trabalho docente, que foram assimiladas na prática da educação na cidadania da “Campos Salles”. Dentre esses aspectos e competências, têm-se as posturas de um educador-libertador, que podem e devem fazer parte da postura de qualquer professor democrático,

independentemente da denominação que esse docente tenha em cada escola democrática.

Dentro das exposições, aparecem, direta ou indiretamente, a visão de homem e de mundo do educador, com destaque para o humanismo, que comunga com nossa perspectiva teórica. É com essa postura que as práticas pedagógicas funcionam, de forma a prevenir e solucionar os conflitos disruptivos e eventuais casos de violência de menor potencial ofensivo, para que não evoluam para algo mais grave. Seleccionamos apenas alguns aspectos educativos e competências docentes, porque a obra do educador é muito extensa, complexa, com vários encaminhamentos. Nosso recorte serve também como base de uma breve reflexão sobre o assunto, em nome de uma escola democrática e de qualidade que desejamos perpetuar, liberta de preconceitos e humilhações ao educando e de tudo aquilo que produz violência.

3.2 EDUCAÇÃO

Nesta seção, são apresentados alguns aspectos da concepção educativa libertadora de Paulo Freire. O autor mostra algumas preocupações, tais como a necessidade de entendermos o que, de fato, é necessário para a transformação de um educador e destaca que, para refletir sobre educação, precisamos refletir sobre o próprio homem. Ademais, mostra como podemos prevenir a consciência “coisificada”, obstáculo à reflexão, e estabelece a diferença entre educador e educando dentro de uma educação diretiva – isto é, aquela em que o docente tem o dever funcional de saber o que está ensinando.

O que é necessário para a transformação do professor? Segundo Freire (1987), é necessário entender o contexto social do ensino e qual é a distinção entre a educação libertadora e a educação tradicional. Na educação libertadora, alunos e professores aprendem juntos, são sujeitos cognitivos e agentes críticos do ato de saber, apesar das diferenças entre eles. A transformação não é apenas na sala de aula, pois, se o processo for libertador, impactará fora do contexto escolar.

Desse modo, esse tipo de educação constitui uma prática que estimula as pessoas para se mobilizarem e adquirirem poder. A questão não se limita apenas a métodos e técnicas diferentes, mas estabelece uma relação diferente com a sociedade e o conhecimento. O movimento da Escola Nova e o movimento progressivo, isto é, da Escola Moderna, contribuíram muito para a educação. Porém, seus reflexos permaneceram na sala de aula, e não extrapolaram para a sociedade.

Porém, Correia e Scheidt (2018, apud Oliveira e Souza, 2021) concordam que foi por meio da própria força da educação tradicional, autoritária e impositiva ao extremo, que houve uma reação educativa, de modo a propiciar um novo caminho, liberto dessa asfixia, e se

desenvolvessem teorias sobre uma educação diferenciada, como a maneira de se pensar o mundo. Assim surgiu a denominada “Pedagogia Nova”:

De acordo com Adriana Correia e Eliane Scheidt (2018, p. 95), o fim do século XIX e início do XX foi fundamental para os educadores perceberem a força da educação tradicional, o que fez com que eles desenvolvessem teorias que refletissem sobre uma nova forma de pensar a educação, o que diferenciava dos costumes tradicionais levados ao extremo à medida que ditavam ordens à sociedade. Trata-se de buscar novas maneiras de pensar o mundo novo e suas mudanças; assim, tem-se o que é conhecido como “pedagogia nova”, cujo propósito era conferir um ar contemporâneo à educação.

(OLIVEIRA; SOUZA, 2021, p. 38)

Outro dado importante é o de que a concepção educativa libertadora de Freire (1996) está centrada na intervenção no mundo. Por essa razão, é necessário caminhar para além do conhecimento dos conteúdos e para além da reprodução da ideologia e o seu desmascaramento. Portanto, independentemente de se reproduzir ou contestar a ideologia dominante, fica claro que a educação não é neutra e tampouco indiferente a qualquer destas hipóteses. É por esse motivo que o professor, durante sua prática, deve se definir e tomar sua posição. Uma opção a favor da decência, da liberdade, da democracia, contra a licenciosidade e contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sendo assim, portanto, um educador que enfrenta a discriminação e a dominação econômica das classes privilegiadas.

[...] professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida. sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

(FREIRE, 1996, p. 58)

Encontramos em Educação e Mudança o espaço para nos responder: onde está o núcleo educativo? Freire (2020) afirma que, para refletir sobre educação, é necessário refletir sobre o próprio homem e encontrar em sua natureza o núcleo fundamental que sustenta o processo educativo, que é o inacabamento. Segundo o educador (2020), tudo na natureza é inacabado, inclusive o homem, mas, ao refletir sobre a realidade, ele se sabe inacabado e, em consequência, se educa, mesmo porque não haveria educação se ele fosse acabado. Por essa razão, o homem deve ser sujeito de sua própria educação, e não, o objeto dela. Por esse motivo, ninguém educa

ninguém.

Em *Educação e Ideologia*, Freire (2016) complementa que um ser humano, um animal e uma árvore são igualmente inacabados. A diferença é que apenas o ser humano tem consciência do saber. Assim, a educação se verifica nesse ponto e é por essa razão que falamos de educação entre os seres humanos, de treinamento de animais e de cultivo de plantas. Isso implica, na vida real, a responsabilidade dos educadores de mudar a educação a partir do espaço e do local onde atuam. Isto é, ter a capacidade de aprender sobre a realidade e repensá-la. De acordo com Paulo Freire, fora desse enquadramento, há autoritarismo e desrespeito ao outro.

Assim, Freire (2020) nos aponta que o ideal é a comunhão de consciências, evitando uma consciência objeto de outras, que seria, nesse caso, uma consciência “coisificada”. Ele exemplifica essa questão ao se referir a um grupo de camponeses que conversa sobre colheitas, mas eles têm outros conhecimentos. Eles precisam de um saber sistematizado, por meio de constantes superações. Por isso, não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. Nesse sentido, “*É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.*” (FREIRE, 2020, p. 35, 36).

Outro ensinamento muito importante que pode ser apreendido na obra de Freire (2016) é o de que o amor é tido como ponto crucial na comunicação com o outro. Ele nos ensina que amar não é se apropriar do outro, mas tê-lo como sujeito de seu amor, mesmo com defeitos e qualidades. Assim, existem algumas maneiras de amar o outro, e uma delas se encontra nessa comunicação. Além disso, amar é também lutar contra o egoísmo. Sendo assim, definitivamente, não há educação sem amor, porque é preciso amar os inacabados, compreender e respeitar o próximo. Quando se ama, não há educação do medo. A partir do inacabamento, podemos ter esperança na educação ou ter desesperança, que não é educação.

Toda vez que arriscamos refletir sobre uma situação educacional, Freire (2016) encontra professor e aluno em lados opostos. Isso desmente alguns comentários que o trazem como alguém que coloca alunos e professores em igualdade e que não reconhece nenhum tipo de autoridade. De fato, na opinião do autor, professores são professores e estudantes são estudantes, mesmo porque é preciso sublinhar as tarefas que ambos devem realizar.

Durante o diálogo entre Freire, Gadotti e Guimarães (2015), Freire esclarece que a diferença entre educador e educando, numa perspectiva da revolução, não pode ser antagônica. Essa diferença é antagônica quando a autoridade do educador se transforma em autoritarismo.

Nesse caso, em nome da revolução, o educador se apodera do método e comanda o educando de forma autoritária, em nome dessa diferença entre ambos. Assim, a transformação é extrema, mas pode ser evitada, dependendo da postura que o educador irá adotar, dentro de uma crítica ao sistema educacional, enquanto subsistema, que implica em ultrapassar a crítica liberal e atingir o sistema global. Porém, ele nos alerta para o fato de que a crítica não pode se limitar ao sistema educacional, às relações professor-aluno, a conteúdos, métodos, horários, entre tantos, apesar de serem aspectos muito importantes.

Dessa forma, Freire critica apenas a arrogância e o autoritarismo de alguns professores. Assim, o educador não deveria exacerbar de sua autoridade e castrar a liberdade do aluno. Por outro lado, essa liberdade não pode ser exagerada, porque faz desaparecer a autoridade docente ou a transforma em licenciosidade. Sendo assim, de acordo com Freire (2016), o autoritarismo e a licenciosidade devem ser rejeitados, mas, sem limites, a liberdade não pode existir.

Furlani (2003), ao discutir sobre autoridade docente, aponta no sistema educativo todos envolvidos na aprendizagem da democracia, que apresenta um modelo de autoridade docente. Os modelos de autoridade, historicamente, sempre estiveram em constantes modificações. Na configuração democrática, não podemos ser ideologicamente ingênuos a ponto de considerarmos os docentes como seres perfeitos, empáticos, diplomáticos e que possam dar respostas adequadas e pertinentes para cada situação apresentada.

Aquino (2014) afirma que as noções de autoridade e de liberdade não são antagônicas, mas indissociáveis e necessárias às ações na escola: “[...] *só haverá liberdade exatamente onde houver uma prática exigente e generosa da autoridade.*” (AQUINO, 2014, p. 80). Seria indispensável que os jovens se reapropriassem do legado cultural dos mais velhos para emancipar as gerações futuras. Disso resulta numa preparação para o ingresso da criança na vida adulta. Assim, educar para a democracia seria menos se valorizar impulsos infantis e destacar o intelecto dos alunos para o mundo dos seres humanos, com suas complexas características.

O autor faz referência a uma entrevista de Paulo Freire, no fim da década de 1980, em que o educador deixa seu ponto de vista sobre a autoridade no meio educacional. Nesse caso, Freire afirma que não é o caso de tornar os alunos disciplinados, mas permitir que eles se autodisciplinem, o que ressaltaria no poder da palavra e nos testemunhos dos representantes da autoridade do cotidiano, isto é, pais e professores. E, para evitar que assim ocorra, dois expedientes opostos deveriam ser enfrentados: o autoritarismo e a licenciosidade. Tais expedientes são perniciosos, pois o autoritarismo e a licenciosidade eliminam a autoridade e a liberdade, necessários para o bom desenvolvimento de uma educação democrática.

3.3 ESCOLA, VIOLÊNCIA E AUTONOMIA

Nosso grande educador tinha seu pensamento numa escola que ensinasse sem transferir conhecimentos, o que é mais complicado do que permanecer acomodada nas concepções do Ensino Tradicional, engessada, aguardando as normatizações. Aquilo que denomina de “pensamento certo” está voltado para a aplicação de uma metodologia rigorosa, com um educador diferenciado, com espírito crítico, sem qualquer resquício de passividade, realmente comprometido com uma educação libertadora e que carregue a bandeira do ser humano inacabado. Ele destaca como fundamental o respeito à dignidade do aluno e à autonomia de todos, inclusive a da escola. Nesse contexto, qualquer professor autoritário, tanto de direita quanto de esquerda, anula o aluno como sujeito de direitos.

Outro ponto importante postulado pelo autor é o de que ensinar não é transferir conhecimento, pois o importante é criar as condições para produzir esse conhecimento. De acordo com Freire (1996), esta é a maneira certa de pensar a educação: uma postura exigente, difícil e penosa, assumida diante dos outros e diante de si mesmo. O simplismo, as facilidades e as incoerências devem ser evitadas e ao mesmo tempo, evitar a raiva para que ela não contamine o bom pensamento, que não pode ser forjado na licenciosidade. O que o pensamento certo precisa realmente é o rigor metódico. Portanto, o professor crítico, predisposto à mudança e ao diferente, possui a metodologia e a consciência de que o ser humano é um ser inacabado para poder ensinar.

[...] A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção [...].

(FREIRE, 1996, p. 36)

Além disso, o autor afirma que o bom senso é outro aspecto exigido pelo ensino. Há exemplos que mostram como seria o oposto do que é esperado de um professor detentor de bom senso, tais como: o formalismo desse profissional que recusa um trabalho por perda de prazo, mesmo que haja uma explicação coerente por parte do aluno para que isso tenha ocorrido. Sendo assim, o bom senso serve para advertir que, quando a autoridade docente regula as tarefas dos alunos em sala de aula, não se trata de autoritarismo. O professor não pode confundir autoridade com autoritarismo, que rompe em favor da autoridade e se posiciona contra a liberdade e a licenciosidade.

E como esse autoritarismo aparece na escola? Gadotti (2015) explica que nossa escola

é burocrática, e não, participativa, inclusive com a comunidade. Ainda que alunos e professores tenham uma concepção democrática, a escola é autoritária. Em consequência, há claramente uma contradição entre uma estrutura escolar autoritária e um corpo docente e equipe técnica democráticos. Torna-se impossível uma educação democrática, sem que todos, num esforço conjunto, incluindo o poder público, possam modificar os mecanismos estruturais. Essa atitude prevê a descentralização do sistema e o aumento da autonomia, com essa ampla participação. O autor nos lembra uma fala do ex-Presidente Figueiredo: “[...] *farei desse país uma democracia* [...]” (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 2015, p. 131). Nessa fala, o então presidente se intitulou o “pai” da democracia e determinou aos demais executarem a democracia dele. É claro que se trata de uma ditadura, porque é uma democracia sem povo.

Gadotti (2015) também afirma que é realmente impossível o Estado impor uma autonomia para as escolas, porque elas dependem do Estado para facilitar a participação de todos na própria autonomia. Isso porque a autonomia não se confunde com a descentralização, ela está muito próxima da democratização da educação. Para se estabelecer a autonomia na escola e superar a maneira autocrática de dirigi-la é necessário que a comunidade escolar escolha os dirigentes e que as decisões sejam tomadas a partir dos mecanismos criados internamente. O objetivo das escolas autônomas é a busca permanente por um saber novo, e não, o de resolver conflitos e estabelecer a harmonia. Sendo assim, pensar sobre saber novo construído coletivamente é pensar democraticamente. Por melhores que sejam, pensar em projetos educacionais oriundos dos gabinetes é o mesmo que pensar em autoritarismo.

É provável que um ambiente escolar desprovido de autonomia e respeito ao aluno possam contribuir para a manifestação de violência e conflitos. A partir dessa conjectura, quais seriam os aspectos que envolvem o respeito ao educando e à autonomia?

Freire (1996) enfatiza que é necessário o respeito à autonomia e à dignidade do educando da mesma maneira como o educador respeita a si mesmo. Respeitar é uma questão de ética, e não, um favor que se faz. Existem docentes que faltam com ética e com respeito, porque ignoram a curiosidade do aluno, sua inquietude, sua linguagem, o ironizam, determinam que ele “*se coloque no seu lugar*” no caso de rebeldia legítima. Isso mostra que é impossível respeitar os educandos e sua dignidade, sem levar em consideração suas condições de existência e a maneira como eles chegam à escola, com suas experiências. O professor autoritário afoga a liberdade do aluno. Esse tipo de transgressão não pode ser considerada uma virtude, como de hábito, mas como ruptura da decência.

Levando em conta essas ideias, qual seria, então, a relação entre a violência do cotidiano escolar e a realidade atual? Como Freire e outros pensadores explicam esse fenômeno? Em

Freire, Gadotti e Guimarães (2015), Freire entende a violência brutal das ruas, como furtos, roubos e homicídios, como um fenômeno político chamado de “guerra de classes”. Ele postula que a classe dominante procura eliminar esses sujeitos praticantes de crimes, utilizando o termo “baixa” para indicar o extermínio de cada um, numa clara linguagem de guerra entre as classes. Ao invés da guerra, numa postura que direcionasse os esforços para a luta de classes, haveria a possibilidade de as formas táticas serem investidas de uma orientação política, a qual se submetem. Nesse sentido, poderia haver momentos de pactos e de alianças, deixando de lado a grosseria da guerra. É, portanto, uma guerra de origem social, e não podemos permanecer de braços cruzados.

Nessa guerra, Guimarães (2015) esclarece que a violência externa chega à escola, com o roubo à diretoria, à caixa escolar, dentre outros. Essa violência se expressa também dentro da sala de aula, nos corredores e nos pátios, por meio da agressividade de alguns alunos contra outros. Trata-se de uma situação que gera reclamações, mas é fruto de um sintoma de generalização da violência. Esse problema está relacionado com a ausência de uma ação conjunta entre alunos e docentes, no sentido de saberem o que estão fazendo na escola. Alunos sem a coparticipação de adultos tendem facilmente a se envolver em situações que geram agressões. Nesse sentido, a participação conjunta do pessoal da escola poderia minimizar ou contornar determinadas situações, sem a necessidade de suprimir o recreio, por exemplo.

Podemos explicar a violência a partir de vários ângulos, como o desrespeito e o preconceito, isto é, a violência contra o aluno pobre, a falta de autonomia, o mau funcionamento da escola, que se utiliza de conteúdos inadequados, além da postura do professor autoritário e do reacionário, principalmente na sala de aula. A sociedade, por exemplo, pode explicar algo sobre a violência escolar porque a escola pode reproduzir suas injustiças, além de permitir que a própria violência das ruas invada seu espaço. Essas possibilidades dependem muito do tipo de sociedade em que vivemos.

3.4 A SOCIEDADE

Toda escola tem seus alcances e seus limites. A violência pode ser produzida por ela ou advinda da sociedade. Daí a importância da visão que Freire traz sobre a sociedade, que as divide em três tipos diferenciados: fechada, alienada e em transição. Assim é que o autor mostra o homem a partir dessas sociedades. Assim, na sociedade fechada, Freire diferencia, inicialmente, a transição da mudança. Refere-se a uma sociedade predatória, que tem massa, mas não tem povo, e essa massa é dominada e conduzida pelas elites, que envida esforços para

manter o status social por meio da educação. A sociedade alienada é produzida quando imita, de forma servil, outra cultura e pode também ser chamada de sociedade-objeto.

Nesse sentido, a sociedade alienada desconhece sua própria existência. Assim, por analogia, há um docente incapaz de se comprometer, porque vive uma realidade imaginária. Já a sociedade em transição entra em um processo de democratização, no qual as massas passam a fazer reivindicações, inclusive o direito à educação. As elites, em oposição, reagem a esse movimento ao destruírem tais reivindicações e rotularem as massas de comunistas. Assim, agem de forma paternalista e criam instituições de assistência social para domesticá-las. São os tipos de sociedade que veremos a seguir.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967) enxerga o homem a partir de uma sociedade inicial, contraditória, em trânsito, “fechada”, colonial, escravocrata, sem povo e antidemocrática, como um ser de relações, e não, como aquele que apenas está no mundo, com seus contatos. Para estar no mundo, esse deve se abrir para a realidade e, assim, tornar-se o ente de relações que é. Nesse sentido, o autor expõe uma relação do homem com o mundo que é diversa e desafiadora, o que o faz buscar respostas, organizar-se e agir por meio de sua consciência – uma consciência que se estende enquanto se vê inacabada. Esse homem, em seu contexto e com sua experiência, atua em um domínio exclusivo: o da História e da Cultura. Além disso, Freire afirma que a visão do ontem serve para entendermos a transição e o início do exercício da democracia, com seus estrangulamentos.

O educador, de modo geral, se refere também à exploração econômica que caracterizou nossa colonização. Sem ela, fica inviável a vivência comunitária, as formas de vida democráticas e o surgimento de um centro urbano com uma classe média, criada pelo povo e por ele governado, constituindo uma sabedoria democrática. Ao contrário, tivemos núcleos urbanos que surgiram de cima para baixo, sem o impulso do povo. Assim, a grande propriedade fazia tudo girar em torno de si. E o que caracterizou a nossa formação inicial foi o poder exacerbado e o gosto de ficar com ele e de ser poderoso, associado ao ajustamento, à submissão e à acomodação, ao invés da integração. Somente a integração exige um máximo de razão e consciência. No ajustamento, o homem não dialoga e não participa, apenas se acomoda com as determinações impostas, numa disposição mental acrílica e autoritária. Um ser humano esmagado pelo poder.

Em *Educação e Mudança*, Freire (2020) configura três tipos de sociedade: fechada, alienada e em transição. Segundo ele, a sociedade está em constante mudança e, quando os valores estabelecidos começam a cair, deixam de corresponder aos anseios da sociedade e, assim, os novos valores buscam a plenitude. Esse período é chamado de transição, que não pode

ser confundido com mudança, porque a transição implica um ponto de partida e um ponto de chegada. Essa ideia retoma o que apresentamos anteriormente: o futuro se baseia no passado corporificado pelo presente, isto é, saber o que fomos para saber o que seremos.

Freire (2020) nos esclarece que, com a mudança da sociedade, a consciência intransitiva se transforma em transitiva: ingênua, crítica e fanática. Esses estados de consciências têm várias características. A consciência ingênua procura um compromisso, encara os desafios de maneira simples e é frágil na resolução de problemas, porque parte do princípio de que sabe tudo, além de apresentar compreensões mágicas. Na crítica, há um compromisso: procura profundidade na análise de problemas, reconhecimento da mutabilidade da realidade, que é despojada de preconceitos nas análises e repele as posições quietistas. Na fanática, a entrega é irracional.

O grande educador também coloca a reflexão sobre si como condição para estarmos no mundo e agirmos sobre ele. Caso contrário, não poderemos transpor os limites do próprio mundo. Somente um homem capaz de sair de seu contexto pode transformá-lo pela sua própria criação, um ser histórico em seu tempo, capaz de se comprometer. De outro jeito, o compromisso com a desumanização desumaniza o ser. Dessa forma, o homem consciente tende a se comprometer com a própria realidade e somente ocorrerá a consciência crítica, se houver um processo educativo de conscientização. Além de suas características, num sentido contrário, a consciência tem os seus estados, e o que se destaca é o da intransitividade. É um estado de quase compromisso com a realidade. Não é fechada, mas é estreita, pois quanto mais se distancia da realidade, mais se aproxima da captação supersticiosa da realidade. Também chamada de consciência mágica, que tende a ignorar causas atribuídas pelos desafios e, assim, escapa à crítica e se torna superstições.

A partir de uma consciência crítica ou ausência dela, temos um típico exemplo de professores motivadores e comprometidos; e de outros desmotivadores e descomprometidos com a educação, sejam eles democráticos ou não, que verificamos na discussão de dados apresentados por Fernandes (2007), envolvendo professores e alunos, sobre um importante aspecto desenvolvido pelos docentes na construção da pessoa dos alunos, isto é, a motivação docente, que faz parte do comprometimento. A autora verificou dois tipos de professores naquele ambiente escolar, com alunos do 5º e 6º anos da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública de São Paulo: professores motivadores da aprendizagem e professores bloqueadores da aprendizagem.

Nos primeiros, por meio dos relatos dos alunos, o autor constatou o gosto dos alunos pela Matemática. Houve mobilização, de diversas formas, de um professor para o aprendizado dos educandos. A experiência em sala de aula, nesse contexto, determinou a afetividade do

aluno com a disciplina. A atuação docente foi marcada por forte empatia e alegria, de tal maneira que o aprendizado era fácil, suave e contagiante. A característica dessa professora motivadora era a de favorecer o prazer no ensinar e no aprender, tornando a relação do aluno com o conhecimento o menos dolorosa possível. Além disso, esse tipo de professor lançava recursos lúdicos para reforçar a aprendizagem, favorecendo a mediação. Por último, essa docente, na explanação do conteúdo, respeitava a singularidade e os ritmos dos alunos.

Os alunos comentaram também sobre a conduta de professores bloqueadores da aprendizagem. Citaram como incorreto o docente expor diante da classe o erro de um aluno, submetendo-o a humilhações. O aluno humilhado internaliza a necessidade de aprovação e teme a reação dos colegas, acreditando que seu fracasso provocará separação dos outros alunos. Apareceram, nos comentários, várias outras características dessa docente bloqueadora, mas destacamos a imposição de atividades desconectadas da capacidade cognitiva do aluno, aplicação de sanções, punições e castigos, provocando dor e sofrimento nos educandos.

Esse quadro de humilhação ao aluno também está relacionado à consciência crítica dos docentes, à democracia e ao diálogo, entre outros aspectos, ligados ao passado. Beisiegel (2010) esclarece que, ao longo do tempo, a consciência crítica em Freire não é resultado das transformações em infraestrutura, pois a nova condição de vida social não estabelecia a consciência crítica no espaço da consciência ingênua. No passado, havia uma ausência de experiência democrática em meio à população, com o impacto da política de clientela, mandonismos dos poderosos, assistencialismo e a completa ausência de diálogo. O assistencialismo se traduzia na violência de seu antidiálogo, que promovia mutismo e passividade, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica.

O autor complementa que, em todos os níveis de ensino, a educação permanecia extrínseca aos novos tempos, desconectada da vida. Por essa razão, surge a necessidade de substituir a educação tradicional por uma educação voltada para a criação de uma disposição mental crítica e à participação coletiva, favorecendo a democratização da vida social e das instituições. E a consciência crítica irá se formar em meio à construção da personalidade democrática, na qual o diálogo fica entendido como essencial para essa construção. Beisiegel (2010) afirma que Freire insistia em um ensino baseado no diálogo e nas atividades grupais participativas, acompanhadas do exercício da reflexão crítica.

Nesse contexto, Shor (1987) acredita que, na escola, o ideal é que, dentro de um rigor crítico, os alunos assumam sua própria direção. Assim, na sala de aula, todos poderiam absorver os temas e os materiais dos contextos sociais, com a intenção de direcioná-los às críticas sociais. Os livros deveriam ser valorizados e levados a sério, ao contrário do que faz a escola tradicional.

O professor deve aprender junto com o aluno, sem saber antecipadamente o resultado desse estudo. Dessa maneira, o hábito de estudar se desenvolve e o material se transforma, criando-se uma nova interação aluno-professor para estabelecer uma relação entre seminário e sociedade. O resultado dessa interação não pode ser previsto, tal qual ocorre com a avaliação que um professor faria da memorização de centenas de livros. A educação não é “engolir livros”, mas transformar a relação entre alunos, professores, escola e sociedade.

Especificamente, em relação à consciência docente, podemos acrescentar o domínio das massas pelas elites ao longo do tempo. Weffort (1967), em sua reflexão sobre educação e política, faz uma breve comparação entre o professor e o político. Para ele, o político apenas se interessa pelas massas quando essas o servem nas eleições, exercendo uma política autoritária de manipulação. O filósofo sempre acreditou na libertação dos mais oprimidos, no seu poder de criação e de crítica e, conseqüentemente, na sua tomada de consciência diante da situação em que vivem. Uma pedagogia que elimina o autoritarismo seria aquela voltada para a prática histórica real, dentro de uma educação que se antecipa a uma política popular e sugere novos horizontes.

Em *Educação e Mudança*, Freire (2020) se refere a professores verdadeiramente conscientes, em seu sentido mais amplo, que podem refletir sobre o contexto escolar que os envolve. Isto é, pensar e agir de acordo com a realidade, sem alterá-la. A consciência sobre o contexto os coloca na realidade e a consciência sobre o mundo externo os direciona em suas opções, porque uma escola reproduz a sociedade, mas a consciência docente impediria a reprodução das injustiças. Nessas condições, eles podem se comprometer com as mudanças necessárias.

O educador também afirma que cada ser humano tem sua própria capacidade reflexiva e a de colocar em prática o que foi refletido, do pensamento ao ato. E, certamente, apenas uma parcela de escolas conta com professores com essa capacidade desenvolvida e evidenciada. Na maioria das escolas públicas, geralmente, há imposições presentes em normas, que se sobrepõem a qualquer tipo de iniciativa transformadora, além do próprio comportamento coletivo conservador, predominante no ambiente, que desanima qualquer um e provoca desesperança.

Além disso, algo que provoca desesperança é a ausência de reflexão e criticidade de um docente que, gradativamente, se colocará numa posição engessada, aguardando sua aposentadoria. Assim, jamais reunirá condições de formar alunos críticos, mas treiná-los de acordo com os interesses das elites, se distanciando do espírito democrático. Freire (2019), afirma que, ao despolitizar a educação e reduzi-la ao treino, deixa-se de preparar sujeitos críticos

capazes de responder aos desafios, por outra habilitação do educando: “[...] *na verdade, o treinamento estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos.*” (FREIRE, 2019, p. 146).

Importa lembrar também que, para o educador (2019), estar no mundo significa estar consigo e com os outros, falando, pensando, refletindo e sonhando com o amanhã. Sendo assim, é impossível estar neste mundo com os outros sem compreender nossa própria presença nele. E, sem essa compreensão, não é possível educar para a democracia. Não há democracia sem o exercício crítico sobre o sentido de ações, propostas e projetos.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2019) reconhece que a ação educativa de um educador desesperançado acaba negando a essência de sua própria prática, contradizendo o caráter natural da educação. A prática educativa de um segundo educador, baseada na interdisciplinaridade, explicita a opção metodológica e epistemológica, isto é, experimenta a educação a partir de seu ponto de vista. Por outro lado, a natureza esperança da educação está fundamentada em qualidades presentes na formação da existência humana, superando a experiência vital, porque essa é incorporada pela experiência existencial. É a consciência de si mesmo e do outro, como seres no mundo. E, com essa presença, surge a expectativa de que o ser humano dê exemplos de grandeza moral, decência e bondade.

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

(FREIRE, 1996, p. 53)

Ademais, segundo o pensador, a matriz da esperança e da educabilidade do ser humano é o inacabamento do ser humano consciente. Ao ter consciência de que é inacabado, seria contradição ele não se inserir em um processo de eterna busca esperançosa. Surge, então, a necessidade de sublinhar essa esperança na prática educativa, apesar dos inúmeros obstáculos e limitações a que todos se encontram submetidos: “*Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, saliente o seguinte: mudar é difícil, mas é possível.*” (FREIRE, 2019, p. 132).

Nessa toada, o forte discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil sacrifica a

esperança na medida em que mata o sonho e a utopia, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana. Isso implica reduzir o futuro à permanência do presente do neoliberalismo, que prevê esse futuro como uma adaptação pragmática a todos nós. Assim, a prática educativa, afastada do sonho e da utopia, não tem ligação com a realidade e torna-se pragmática, no sentido de treinar os educandos para o uso de técnicas e princípios científicos, não havendo qualquer intimidade com a formação. É assim que, ideologicamente, se desacredita na pedagogia crítica e no esforço de conscientização.

3.5 SOLIDARIEDADE, RESPONSABILIDADE E AUTORIDADE DO EDUCADOR

Nossa proposta, a partir de Freire, é mostrar a importância como esse educador (2020) visualiza o verdadeiro compromisso atrelado à solidariedade, e não com os que negam o compromisso solidário. O solidário não tem gestos falsos, tampouco unilaterais, porque isso anula o compromisso. Em *Educação e Ideologia* (2016), o filósofo aponta a solidariedade como uma qualidade desejável à educação e para a capacidade de criação, já que aquela caminha ao lado da consciência crítica. Dentre as várias oportunidades para se expressar a realidade, encontramos até os poderosos, que são solidários entre si para manter o poder.

O fato é que não se pode imaginar um mundo melhor sem o sentimento de solidariedade: ela não evolui, se não lutarmos por ela. Não podemos generalizar, mas segundo Freire (2016), na perspectiva de algumas pessoas da esquerda, a solidariedade não se concretizará antes da transformação radical das estruturas materiais da sociedade para atuar sobre as superestruturas. Contudo, esse sonho mecanicista não é verdadeiro e a própria História demonstra isso.

O autor complementa que a construção da solidariedade passa por nossos corpos, nossos comportamentos e nossas convicções. E, para torná-la possível, é preciso reinventar e restaurar o poder local e os bairros, atacados pela globalização que suprime a liberdade e a criatividade. Daí se tornar interessante a ideia de bairro educador, vinculado à moral dos educadores. Uma transformação do bairro em uma escola sem a escolarização e sem imposições, sobretudo, daquela de obrigar alunos a lerem centenas de livros. Isso não quer dizer que ler seja ruim, mas a forma inapropriada de como esse exercício é imposto, no sentido de consumir conhecimento. Muitas escolas, em determinado momento, passaram a obstruir o processo de desenvolvimento das pessoas e, para reorientá-las científica e politicamente, uma boa solução é o bairro educador.

Daí a importância e a responsabilidade do bairro na formação da escola a partir da solidariedade. A responsabilidade, segundo Freire (2016) aparece com a atividade de

questionamentos, na responsabilidade de estar no mundo, interferir no hoje, e não se adaptar a ele. Sem responsabilidade, assistimos inertes ao que acontece com o oprimido, injetado de fatalismo pela ideologia que o conduz a acreditar que nenhuma solução para ele se tornará real e que não poderá ser mudada.

A responsabilidade é uma condição para que possamos exercer uma profissão qualquer e implica o cumprimento de deveres e o exercício de direitos, segundo Freire (2001). E o mesmo educador complementa, ao afirmar que o cumprimento de deveres é de responsabilidade do profissional e os direitos relativos ao tratamento com dignidade, remuneração adequada e todos ou outros previstos em lei, são de inteira responsabilidade dos donos do poder. No entanto quem exerce o poder exige o fiel cumprimento dos deveres, mas desrespeita os direitos de forma afrontosa, ao ponto de caracterizar uma grande irresponsabilidade. Assim, tem-se um clima de impunidade que aplaude a ação criminosa de um espertalhão e pune quem rouba um pão.

Para superar esse estado de descalabro, é necessário encontrar o caminho da ética, com transformações sociais e políticas que propiciem uma educação voltada para a responsabilidade. Não podemos aceitar a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade, entendendo que a segunda é a negação da primeira. Essa apreciação é incorreta porque não há educação para a libertação sem a forte presença da responsabilidade. O antagonismo existe apenas entre a prática educativa libertadora e responsável e a autoritária, que domestica em um clima antidemocrático. Porém não significa que a educação autoritária seja irresponsável, mas ao contrário, é responsável em relação aos interesses da classe dominante.

A partir do impacto da influência da classe dominante e da irresponsabilidade do Estado, a postura docente pode se concretizar de forma autoritária, no entanto, qualquer docente precisa da autoridade para exercer suas funções. Daí surge a necessidade de estabelecermos a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Na visão de Shor (1987), as classes devem ser dirigidas pela autoridade docente, de forma a inculcar confiança nos estudantes. Isso favorece as intenções para dirigir um curso produtivo que mantenha a disciplina. No entanto, há dificuldades na prática e cada classe exige um ajuste de autoridade e de liberdade. Com o passar do tempo, o docente vai adquirindo experiência para lidar com essa equação e ver o comportamento da classe. Dessa forma, verificará se seu método de autoridade com liberdade está dando certo ou não.

Por outro lado, a ausência de liberdade e democracia nas escolas, aliadas à licenciosidade e ao autoritarismo, fazem com que os professores acabem impondo o currículo oficial. O resultado? Os alunos reagem pela resistência. Essa forma de autoridade e pedagogia

produz uma crise e a educação fracassa. Desse modo, culpa-se o estudante, rotulando-o de medíocre. Essa avaliação provoca um condicionamento nos estudantes, em suas respostas, contra a educação dialógica. E, ao contrário disso, o docente revolucionário tem que engajá-los de forma provocativa no aprendizado e, por assim dizer, recuperá-los desses efeitos mortíferos. Nesse processo libertador, o que se destaca é a mobilidade docente, ao se modificar constantemente na sala de aula.

Diante desse cenário, lembremos que Freire (1996) afirma que, para ensinar, temos de ter convicção de que mudar é possível. Sendo assim, essa noção de mudança é um saber indispensável para docentes que trabalham em realidades adversas, próximo a favelas, por exemplo. A rebeldia como denúncia é o ponto de partida, mas não é suficiente para a transformação. Há que se estender a um posicionamento radical, crítico, revolucionário e anunciador. É muito difícil mudar, mas é possível, a fim de programar uma nova ação político-pedagógica.

Ademais, Freire (1996) indica que o educador que se entrega ao autoritarismo, que não permite ao educando desenvolver a curiosidade, acaba por ter a própria curiosidade tolhida. No entanto, observa que a curiosidade não pode invadir a privacidade do outro dentro de um sistema pedagógico democrático, pois é acima de tudo uma questão de ética, com uma liberdade sujeita a limites. O professor precisa entender que, sem a curiosidade que o inquieta, não ensinará nem aprenderá. Como ser humano, tem o direito de exercer a curiosidade de forma correta. Do contrário, uma curiosidade domesticada pode levar à memorização de determinado objeto, mas não ao aprendizado real.

Vasconcellos (2012) trata a questão do autoritarismo como um aspecto cultural muito sério. Para o autor, o autoritarismo está impregnado nas relações sem ser percebido e seu reflexo aparece no ambiente escolar, que deveria ser um espaço destinado ao debate de ideias e posicionamentos que convergissem em decisões coletivas. Ao contrário, o que se depreende é algo justamente oposto ao estabelecido. No cotidiano, o que está instalado é um ciclo vicioso entre autoritarismo e infantilismo, em que posturas dogmáticas alimentam atitudes infantis. Membros das equipes diretivas dizem: “*Enquanto estamos presentes, a coisa sai, quando saímos, pára.*” [sic] (VASCONCELLOS, 2012, p. 51). Aqui, a “coisa” é entendida como proposta impertinente, de cima para baixo, pronta, acabada, sem questionamentos ou é omissão dos dirigidos.

Retomando as ideias de Freire (1996), ao indicar que a autoridade do professor é desqualificada quando ele é incompetente, o autor aponta que outra qualidade a ser presente é a generosidade, sem a qual sua autoridade se inferioriza diante de um comportamento

mesquinho e arrogante em seu mandonismo. Entende a arrogância como um grande obstáculo educativo, na medida em que nega a generosidade e a humildade. “[...] O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 1996, p. 47, 48).

O autor ressalta que a autoridade de um docente mandonista desconsidera o educando e nada espera dele, sequer o gosto pela aventura. Por outro lado, a autoridade democrática e coerente destaca a importância da liberdade do educando, quando o objetivo é a construção de uma disciplina real. Assim, o professor democrático não considera deteriorização da ordem qualquer ato de rebeldia por causa da liberdade. Esse tipo de docente se convence de que a disciplina verdadeira deixa de existir no silêncio dos educandos silenciados. Ele, assim, reconhece que não podemos viver a ética sem liberdade e que essa liberdade apresenta riscos, inclusive o de decidir. Dessa maneira, o educando que assume de forma responsável suas ações reforça sua própria liberdade. A autoridade democrática jamais se omite, se recusa a podar a liberdade dos educandos e rejeita a supressão do processo construtivo da disciplina. Assim, o papel da autoridade democrática é quanto ao aprendizado do conteúdo, enaltecendo a construção da responsabilidade da liberdade assumida.

Entre a autoridade democrática e a autoridade “mandonista”, podemos destacar que, ao revelarmos uma verdade, ela não é, necessariamente, reacionária, conforme afirma Freire (2001). Isso porque existe a verdade dos dominantes e a verdade dos dominados. Um racista pode ensinar que o negro é inferior, com base na ciência, e um reacionário de esquerda, autoritário, negar o papel subjetivo da História e de tudo aquilo que é diferente de si mesmo, recusando e confrontando diferenças.

Desse atrito entre autoridades, o que se destaca é que cada um tem a sua verdade. Não importa que seja democrática ou autoritária, porque fazem parte, ainda na atualidade, do sistema educativo brasileiro. O que realmente é interessante para a educação é fazer a escolha correta de uma dessas verdades, que estão presentes no imaginário de professores conservadores, progressistas, libertadores ou revolucionários. Diante disso, nossa opção pela escola democrática nos coloca a favor de Freire, numa luta por uma escola libertadora e de melhor qualidade e completamente humanizada.

3.6 EDUCADORES CONSERVADORES, EDUCADORES PROGRESSISTAS E EDUCADORES REACIONÁRIOS

Neste item, veremos o perfil do professor progressista ideal e as diferenças básicas entre

educadores conservadores e educadores progressistas, além das diferenças entre professores progressistas e professores reacionários, de esquerda. Seguimos com uma breve noção sobre a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista que, inclusive, complementa o que desenvolvemos sobre a Escola Nova e a Escola Tradicional, pois, apesar das várias tendências pedagógicas, nos apegamos a esse recorte.

O perfil do professor progressista ideal, segundo Freire (2001), reúne alguns nomes abstratos, como humildade e tolerância, para acalmar os ânimos, porque não irá agradar a todos pelo que fez: “[...] *O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo, em nada ajuda o desenvolvimento da democracia.*” (FREIRE, 2001. P. 37). Ademais, esse professor precisa aceitar a crítica séria como essencial para a prática, a reflexão e o próprio crescimento pessoal. Também tem o direito e o dever de criticar, que é um imperativo ético no processo da aprendizagem democrática. O amplo direito de criticar exige o cumprimento de certos deveres que, se não forem observados, invalidam a crítica. Por exemplo, quando um docente critica um texto baseado em sua raiva, invalida sua crítica.

Outro dever desse profissional é o de não mentir a ninguém, nem ao criticado nem a si mesmo. Ademais, deve conhecer o objeto de crítica, sem criticar aquilo que não conhece. Pesquisar e se encontrar com outras pessoas de mesma ideologia complementam esse rol de adjetivos em seu perfil, de acordo com o que foi postulado por Freire (2001).

Além disso, o ideal, para Freire (2016), dentro de uma educação diretiva, é que aquele que ensina tem o dever moral de saber que não pode ensinar o que não sabe. E, para ensinar, não pode apenas saber, mas tem que ter fantasias e sonhar para além das disciplinas e impactar o ser humano. Recomenda-se, por uma questão ética, que professores não falem mal de professores na sala de aula, pois é fundamental dar exemplos de conduta ética e não fazer discurso democrático que não se funda na prática. Isso porque ética e estética são próximas e educação é uma arte, porque tem a ver com a formação, e não, com o treinamento.

E qual é o melhor caminho educativo para esse educador-libertador? Freire (2001) afirma que um bom caminho ético e democrático é o respeito do educador em relação a seu pensamento diferente do educando. Sendo assim, é preciso deixar claro que o professor realmente respeita as opções opostas. Nesse sentido, deve expor as razões pelas quais pensa de uma ou outra maneira e os sonhos pelos quais vale a pena lutar. Respeitar os educandos não é esconder o verdadeiro da política educacional e, muito menos, conviver com a mentira como se verdade fosse. Uma das belezas da prática educativa exatamente ocorre quando o docente assume sua politicidade com esse respeito ao educando, não lhe impondo grosseiramente seu ponto de vista. O educando é respeitado quando são considerados seu pensamento, suas

predileções, seus desejos e curiosidades. É preciso estar contra ou a favor de determinado sonho, mas com ética e postura democrática.

Somado a isso, Freire (1987) afirma que o professor libertador assume sua responsabilidade com os alunos sem lavar as mãos. Ele assume, assim, um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

O professor libertador nem manipula nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de ‘faça isso’ ou ‘faça aquilo’, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

(FREIRE, 1987, p. 104)

Em Freire, Gadotti e Guimarães (2015), Guimarães nos chama a atenção para o fato de que o professor revolucionário, na prática, a partir do marxismo, faz sua crítica apenas de maneira discursiva na sala de aula. Ensina os alunos a analisarem e observarem da mesma forma como o faz. Esse professor sente a correspondência dos alunos na crítica ao capitalismo, conforme o trabalho desenvolvido. Porém o perigo é o docente se encantar com os resultados, inclusive com o discurso dos alunos, e deixar de lado algo fundamental, como analisar as relações na teoria e na prática verificada. Esse seria o profissional que procura fazer cabeças, ignorando que uma consciência de classe supõe uma consciência individual e, conseqüentemente, heterogênea, sendo impossível uma manifestação homogênea num grupo grande – mesmo porque cada aluno tem sua história de vida diferenciada.

Gadotti (2015) alerta para o fato de que um aspecto importante na postura docente é a política partidária nas escolas, que está relacionada às nomeações políticas, além das questões que envolvem autoridade, liberdade, disciplina e avaliação das notas. Em meio a essas e várias outras questões, surge a metodologia como instrumento de poder.

Quando o assunto é metodologia ligada ao poder, nada é mais apropriado do que voltarmos a expor a respeito da educação bancária em Freire (2020), para melhor entendermos as diferenças entre educadores conservadores ligados ao ensino tradicional e educadores

progressistas, ligados à educação libertadora. Freire concebe a consciência bancária como aquela que, ao dar mais, o saber aumenta. Essa é formada pelo professor superior que ensina os ignorantes, de modo que o educando se torne um depósito do educador. O próprio educando é o arquivo daquilo que deposita, porque se torna uma peça, um ser medíocre, sem o poder de criar. O eventual criador, quando aparece, é aquele que não se adaptou e deve se nivelar aos medíocres.

Nesse sentido, a educação bancária tem professores conservadores ligados ao ensino tradicional. Esses professores são considerados os verdadeiros representantes de uma concepção imaginária, relacionada ao professor sacerdote, numa escola que falseava um lugar isento, mas, na prática de seu cotidiano, escamoteava o uso do poder para exercer sua repressão e é advinda, principalmente, da classe dominante.

Por outro lado, Freire (2020) nos acena com um professor libertador, que têm vários atributos democráticos – mas cabe ressaltar que uma parcela desses educadores pode se encaminhar para o reacionarismo. De fato, os irmãos gêmeos dos revolucionários são falsos professores libertadores, porque estão um passo atrás. Os reacionários são extremistas que deixam de lado os princípios de uma educação libertadora para fazer a cabeça dos alunos e assediá-los para se juntarem à sua ideologia, agindo de modo contrário aos progressistas. Freire (2001) assim se refere a essa incoerência educativa:

[...] constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores [...].

(FREIRE, 2001, p. 37)

Freire (1987) lembra que não são poucos os exemplos de projetos de natureza política ou pedagógica que são implementados a partir da visão pessoal da realidade daquele que os elaborou. São projetos que não levam em conta a quem estão direcionados e priorizam apenas a ação de quem os fez. Daí a necessidade de uma tomada de consciência da humanidade. Então, o educador humanista ou revolucionário age na realidade a ser transformada, juntamente com outros. Cabe a ele libertar e se libertar com os educandos, porque as elites dominadoras são muito eficientes na utilização da concepção bancária. A ação educativa não pode deixar de conhecer criticamente esse posicionamento, porque corre o risco de ratificar a concepção bancária ou o de pregar no deserto.

O professor e filósofo traz ainda outras dimensões fundamentais para manter o domínio: a divisão e a manutenção das minorias, sua manipulação e a invasão cultural. A união das massas significa a perda da hegemonia – e isso as elites não podem consentir que se concretize. Isso significa que qualquer iniciativa em relação ao despertar dos oprimidos é freada imediatamente por meio de certos métodos, desde os repressivos da burocracia estatal, até formas de ação cultural para manejar a população, dando uma impressão assistencialista.

Uma dessas ações não percebidas por profissionais (incluindo professores) sérios, que são ingênuos e se deixam envolver, é a ênfase na visão particularizada de um problema, ao invés de uma visão total. Com a pulverização da totalidade, qualquer trabalho desenvolvido por uma comunidade local fica comprometido pela ausência do todo, sem o estudo da totalidade em si, facilitando a alienação para mais facilmente dividir e manter todos divididos, impedindo a imersão das consciências e a respectiva crítica na realidade total (FREIRE, 2020).

Além disso, para Freire (1987), quanto mais se analisam as relações educadores-educandos, mais percebemos que são relações narradoras e dissertadoras. De um lado, o professor que narra ou disserta o conteúdo e, de outro, o educando ouvinte. O educador aparece como o seu real sujeito para encher o educando de conteúdos. Esses, por sua vez, são apenas retalhos da realidade sem maiores significações. A sonoridade da palavra passa a ser mais importante que o próprio significado e sua força transformadora. Essa narração leva os educandos a memorizar e repetir mecanicamente tais conteúdos.

Nesse contexto, o bom educador é aquele que deposita o conteúdo; e o bom educando é aquele que aceita docilmente tal depósito em seu recipiente e o arquiva. Trata-se de um colecionador de arquivos. Assim, o grande arquivado é o ser humano, envolvido numa concepção bancária da educação. Arquivado porque, nessa concepção distorcida, não há criatividade, não há transformação e tampouco saber.

Em Freire, Gadotti e Guimarães (2015), Freire destaca que há os professores que estão a serviço da classe dominante e aqueles que estão a serviço das classes dominadas. O autor não nega que possa haver entre os dois pontos que se cruzam, mas não se identificam. Por exemplo, na maneira de tratar os conteúdos, na medida em que, diferentemente dos professores reacionários, que se apegam em ser do contra, os revolucionários procuram discutir o significado de determinado conteúdo na sociedade. São, portanto, metodologias completamente diferentes.

Outro aspecto apontado por Freire (1987) é o de como a forma tradicional de ensino enxerga a realidade. Segundo essa forma, a realidade não pode ser interpretada ou mudada, ela tem que ser descrita e observada, para que ninguém contamine a realidade e não seja

contaminado por ela. Sendo assim, os professores conservadores estão inseridos em sua própria concepção de rigor e uma das conotações é a proibição de se interpretar a realidade.

Em *Pedagogia da indignação*, Freire (2019) entende que educadores progressistas e conservadores precisam atuar de modo coerente. O progressista, com seu sonho de transformação do mundo, inserido criticamente em políticas pedagógicas em coerência com a compreensão histórica; o conservador, com seu projeto alienante de imobilização histórica, de autoritarismo, de acritica, sem esperança e carente de sonho. Nesse processo, a própria ideologia mata: a ideologia, a História, a utopia e o sonho. A ideologia fatalista despolitiza a educação e a reduz num amplo sentido, especialmente ao treinamento no uso de técnicas, pois seu objetivo não é formar, mas treinar.

Até aqui, temos, de um lado, o educador conservador, ligado ao ensino tradicional, com uma realidade inalterada e, de outro, o educador revolucionário, também conhecido como libertador ou humanista. Quais seriam, então, as diferenças entre os educadores de esquerda, isto é, os revolucionários e os reacionários? Freire (2015) estabelece as diferenças entre educador revolucionário e educador reacionário, sendo ambos de esquerda. O reacionário, na sua metodologia, traz consigo o objeto do conhecimento e o transfere ao educando. É eficiente de acordo com a visão política que tem de sua classe.

Nesse último aspecto, vale o mesmo para o revolucionário, com a diferença de que esse não se considera possuidor do objeto de conhecimento e, sendo assim, coloca-o como objeto a ser desvelado e assumido pelo educando. De acordo com o professor:

[...] o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer.

(FREIRE, 2015, p. 93)

Nesse contexto, surge uma indagação crucial: o professor reacionário é um perigo para a educação? Tudo indica que sim. Ele tem um caminho diferente do professor conservador e do professor revolucionário, apesar de encontrarmos em suas ações algo de semelhante em relação aos outros docentes. Ainda hoje, o reacionário tem o hábito de se intitular democrático, mas seu caminho indica exatamente o contrário. Freire (2019) esclarece que, mesmo sendo dialógico, um docente incompetente e sem seriedade é um verdadeiro desastre para a educação. Assim, ele diferencia esse docente como um reacionário de esquerda, e não, como um revolucionário, que trabalha a favor do rigor criativo, com incentivo à leitura de livros, com seriedade, além de

inúmeros outros aspectos. As consequências serão muito piores do que o reflexo de uma educação bancária, com um educador sério e bem informado.

[...] E até mesmo muitos colegas de esquerda, que também são autoritários, exageradamente autoritários! Que não podem aceitar os métodos dialógicos. Algumas pessoas de esquerda estão religiosamente convencidas de que receberam uma procuração de Deus, apesar de não acreditarem em Deus, para salvar os estudantes, para salvar o povo. Acreditam ter a verdade nas mãos, e ser sua tarefa caminhar pelo mundo como Peregrinos da Revolução, sem discutir a ‘verdade’, mas simplesmente, colocando-a dentro do maior número possível de cabeças.

(FREIRE, 1987, p. 54)

Quanto à Pedagogia Liberal, segundo Libâneo (1984), ela apareceu para justificar o sistema capitalista e seu termo não se relaciona à democracia, como pensam muitas pessoas. Ela estabelece uma forma de organização, baseada na propriedade privada e, assim, se manifesta como tipo de sociedade. Por sua vez, a Pedagogia Progressista, segundo esse estudioso (1984), parte de uma análise crítica da realidade social e, por essa razão, não pode institucionalizar-se numa sociedade capitalista.

Entre as tendências que possui, destacamos a libertadora. Libâneo (1984) também explica que, nessa tendência libertadora, os conteúdos do ensino são os temas geradores, as problematizações extraídas da vida dos alunos, utilizados, inclusive na educação de adultos, em que o diálogo liga o ato de conhecer com o objeto a ser conhecido. O principal inspirador é Paulo Freire, que aplica suas ideias em vários países do mundo e influencia os movimentos populares na denominada educação popular. Muitos professores de escolas tentam adaptar essa tendência para colocá-las em prática no ensino formal.

Azanha (2001) complementa essas ideias, ao afirmar que, nos anos 1970, teve início o “tecnicismo educacional”, com base no behaviorismo. Assim, a prática pedagógica passou a ser direcionada pelo docente, fundamentada em atividades mecânicas, numa proposta educativa rígida e detalhada. Além disso, a tecnologia caracterizava-se como o centro da valorização, enquanto o professor seria um simples especialista que aplica manuais, com uma criatividade limitada no espaço da técnica. A Pedagogia Libertadora apareceu na educação popular no início dos anos 1950, mas foi interrompida em 1964, pelo golpe militar e retomada no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. Ela é baseada na crítica que objetiva transformar a sociedade para superar as desigualdades e transformar a realidade. Nesse sentido, o professor passa a coordenar as atividades e as desenvolver com os alunos.

As elites, além de paralisarem a história e a sociedade de homens e mulheres, também

as massificam, de acordo com Agostini e Morais (2018). Elas impedem a ascensão social das pessoas em situações de exclusão social, por meio de políticas assistencialistas, pela educação e pelo tecnicismo. Há um evidente adestramento para o exercício de tarefas ou funções restritas, excluindo a participação delas no todo. Assim, homens e mulheres ficam incapazes de desenvolver a criticidade liberta e abrangente. O mundo, por sua vez, fica invisível, por causa da falta dessa liberdade e da humanização. Por esse motivo, as classes populares assimilam um sentimento de inferioridade e permanecem ultrajadas pela própria condição social, sem essa possibilidade de ascensão social. Ao silenciar e domesticar as classes populares, o objetivo das elites é a resignação dos massificados.

A questão do assistencialismo toma um caráter muito sério, na medida em que subtrai das pessoas a possibilidade de participar como sujeitos da própria história, de acordo com Agostini e Morais (2018), que acrescentam: “[...] *entendemos que não há possibilidade de imersão, autonomia, libertação e humanização de homens e mulheres.*” (AGOSTINI; MORAIS, 2018, p. 8). E os pesquisadores explicam, à luz de Freire, que a solução para libertar homens e mulheres da massificação e do adestramento opressor está na educação humanizadora e libertadora, com base no diálogo mediatizados pelo mundo. No entanto, os autores chamam a atenção para um grande obstáculo a esse diálogo, que é o medo que o ser humano traz em si de ser livre, sobretudo, porque esse tipo de sentimento está internalizado em cada um, em seu modo de viver, mesmo antes do processo de conscientização.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surgiu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. A compreensão passou a ser a de que não basta a crítica social, voltando-se para o “saber elaborado”, desprezado pela Pedagogia Libertadora. Dessa forma, passou a ser entendido que é necessário o domínio do conhecimento, para que o aluno possa interpretar sua experiência de vida com o objetivo de defender os interesses de sua classe social.

Por derradeiro, Freire (2019) nos instiga a refletir sobre o amanhã, pois estaremos imersos no hoje, molhados do tempo e tocados por seus desafios, problemas e injustiças. Pensar nesse amanhã é profecia, mas fundada naquilo que se vive, que se vê e que se escuta. Porém o autor não acredita em um Nostradamus atual, por causa dos avanços da tecnologia e da própria ciência, que esclarece antigos assombros nossos porque diminui o aspecto histórico, objeto do pensamento profético. Portanto, a exigência fundamental do pensamento profético se constitui apenas no hoje e é a partir dele que se tenta exercer, com um sujeito que repensa a realidade, denuncia como vivemos e anuncia como deveríamos viver.

Disso resulta que, na prática, no cotidiano da escola, temos que voltar nossa atenção para o aluno. Ele não pode ser vitimado por uma educação que, além de criar estereótipos, de

humilhá-lo, dê a ele um docente autoritário conservador, tampouco um docente reacionário de esquerda. É muito difícil saber qual é o pior deles. O que desejamos para o aluno é um professor democrático que o respeite, um professor-cidadão. O mais importante é que esse docente possa educar o aluno no mundo para o mundo. Assim, poderemos pensar em um futuro melhor, como sonhava Freire. E não há nada melhor para essa finalidade que a contextualização do aluno.

3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DO EDUCANDO

O educando que se pretende formar na cidadania é, constantemente, contextualizado nas questões do mundo, com o objetivo de transformar a sociedade e torná-la mais justa e humana. Freire vai além da contextualização e faz referência à responsabilidade e à autoridade. Por sua vez, a autonomia tem seu espaço na visão do autor, pois favorece o desenvolvimento do espírito crítico, do pensamento, da indagação, da ação e da elaboração de hipóteses dos educandos. Com essa base, alterar a sociedade deixa de ser apenas um sonho e a própria realidade social, nesse contexto que está presente na educação na cidadania da “Campos Salles”. Os roteiros temáticos desenvolvidos na escola são o maior exemplo da prática metodológica, com o objetivo de contextualizar o aluno, conforme seu *Projeto Político-Pedagógico* (2015).

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2019) faz uma análise sobre a necessidade da mudança do mundo por meio de uma ação concreta e objetiva. Ele afirma que a transformação do mundo pode ser realizada por qualquer pessoa, com a intenção de torná-lo mais justo. No entanto chama atenção para o fato de que tal transformação se torna completamente inviável apenas pelo sonho. Nesse caso, o indivíduo é simplesmente um iludido, apesar de suas boas intenções. O sonho, como um projeto de luta, apenas ajuda a superar obstáculos. Em outras palavras, conclui que não há transformação na passividade, principalmente, quando a economia obriga todos a renunciarem à capacidade de pensar, de decidir e de criar hipóteses.

O educador nos esclarece que todos podem mudar o mundo e fazê-lo menos injusto, mas não é possível pensar em transformá-lo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. Puras ilusões, mesmo com boas intenções, são sonhos falsos e não realizam transformações. Sonhos são projetos de luta, que implicam superação de obstáculos, avanços e recuos. Ainda que a economia condicione o comportamento individual e social, obrigando todos a renunciarem à capacidade de pensar, decidir e escolher, pois, além de criar hipóteses e projetar, não haverá transformação por meio da passividade. Segundo o autor, “*As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas mais do que*

propostos: impostos [...].” (FREIRE, 2019, p. 67, 68).

Ao admitir a necessidade de se fazer uma leitura do mundo, Freire ressalta que o saber da experiência dos grupos populares não pode ser deixado de lado, e as interações com esses grupos não devem ser ignoradas nas relações político-pedagógicas. Ele observa que há de se tomar cuidado para, ao mesmo tempo, não se adaptar ou se converter ao saber ingênuo desses grupos, mas também, não impor de forma arrogante seu saber como verdadeiro. Como exemplo disso, tem-se um jovem operário, que deixou de ter vergonha de ser favelado, disse, ao lado de companheiros: “Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela [...].” (FREIRE, 2019, p. 95).

A declaração do operário nos remete ao reforço da ideia de que somente a educação modifica o mundo. O aluno favelado pode mudar a realidade para melhor, por meio de um bom *Projeto Político-Pedagógico*. Um projeto coletivo voltado para o coletivo. É dentro da escola que a ação educativa pode iluminar o caminho da esperança em um mundo melhor, não somente para si, mas para todos. E o professor, apesar de não ser o centro do universo numa escola democrática, é o grande responsável pelo seu bom funcionamento. No entanto, dentro da tendência pedagógica de Freire, o professor deve ser esperançoso. Docentes desesperançados são aqueles que fazem tudo, a partir de seu ponto de vista, não fazem parte do ensino democrático.

Infelizmente, nossa realidade educativa nos mostra que, na contemporaneidade, existe uma parcela de escolas que ignora completamente a contextualização do aluno. É um posicionamento muito conveniente para as classes dominantes, que não precisam lidar com futuras “rebeldias” de alunos contextualizados. Assim, impõem nas escolas, com mais facilidade, sua ideologia oculta, que não será desvelada justamente porque o ambiente escolar é desprovido de espírito crítico, com docentes que cumprem fielmente aquilo que lhes é designado e alunos que não são sujeitos de direitos e também cumprem as suas ordens.

Sem contextualização, também não há dialogicidade, o “motor” da prática educativa democrática. O que percebemos é uma forte presença da ação antidialógica manipuladora e, nas escolas democráticas, uma ação dialógica humanizadora, capaz de desvelar e enfrentar a ideologia dominante. Por fim, a contextualização pode impactar e prevenir a produção da violência escolar, pois o educando fica condicionado a resolver os problemas apenas por meio do diálogo.

3.8 DIALOGICIDADE

O diálogo é a essência das relações interpessoais democráticas. O seu inverso imobiliza a democracia e estabelece uma relação interpessoal baseada na manipulação das elites. Isso significa que todos dialogam falsamente entre si. E o verdadeiro diálogo não aparece, em nome da manutenção da opressão e do controle, para garantir os interesses dessas elites. Na escola, não é diferente, onde não é fácil, mas possível, escapar desse controle. Trata-se de uma escola em que docentes ouvem seus alunos, com respeito e consideração. Não são aqueles docentes que ouvem por ouvir, mas aqueles que ouvem porque o aluno tem voz e é um sujeito de direitos.

A verbalização e o direito de ser ouvido é uma das regras democráticas que não podem ser violadas. No entanto a violação está presente e deve ser enfrentada para não enfraquecer a dialogicidade. Beisiegel (2010) afirma que, na obra de Freire, a perspectiva entre dominantes e dominados, a ação dialógica e de seu oposto é a antidialógica. Nessa perspectiva, a ação dialógica e a antidialógica são ações culturais antagônicas, porque a primeira serve à libertação e a segunda, à opressão.

Freire (1987) relata algo muito curioso a respeito da dialogicidade em sua experiência de docente: ele conta que, durante suas aulas, percebeu que seus alunos do sexo masculino interrompiam, com frequência, as mulheres que estavam falando. O contrário não acontecia. As mulheres não interrompiam os homens que estavam falando e insistiam no seu direito de falar, mas acabavam cedendo diante de um homem.

Como as mulheres não terminavam sua exposição por causa dos homens, Freire interrompia o homem e devolvia a palavra à mulher. Dizia que tanto homens quanto mulheres têm o igual direito de falar, sem interrupção do outro. Nesse sentido, ele acrescenta que os homens estão violando uma regra democrática.

Outro aspecto é a constatação de que as mulheres falam num tom mais baixo que os homens. Assim, como docente, forçava as mulheres a verbalizar num tom mais elevado. Isso nos induz ao saber escutar que Freire (1996) complementa, ao afirmar que o professor não pode falar de cima para baixo, como se ele fosse o portador da verdade a ser transmitida aos alunos. O professor deve escutar de forma paciente e crítica o aluno para poder falar com ele, dentro de um espírito democrático e solidário. Isso tem que acontecer mesmo quando há a necessidade de o docente falar com o educando de maneira mais enérgica ou discordante. A fala impositiva não pode existir.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o

direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque a escuta, jamais é autoritária.

(FREIRE, 1996, p. 61)

Não se pode escutar quando há discriminação inaceitável contra os alunos: o preconceito racial; a discriminação contra o indígena, o pobre, o preto e o favelado. A maneira de falar de cima para baixo com a camponesa, a operária e outras diferenças. É quando o docente se coloca numa posição bem superior ao diferente se recusa a escutá-lo porque entende que não são merecedores de respeito, são destrutáveis ou desprezíveis.

Para Parrat-Dayan (2011), o diálogo entre professores e alunos é de suma importância, e o papel desse docente é essencial. É por meio do diálogo que as regras não devem ser vistas apenas como obrigações, mas como direito. Outro ponto importante seria o professor trabalhar com a realidade do aluno, principalmente em relação a um conteúdo adequado. Do contrário, o docente que não utiliza sua autoridade dentro dos limites da democracia poderá punir e responsabilizar o aluno como indisciplinado quando, de fato, ele está apenas reagindo a um posicionamento docente inadequado.

Silva (2004) afirma que a indisciplina e a violência ocorrem em consequência das injustiças promovidas no ambiente escolar, além da falta de respeito mútuo, mesquinhez e ausência de diálogo. Nesse sentido, também Vasconcellos (2009) entende que, no cotidiano escolar, o diálogo se apresenta para a solução de conflitos. Dessa forma, o enfrentamento das situações conflituosas fica mais fácil quando o docente busca o diálogo franco com os alunos. É possível, nesse caso, a formação de uma parcela do alunado que constitui uma base de sustentação e esse quadro estimula o docente na continuação de seu trabalho.

Os alunos envolvidos em conflitos podem ser orientados a dialogar entre si para solucionar as contradições do grupo. O diálogo, se for reflexivo, colabora para desenvolver empatia, que é uma característica do pensamento autônomo. Por outro lado, é certo que o aluno autocentrado não consegue ver o ponto de vista do outro. Muitos alunos também reclamam que não são ouvidos pelos docentes, que realmente não são empáticos. No diálogo autêntico, o educando é reconhecido e respeitado pelo professor, mesmo tendo visões diferentes.

Freire (1987) traça algumas considerações sobre a dialogicidade. O diálogo é a palavra que conduz a uma busca de sua constituição, onde aparecem duas dimensões: ação e reflexão. Elas estão entrelaçadas de forma solidária numa interação radical. Tal fato demonstra que a

palavra verdadeira transforma o mundo. De outro modo, a palavra inautêntica não transforma a realidade porque é resultado da dicotomia de seus elementos constituintes.

Assim, quando a palavra é afastada de sua ação e reflexão, ela se reduz ao simples verbalismo. Uma palavra oca, alienada e alienante. Na hipótese de se enfatizar a ação e sacrificar a reflexão, o diálogo também se torna impossível, porque está baseado em formas inautênticas de pensar. Portanto, a palavra é direito de todos e não pode ser verdadeira se pronunciada sozinha e pronunciada a outros de forma prescritiva. O diálogo se funda no amor ao mundo, no amor aos homens e na humildade: *“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo como os homens o recriam permanentemente não pode ser um ato arrogante.”* (FREIRE, 1987, p. 51).

A dialogicidade não deve começar no encontro entre educador-educando e educandos-educadores em um contexto pedagógico qualquer, mas sim, se perguntarem antecipadamente ao encontro o que realmente perguntarão um ao outro. Isso promove uma inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Essas perguntas tomam dimensões completamente diferentes para o educador-bancário e para o educador-educando.

O primeiro é antidialógico e a pergunta concerne ao programa que dissertará aos alunos. O segundo, por sua vez, é dialógico e problematizador: o conteúdo programático da educação não é uma imposição, mas sim, uma revolução organizada e sistematizada, que se traduz num conjunto de informes. Freire assim explica: *“A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo.”* (FREIRE, 1987, p. 54).

Mantoan (2011) interpreta os ensinamentos de Freire, em idos de 1978, sobre a educação autêntica. Quem pratica a educação do “A” com “B” é o professor palestrante, que distribui o ensino aos alunos para que ouçam diariamente. Nem sempre é agradável, provendo um discurso em que é nítida a separação entre orador e público. Por outro lado, o educador que ensina a todos afasta o falar, o copiar e recursos didáticos para partilhar com os alunos o conhecimento produzido em sala de aula. Esse docente apresenta qualidades inúmeras, tais como: humildade, empenho e competência.

Nessa proposta, a aula expositiva é abandonada dentro da sala de aula para a edificação de valores, conceitos e atitudes. O professor observa os alunos dentro de um espaço para saber o que cada um pode aprender e maximiza a exploração desse aspecto. É uma caminhada do saber, de professores e alunos, mediatizados pelo mundo. Há uma construção original de ideias relevantes advindas de cada um. Ao ensinar à turma toda, o docente respeita a identidade

sociocultural dos alunos, suas capacidades de entendimento do mundo e de si mesmo.

De outra maneira, o professor antidialógico age para instaurar a situação opressora, o mundo falso e os mitos da igualdade de classe e da educação para todos, por meio de uma propaganda bem organizada. A ação antidialógica irá mantê-la, acompanhada pelo desejo de conquista. É por essa razão que a ação dialógica tem que ser permanente.

Outra característica da ação antidialógica é a manipulação, que é uma necessidade das elites para obter uma organização inautêntica e evitar justamente a organização das massas. Essas, por sua vez têm duas possibilidades: a de aceitar a dominação ou reagir a ela pelo caminho da libertação. O que fortalece a manipulação são os engodos e promessas, e o que a enfraquece é a organização crítica consciente para a problematização da realidade e da própria manipulação.

A terceira característica é a invasão cultural, em que se desrespeita as individualidades do ser e os condiciona, invadindo seu contexto cultural para lhes impor uma visão de mundo que freie sua criatividade e sua consciência. E o máximo de esforço de conscientização é o que se entende por revolução cultural, em que se deve atribuir novos valores para a ciência, a tecnologia e o próprio tecnicismo. A formação técnico-científica, por exemplo, não é antagônica à revolução, quando direcionada à humanização. Em suma: *“A ação cultural ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens.”* (FREIRE, 1987, p. 112).

Por fim, o diálogo movimenta as relações interpessoais nos cotidianos democráticos. Assim, a ação dialógica não deixa de ser um caminho para enfrentar os ditames da classe dominante, que encontra nela um instrumento de manipulação de professores e alunos. O docente que permite que o aluno tenha voz estabelece com ele um vínculo baseado no respeito mútuo, o que favorece a prevenção da violência escolar. Nesse contexto dialógico, não há espaço para situações opressoras e preconceituosas, porque ele é preenchido pela humanidade.

3.9 A IDEOLOGIA

É possível que muitas pessoas neguem a existência das ideologias. No entanto, a existência delas é uma realidade, bem como, a necessidade de combatê-las. É o que estabelece Freire (2016). Nesse caso, somente uma ideologia pode combater outra. Somente ideologicamente alguém poderá afirmar o desaparecimento de uma ideologia e somente um discurso ideológico consegue negar outro discurso ideológico. Caso isso não ocorra, o discurso ideológico se incorpora ao ser humano. A questão do interesse e do medo contribui para a

manutenção ideológica. A falta de interesse do docente e da equipe gestora, bem como o medo de perder o emprego, por exemplo, tornam alguns docentes passivos e resistentes. Discutir o caráter político da educação é arriscado e o medo impõe o silêncio numa educação que não é neutra.

Assim, Freire (2016) entende que a educação neutra é inviável. Na prática educativa, há uma dimensão chamada de “politicidade”, que é a qualidade de ser político. Não se trata de política partidária, apesar de os partidos terem o direito de colocar a sua concepção de educação nas práticas escolares, inclusive com a decisão de um governo trabalhar na perspectiva democrática. O que ocorre no país é que existe um grande número de partidos políticos, com diversidade de concepções. As plataformas políticas não refletem sobre seus entendimentos quanto à Educação. É preciso também diminuir a influência das elites, investir na formação dos educadores e ignorar seus treinamentos. Uma educação que promova o pensamento crítico e prepare estudantes e educadores para enfrentar os desafios advindos das mudanças sociais e a maneira de se viver.

Freire (1987) afirma que nossa Pedagogia está relacionada à ideologia dominante dentro de nós e controla essa sociedade fora de nós. A dominação interna e externa não é completa e definitiva e é por essa razão que a transformação social é possível e também porque a consciência não espelha a realidade, mas é reflexiva e refletora da realidade. Somente um ser humano consciente pode descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante e podemos lutar para sermos livres.

E o que acontece com um professor passivo nesse contexto ideológico? Freire (2016) afirma que o homem se adapta passivamente e se acomoda. Ao contrário, quando se integra, sua adaptação é ativa. Ele se torna objeto quando é dirigido pelas propagandas ideológicas. Ao contrário, quando é rebelde e indócil, no bom sentido, torna-se um grande criador. Quanto mais criadora, mais autêntica é a educação, porque irá desinibir e não restringir. Isto significa que um educador que restringe os educandos ao seu plano pessoal, obrigando-os a repetir o que diz na classe, impede-os de criar e os transforma em instrumento. Entendemos que, na postura do professor, deve ser priorizada a denúncia da ideologia dominante das elites.

Nos anos 1970, várias teorias tentaram explicar a educação como reprodução da sociedade. Freire (2016) entende que as relações entre educação e sociedade são históricas, dialéticas e contraditórias. A classe dirigente que está no poder enxerga a educação como um meio para reproduzir a ideologia dominante. A partir daí, a tarefa de denunciar essa ideologia é a do professor favorável à libertação. E cabe àqueles que sonham com uma sociedade recriada e reconstruída ocupar o espaço das escolas para desvendar a realidade ocultada pela ideologia

dominante, por meio do currículo. Quando a realidade está oculta, as pessoas não conseguem ver sua própria realidade. Nada é neutro, quando se obscurece a realidade. E a educação libertadora tem esse papel de iluminar a realidade e torná-la brilhante. Portanto, a partir dessas considerações, entendemos a frustração de muitos educadores.

Shor (1987) salienta que, na visão de Freire, muitos educadores ficam frustrados ao perceberem que a revolução não forneceu o resultado aguardado. Isso acontece porque os professores agiram apenas como idealistas, a partir da educação libertadora. Porém eles não podem transformar a sociedade sozinhos e precisam visualizar seus limites. Apesar de saberem como a sociedade funciona e como o poder opera, não utilizam esse conhecimento em classe. Ou seja, eles precisam evitar o desespero e ir além da educação. Assim é a educação libertadora como educação democrática, mas um novo componente surge nesse contexto descrito por Freire: é o medo docente em relação à transformação. Esse sentimento e esse desespero revelam os temores dos professores e sua intimidação em recriar seu trabalho, como bem esclarece Shor (1987):

[...] creio que temos de examinar os temores que os professores têm de se transformar. Já ouvi professores falarem direta ou indiretamente sobre seus temores. Temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora, ao invés da pedagogia da transferência de conhecimento. Falam do risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem também o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes [...].

(SHOR, 1987, p. 38)

Ademais, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa docente está relacionada à força do que esse profissional pensa sobre ideologia. Tal força o faz cauteloso em relação às artimanhas ideológicas. No entanto o poder ideológico causa “miopia” para dificultar uma visão clara sobre seus objetivos. Dentro de uma capacidade de amaciar, ele cria uma verdade distorcida e penumbra a realidade para que seus anseios sejam aceitos docilmente. Procura convencer a todos de que a realidade é assim mesmo e que não há nada a fazer, senão seguir o curso natural dos fatos. Daí a necessidade de o professor resistir criticamente, de um lado com uma atitude aberta à realidade e, de outro, com uma desconfiança metódica para evitar a certeza e se resguardar dessas artimanhas.

Esse educador que pretende se resguardar deve ter outras preocupações, mesmo em um ambiente democrático. Freire (1996) entende que a liberdade, a criatividade e o espírito crítico não podem ser asfixiados pela própria liberdade e pela democracia. Essa liberdade vem sendo submetida a uma padronização de fórmulas que se traduzem nas avaliações realizadas.

Então, não se trata de uma asfixia promovida pelos donos das fábricas, tampouco pelo autoritarismo do Estado, mas algo que o autor chama de “burocratização da mente”. É algo que conduz o ser humano a encarar os fatos como consumados, que aconteceu como deveria ter acontecido, de ver a História por meio de um determinismo, e não, como uma possibilidade – uma posição de fragilidade diante de um fato poderoso e imutável. Um fatalismo que pulveriza as minorias e fortalece quem manda, reforçado pela globalização. O ser humano, o professor precisa mostrar que é maior que os mecanicismos que os imobiliza. De acordo com o filósofo-educador: “*A exuberância criativa de Paulo se deve à sua ausência de preconceitos, à sua abertura ao mundo e ao novo, ao seu humor e inconformismo, ao seu gosto pela rebeldia e negação da acomodação, e por suas atitudes de indignação, persistência e dedicação responsáveis. [...]*” (FREIRE, 2016, p. 49).

Desse contexto, resultam avaliações pedagógicas de alunos e professores, de cima para baixo, travestidas de democráticas. O problema é que essas avaliações são realizadas por métodos silenciadores, a serviço da domesticação. O posicionamento docente e de alunos é o da crítica e amor à liberdade, no sentido de uma prática, como instrumento de fazer sujeitos críticos, que: “[...] *estimule o falar a como caminho do falar com.*” (FREIRE, 1996, p. 60).

Em *Medo e Ousadia* (SHOR; FREIRE, 1987), seus autores observam que, dentro do ciclo do conhecimento, há dois momentos: a produção do conhecimento novo e quando ele é percebido. O ser humano isola o ato de um conhecimento existente do ato de apropriação desse conhecimento. Esse último é reduzido a uma transferência do conhecimento e o professor é o grande agente. Ele deixa de conhecer o conhecimento e perde todas as qualidades indispensáveis ao sujeito cognoscente, entre as quais a reflexão crítica e a inquietação. E, quando assim acontece, as escolas acabam vendendo conhecimentos, de acordo com a ideologia capitalista. Além disso, Freire relata vários outros problemas dicotômicos ou não.

Os autores acrescentam que há também a parte relacionada à hierarquização da política do conhecimento. Um conhecimento é mais valorizado que outro para atender aos interesses das empresas e Forças Armadas, por exemplo, como a tecnologia, ao invés das Ciências Humanas. E, dentro da sala de aula, o que mais incomoda é o silêncio dos estudantes ou quando falam numa linguagem falsa e defensiva, inventada para tratar os professores. Isso prejudica a pesquisa sobre seus níveis de desenvolvimento. Um tipo de pesquisa não muito valorizada no mundo acadêmico, mas importante e de enorme valor prático porque ensina o docente a projetar um currículo motivador aos alunos. “Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve

animar os estudantes, tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade.” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 14, 15).

Esses autores esclarecem ainda que as autoridades impõem os currículos com o objetivo de dar sustentação à estrutura da sociedade, mas não conseguem controlar totalmente a escola. Entendem que não há uma eficiente reprodução ideológica porque existem resistências, como a estudantil Estamos! E que chegam ao vandalismo. E, na sala de aula, professores assistem às inúmeras desordens. Isso não significa que a escola esteja fora de controle, mas que há uma área de controvérsias entre o domínio político e a oposição, principalmente, pela cultura democrática. Assim, tudo é organizado por aqueles que desejam transformar a sociedade e onde os currículos não funcionam por causa da alienação dos estudantes. De acordo com Shor: “*O currículo oficial nos fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la.*” (SHOR, 1987, p. 60).

Na organização dos currículos, a autora observa que as autoridades o elaboram deixando de lado o professor. Esse currículo prescreve obrigações ao docente em relação a vários aspectos, tais como: o número de páginas a serem lidas por semana, como deve ser uma redação, como deve ser elaborada uma avaliação, entre tantas. Essa pedagogia tem um modelo profissional de ensino que facilita a fiscalização dos supervisores. Os livros didáticos apresentam uma linguagem artificial e política, objetivando impedir os estudantes de conhecerem os conflitos de poder, o que indica que é o professor quem deverá escolher os textos para que haja uma boa reflexão.

E o autor continua, afirmando que está presente uma contrarrevolução do empresariado. Assim, os docentes perdem sua autonomia por causa do domínio do Estado. Para manter essa autoridade, o foco gira em torno da transferência de conhecimento. Perguntam os docentes se conseguiriam iluminar a realidade dos alunos e empoderá-los, sob tais circunstâncias, mas com salas de aula dialógicas. Não somente os professores, mas principalmente, os alunos podem achar estranho serem responsáveis por seu estudo, mesmo porque estão acostumados à fiel obediência às ordens.

Além disso, a aprendizagem participativa tem um histórico de não participação, o que lhe conferia um caráter desestruturado e sem rigor, enquanto a pedagogia da transferência requeria apenas ir em frente. Essa participação também exigia um certo esforço, que pode causar cansaço pela perda de energia que a iluminação da realidade consumia. Portanto os protagonistas da transformação demonstraram desejar um caminho mais suave para a educação libertadora. “*Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da*

responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade.” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 52).

Freire (2015) também afirma que a classe dominante espera que a escola mantenha seu “status” de poder, mas independentemente do desejo das elites, a escola tem a tarefa de desvelar o real, com uma postura contraditória a tais interesses. Somente quem pode desmistificar a ideologia dominante é o professor, apesar de que mantê-la é muito mais fácil porque seu espaço é enorme. Ocultar a realidade é trabalhar para a manutenção do poder. Ao contrário, “desocultar” a realidade e desmistificar a reprodução ideológica dominante é nadar contra a maré. Um bom caminho é denunciar o sistema por meio da denúncia de um subsistema, aprendendo as manhas para se continuar denunciando. “*Há uma frase formidável do meu querido amigo padre e teólogo de Minas Gerais, o padre Lajes, que nos anos 1950 criou um escândalo porque disse: ‘Eu não vou errar só porque o Marx acertou.’ [...].*” (FREIRE, 2015, p. 111).

Por fim, como exemplo marcante de uma educação como instrumento de poder e profundamente ideológica, expomos a educação “bancária”. Freire (1987) aponta as diferenças entre educação libertadora e educação “bancária”. Refere-se ao saber como doação daqueles que se julgam sábios para aqueles que julgam nada saber. Essa doação é um instrumento ideológico opressor, fundado na alienação da ignorância, que se encontra no outro. Enquanto a educação libertadora supera as contradições entre educando e educadores, a educação “bancária” mantém e estimula essa contradição. Na educação “bancária”, o educador é aquele que sabe, que pensa, que verbaliza, que disciplina, opta e prescreve sua opção. É o sujeito do processo. O educando, por sua vez, é aquele que é educado, que não sabe, que é pensado, que escuta docilmente, que é disciplinado, que segue as prescrições, tem a ilusão de que atua e se acomoda aos conteúdos selecionados.

Quando impõe ao aluno a passividade, ao invés de promover a transformação, acontece a adaptação à realidade parcial contida nos depósitos. Os interesses dos opressores são viabilizados, criando nos educandos certa ingenuidade, em substituição à sua criticidade. Há manutenção de uma falsa generosidade dentro de um “humanitarismo”, que é diferente de “humanismo”. Na prática, os educandos podem reagir contra uma educação autêntica, ainda que instintivamente, porque não conseguem acessar a realidade. Essa situação não pode ser alterada, apenas a mentalidade por meio da concepção “bancária” da educação. Na sociedade, existe para as elites uma ação social paternalista para atender os oprimidos, que recebem o nome carinhoso de “assistidos”.

A grande preocupação é que pensar autenticamente é perigoso e isso deve ser evitado.

E, nesse contexto, aparecem educadores de boa vontade que não percebem que estão a serviço da desumanização, pois se encontram nos “depósitos” as contradições ocultas pela exterioridade. É um processo de “domesticação” de alunos passivos e da própria realidade, que é desprovida de algo que possa despertar um confronto, num primeiro momento. No entanto, esse despertar poderá ocorrer por meio dos próprios “depósitos”. Cedo ou tarde, a contradição aparecerá, assim como a intenção da educação “bancária” de manter distanciamento da humanização e a “inconciliação” entre educandos e educadores. Daí a necessidade de o educador bancário superar essa contradição.

[...] No momento em que o educador ‘bancário’ vivesse a superação da contradição, já não seria ‘bancário’. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

(FREIRE, 1987, p. 40)

O pensar autêntico do educando conduz à autenticidade do pensamento docente, numa comunicação que oferece sentido à vida humana. Portanto é o pensar de uma realidade pela comunicação. Sua fonte geradora está na ação sobre o mundo, que mediatiza consciências e evita a superposição dos homens aos homens, que cria uma falsa compreensão dos homens, reduzindo-os a coisas que desenvolvem a necrofilia. É o ânimo de controlar o pensar e a ação do homem e levá-lo a se ajustar ao mundo – e isso causa sofrimento. Tal sofrimento está ligado à perda do equilíbrio humano, mas, ao mesmo tempo, conduz o ser humano a recusar sua impotência e a reativar sua atuação.

É fundamental superar a contradição entre educador e educando se o objetivo é romper com a educação “bancária”, por meio da educação problematizadora. Desse modo, altera-se o ser educando do educador para educador-educando com educando-educador. O educador não é mais aquele que apenas educa, mas também, é educado, em diálogo, com o educando. Ambos crescem juntos, sem os ditames de autoridade, que se funda com a liberdade: *“Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”* (FREIRE, 1987, p. 44).

A prática problematizadora implica um sujeito cognoscente tanto na preparação do conteúdo quanto no encontro dialógico com o educando. Há uma mudança radical no objeto cognoscível apropriado pelo educador bancário porque deixa de ser uma propriedade sua para ser o fruto da reflexão sua e do educando. Esse ato cognoscente é constantemente refeito, enquanto que os educandos deixam de ser recipientes dos depósitos bancários para serem

investigadores críticos e dialógicos. Passam de anestesiados sem criação para uma educação reflexiva que desvela a realidade. E os desafios aumentam na mesma proporção em que aumentam as problematizações no mundo e com o mundo: “*A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente.*” (FREIRE, 1987, p. 45).

Enquanto a prática “bancária” desconhece o homem como ser histórico, a prática problematizadora parte da historicidade do homem. E, por esse motivo, a problematização reconhece o ser humano como ser inacabado, com uma realidade histórica também inacabada. É a consciência da inconclusão, a raiz desse tipo de educação exclusivamente humana e permanente, contrariando a educação “bancária”, que opta por permanência, imobilismo e uma percepção fatalista. Na educação humana, o fatalismo cede espaço para a transformação, num movimento de busca em que o homem é o sujeito desse movimento. Porém essa busca não pode ocorrer no isolamento e no individualismo, porque conduzirá o ser ao egoísmo, ao ser menos e à desumanização. Adiante, complementamos com leituras de Patto e Freller a visão de Freire nos inúmeros temas abordados, que dialogam quando o assunto é a escola pública do País e o modo como é produzida a violência em seu cotidiano.

4 PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Nossa concepção de violência escolar se encontra nas violências produzidas na escola e pela escola. A força de ações ideológicas promove a violência contra a escola, por meio de vários encaminhamentos. As políticas públicas são ostensivas, carregam e oficializam uma parcela dessa ideologia. As elites também entram nesse contexto, pois intencionam preservar seus interesses, de modo oculto, ao fazer o possível para manter o educando alienado, sem acesso à sua conscientização, para não atentar contra seus objetivos, que é o de fortalecer seu *status* e continuar no controle e poder. Assim, os instrumentos ideológicos disponibilizados a essas elites reverberam na educação. São controlados por partidos políticos que estão no poder. Dessa maneira, as ações ideológicas podem chegar nas escolas, de forma ostensiva e de maneira oculta, dependendo da sutileza do assunto em questão.

Porém, a partir desse quadro ideológico, não admitimos em hipótese alguma a comum inversão verificada em parcela das escolas públicas do País, que é a culpabilização do educando pelas suas expressões de insatisfação com o modo de funcionamento da escola. Essa escola, por sua vez, exime-se de responsabilidades, na medida em que busca puni-lo ou curá-lo, por

considerá-lo um doente. Portanto, nossa concepção de violência considera os instrumentos ideológicos e os fatos contínuos da realidade, na medida em que se fazem presente no cotidiano de qualquer instituição escolar, democrática ou não. Nenhuma escola está liberta dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos, além das contradições decerrentes.

Tomemos como exemplo a indisciplina para entendermos o posicionamento dessas escolas em seu cotidiano. Vasconcellos (2012) nos chama a atenção para o posicionamento equivocado de muitas escolas no enfrentamento de indisciplinas e o engodo em relação ao seu significado. Essas instituições começam com esse equívoco e reforçam a ideia de que o problema está no aluno, e não, nas relações em si. A indisciplina é vista como algo isolado e não contextualizado.

Em consequência, além de não resolver os problemas originais, formam-se outros conflitos, nos quais o professor tem geralmente sua autoridade desaparecida na sala de aula, promovendo a incapacidade na resolução de conflitos, porque eles são transferidos ao coordenador disciplinar que, por sua vez, tem a falsa expectativa de que poderá resolver tudo sozinho. Ao tentar solucionar os conflitos dessa forma, os centros de ensino não assumem o paradigma do enfrentamento, mas da orientação reduzida a harmonizar o ambiente, forçando os educandos a se calarem ou se convencerem de sua culpa.

A escola adota procedimentos para ratificar sua posição de isenção na questão da violência em seu cotidiano, como as diversas punições, ou diagnostica esses educandos como doentes. Collares e Moyses (1997) realizaram estudos em relação às consequências psicológicas sobre as crianças, por causa do estigma “doente”, que impacta a autoestima e o autoconceito. Afirmam que médicos confirmam geralmente os “diagnósticos” de professores sobre o comportamento de seus alunos e que essa concepção de vida cotidiana pragmática pode ajudar na compreensão de alguns obstáculos em relação às transformações do sistema escolar. São verdadeiros mitos que paralisam as discussões e tornam inviáveis as mudanças propostas. Assim é que há um ambiente escolar repleto de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias: *“Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos [...]”* (COLLARES; MOISÉS, 1997, p. 26)

No entanto a realidade é que as agressões físicas, as incivildades, as indisciplinas e os conflitos disruptivos, entre tantas violências manifestadas, ocorrem na medida em que os educandos apenas reagem às violências sofridas, produzidas pela escola e pela sociedade. Cabe à escola adotar um modo de funcionamento, preferencialmente democrático e humanizador,

para prevenir ou solucionar a produção da violência. E, mesmo que a escola deixe de produzir violências, ocorrerão violências de menor potencial ofensivo e conflitos disruptivos.

Esses conflitos devem ser solucionados o mais rápido possível por meio de práticas pedagógicas eficazes, para que não evoluam para violências mais graves, como os quadros de violência física contra alunos e professores, ou até mesmo homicídio. Nada é improvável, mas há indícios de que, geralmente, uma violência gravíssima tem como antecedente algum aspecto da produção da violência escolar. Esse antecedente também pode ser uma violência menor ou um conflito disruptivo, ignorado ou não solucionado.

Também é preocupante a postura docente como instrumento ideológico. Dependendo do perfil desse docente, pode ser favorecida a aplicação dos interesses da classe dominante no cotidiano escolar, guiando o destino dos alunos. A ideologia pode ser conhecida ou oculta. No primeiro caso, a encontramos no seio das políticas públicas, verificadas na Constituição e nas leis educativas do país, de forma ostensiva. Encontramos o que as elites desejam, configuradas sob o ponto de vista legal e são disseminadas para conhecimento e cumprimento.

Nesse caso, podem gerar protestos e resistências, mas dificilmente serão revogadas. Elas fornecem os parâmetros educativos gerais. No entanto, os parâmetros específicos, geralmente, estão presentes na ideologia oculta, que chegam ao meio educativo sem a percepção dos educadores, sobretudo, daqueles desalentados, descompromissados e passivos. O fato é que a ideologia é marcante em qualquer escola, apesar de não ser percebida, em suas especificidades.

Qualquer cotidiano escolar nos mostra a complexidade das relações interpessoais, as quais envolvem sujeitos singulares, que podem desencadear quadros de violências e conflitos indesejáveis, principalmente, se expostos a atividades e práticas pedagógicas de uma escola com mau funcionamento, carregada de autoritarismo e preconceitos, sobretudo, em relação ao aluno pobre, com uma *Metodologia de Ensino*, que desrespeita a singularidade desse educando.

Expomos a seguir alguns aspectos sobre a violência. Ferreira (1986, apud Borba e Russo, 2011) afirma que a palavra violência vem do latim *violentia*, palavra que pode ser traduzida como força e vigor contra algo ou alguém. A violência física não é a única, pois esse fenômeno ocorre também sob a forma de palavras, ações, imposições e menosprezos ao outro. Contudo o aumento verificado nos casos de agressão física no sistema escolar constitui uma das principais ameaças pautadas no uso da violência.

Pereira e Willians (2010) requerem cautela no tocante ao conceito de violência, pois seu significado é dinâmico e mutável, de forma que suas representações, dimensões e significâncias se adaptam às transformações da sociedade. Sposito (2013) entende a violência como todo ato que rompe o nexo social pelo uso da força. Isso equivale a afirmar que se trata de um contexto

em que a relação social instalada pela comunicação, pela palavra, pelo diálogo e pelo conflito é negada.

Abramovay et al. (2002) afirmam que o significado de violência não é consensual, porque pode variar de acordo com as características de cada escola, a posição de quem fala, sua idade e sexo. Ao entrevistar alunos de uma escola, constatou-se que a percepção deles era a de que é difícil conceituar violência, mas que esse fenômeno configuraria um ato de usar força física para agredir alguém, constranger ou coagir para obrigar um aluno a fazer algo que não queira. De fato, o significado de violência tem uma série de interpretações.

Não enveredamos para uma interpretação relativa ao Código Penal Brasileiro, pois o encaminhamento seria completamente diferente e complexo, com muita jurisprudência. Ademais, crianças e adolescentes são inimputáveis. Assim, ficamos apenas com os significados que reverberam no sistema educativo, ainda que diferentes daqueles sob o ponto de vista legal.

A respeito dos conceitos de violência escolar, Abramovay (2003, apud Boneti e Priotto 2009) inclui violência física, agressão física, violência simbólica e violência verbal. Na violência física, temos os suicídios, os espancamentos, os roubos, homicídios e crimes sexuais. Na agressão física, temos homicídios, estupros, ferimentos, roubos e porte de armas. Na violência simbólica, aparece o aspecto verbal para o uso do poder com imposições, mediante o símbolo de autoridade e o aspecto institucional, com marginalizações, discriminações e práticas que instrumentalizam esse poder. Por fim, na violência verbal, são destacadas as incivildades, como humilhações, desrespeito, *bullying* e outras formas de agressão ao outro. Assim, os autores entendem a violência escolar como:

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

(PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 11116)

Aquino (2014) enfatiza que é necessário distinguir violência, incivildade e indisciplina, porque os agentes escolares, sobretudo, a partir dos anos 1990, rejeitam as ações disruptivas nas escolas, locais esses em que se observa a existência de uma insubordinação do alunado, traduzida por incidentes disciplinares ou de incivildade, que culminam em irrupções violentas. Seria de bom alvitre desconsiderar a indisciplina como atributo emblemático e como predisposição do aluno por conta de sua condição social e familiar. Assim, o ato indisciplinado ficaria como refração ao regimento vigente, pequenas práticas que desestabilizariam as normas e a convivência na sala de aula, impactando a relação professor-aluno.

Freller (2001) cita o que os docentes consideram indisciplina: são também comportamentos não acolhidos pela escola e que se traduzem em inadequados: ser passivo, gritar, falar alto, conversar demais e imitar animais em sala de aula, entre outros.

Charlot (2002, apud ADAM e SCOTUZZI, 2016) parte do pressuposto de que, no ambiente escolar, qualquer pequena agressão pode levar a atos de violência. Para melhor compreensão, apontam a necessidade de diferenciar os termos agressividade, agressão e violência. O autor afirma que estudiosos, sem apontar quais, definem agressividade como uma disposição biopsíquica reacional. No caso, a agressividade seria resultado de uma frustração transformada em angústia. A agressão, dessa forma, seria um ato de brutalidade física ou verbal. A violência, por sua vez, é uma característica do ato pautado pelo uso da força, da dominação ou do poder. É ilusão acreditar que a agressão e a agressividade serão eliminadas do ambiente escolar, simplesmente porque elas promovem os conflitos que fazem parte das relações humanas. É em consequência da diferenciação que – a qual considera violência, como agressão, um ato destinado a destruir, atormentar e aviltar. Assim, se torna possível aceitar a agressividade e o conflito, desde que, por meio de diálogo e regulação, evitemos que ela se transforme em atos de agressão e violência

Charlot (2002) afirma que a violência na escola é antiga e não começou apenas nos anos 1980, já que seu desenvolvimento maior ocorreu nos anos 1990. Anteriormente, no século XIX, esse fenômeno explodiu na forma de homicídios, estupros e agressões com armas. Nas escolas de bairros periféricos, o docente sempre foi ameaçado, mesmo quando tudo parecia muito calmo. Também distingue três tipos de violências: a violência na escola, a violência da escola e a violência à escola. A violência na escola é a que ocorre em seu espaço físico, e não se vincula a qualquer atividade. A violência da escola é aquela praticada contra todos no seu ambiente, sobretudo, contra alunos: “[...] *quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente à instituição e àqueles que a representam.*” (CHARLOT, 2002, p. 434)

No tocante aos conflitos, Galvão (2008) coloca a escola como uma instituição que acolhe conflitos múltiplos. Conflitos próprios inerentes aos indivíduos e conflitos oriundos da sociedade. Ambos acabam por se estabelecer em seu cotidiano. Além disso, surgem conflitos decorrentes das especificações de cada unidade de ensino. O reconhecimento do conflito é um passo importante para que não se construa tal igualdade. Esse gesto afasta a conotação negativa do conflito, pois entende que ele é necessário à vida psíquica e social. Sua ausência indica total apatia e sua não explicitação converge para a violência. A autora também nos chama a atenção para o fato de que a escola pode promover a violência, ao adotar meios de resolução

inadequados.

Wieviorka (2002, apud GALVÃO, 2012) mostra que o conflito e a violência têm lógicas contrárias. O conflito acontece dentro da relação entre os grupos e acena com um compromisso entre os participantes. A violência rompe drasticamente essa relação, pois, nela, o sujeito busca destruir o outro. Desse modo, a violência prevalece na falha do conflito, na sua inoperância e impotência. A violência também pode ser entendida como uma forma de contestar e reivindicar para modificar uma situação intolerável. Ao analisarmos essa distinção entre conflito e violência, no plano analítico, há uma pureza na prática social e pode haver casos em que as situações conflituais não excluam a violência.

Tal possibilidade nos induz a ver os conflitos como algo a movimentar as relações interpessoais no ambiente escolar, desde que não evoluam para um caso de violência. É uma espécie de tempero na medida certa. Aquilo que Wieviorka (2002, apud GALVÃO, 2012) denomina de “falha do conflito”, denominamos conflito disruptivo. Uma boa prática pedagógica democrática pode solucionar tais conflitos que ultrapassem essa medida certa e previnam o estabelecimento de eventuais casos de violência, principalmente os mais graves. Aqueles que atentam contra a vida, como os homicídios e suicídios, são, sem dúvida, os mais graves. No entanto, a violência na forma de agressão física contra alunos e professores também é grave e ocorre com muita frequência, aniquilando completamente, na maioria das vezes, o vínculo entre o aluno e o docente.

Para estruturar nosso estudo, adaptamos a divisão de alguns tipos de violências, privilegiando aquelas que consideramos adequadas para essa sistematização e adaptamos as propostas de Charlot (2002) quanto a tal divisão. Dessa forma, em um primeiro momento, foram estabelecidos comentários sobre a violência ideológica contra a escola, pois a ideologia pode alterar, significativamente, o modo de funcionamento da escola, com consequências nas relações interpessoais entre os componentes e nos possíveis quadros de violência. Seguimos com a violência da escola contra os docentes e de parcela deles contra os alunos. Por derradeiro, apresentamos algumas sugestões, possíveis intervenções e soluções para a violência nas escolas, as quais já foram evidenciadas por alguns teóricos.

4. 1 VIOLÊNCIA IDEOLÓGICA DESTINADA À ESCOLA

Optamos por desenvolver assuntos relacionados à violência ideológica destinada à escola porque entendemos que há indícios de que alguns movimentos desagradáveis contra os educandos podem estar vinculados às ações ideológicas na escola. São ocultas, em sua

maioria, mas impactam parcela das escolas, principalmente as públicas. Assim, temos um dos motivos da violência contra o docente, que, por sua vez, pode violentar o aluno. Pode porque não é todo docente violentado, indiretamente, pela ideologia e as ações do Estado, que vai violentar o aluno. Assim, surgem inúmeras dúvidas e indagações que buscaremos esclarecer, de forma mesclada, porque um assunto se liga a outro, como essas questões: o que é ideologia?; pode-se perceber a violência ideológica nas escolas?; a quem interessa neutralizar a educação?; o que foi a política ideológica de branqueamento no Brasil?; quais as consequências decorrentes de suas manifestações no cotidiano da escola?

Nas respostas, encontraremos algumas das situações que produzem violência escolar. Segundo Chauí (1980), o termo ideologia surge em 1801, na França, após a Revolução Francesa, por meio do livro, publicado no mesmo ano, de Destutt de Tracy intitulado *Elementos de Ideologia*, em que o autor elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis formadoras de nossas ideias, tais como: vontade, razão, memória etc.

Auguste Comte volta a utilizar o termo ideologia, ainda como filosófico-científico, ao estudar a gênese das ideias pela observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente. Em outro momento, o termo passou a significar o conjunto de ideias de determinada época. Isto é, o indivíduo cria as ideias para explicar os fenômenos em curso, constituindo-se, assim, diversas ideologias.

Marilena Chauí (1980) comenta ainda que, para o sociológico Durkheim, ideologia é uma sobra de ideias antigas, pré-científicas, preconceituosas e de noções vulgares, abstraídas por pensadores da tradição social que lhes é inerente. Por fim, a filósofa indica que a ideologia não é um pré-conceito, tampouco uma pré-noção, mas um fato social produzido pelas relações sociais. E visualiza em Karl Marx uma crítica incisiva contra os ideólogos, pois adotavam concepções completamente desvinculadas da realidade. Na teoria do filósofo alemão, aparecem figuras de exploradores e explorados com direito de reação: “[...] *se a dominação e a exploração de uma classe for perceptível como violência, isto é, como poder injusto e ilegítimo, os explorados e dominados se sentem no justo e legítimo direito de recusá-la, revoltando-se [...]*.” (CHAUÍ, 2016, p. 103).

A conexão entre ideologia e educação aparece na prática escolar cotidiana, numa relação de dominados e dominadores, com manifestações ideológicas ocultas. Muitos docentes sequer percebem os mandos das elites que aparecem nos currículos e nas normas. Aqueles que percebem nem sempre reagem e procuram manter o estado dominante por questões diversas, tais como: acomodação no seu saber da experiência, apego a valores tradicionais e até mesmo medo de perder o emprego, principalmente aqueles que estão em fim de carreira. Enfrentar a classe

dominante não é fácil e pode trazer consequências, sobretudo, em relação à equipe diretiva, se essa estiver alinhada com o fiel cumprimento das normas e dos currículos.

Dessa forma, em qualquer tempo, não podemos dissociar ideologia de educação, mesmo porque existe um grande interesse do Estado em silenciá-la. Chauí (2016) aprofunda nossa visão sobre ideologia e seu impacto nos meios educativos. A pensadora apresenta a ideologia como um *corpus* de representações e de normas. O *corpus* fixa e prescreve o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Nos meios educativos, *corpus* seriam os pontos de vista da classe dominante, geralmente, ocultos nas leis oriundas da política pública. Essa ideologia é hegemônica porque não precisa (e não pode) se mostrar (porque é oculta). Ela flui como verdade e é aceita por todos.

A coerência ideológica se afirma na lacuna, que se traduz na sua capacidade de se ocultar e na “eternidade”. Assim, as lacunas ou os silêncios são os locais em que se desencadeiam a ideologia e a eternidade, que as mantêm ao longo do tempo. O silêncio não pode ser falado, se o objetivo é manter a ideologia. Sua coerência depende daquele que manda e daquele que obedece, no caso, respectivamente, os intelectuais da educação e os professores. Essa ideologia coerente chega à escola como uma verdade já feita, como um fato natural e eterno. De forma conclusa, todos cumprem seus mandos sem perceberem sua existência.

A autora faz algumas considerações no início da década de 1980 que ainda se mostram atuais e estimula a reflexão, ao perguntar: quem silencia o discurso da educação? Ela cita, para orientar a resposta, a regra da competência e o mito da racionalidade. As decisões das normas estão relacionadas à regra da competência, a saber, quem pode falar e quem pode ouvir, o que pode ser dito e ouvido, e onde e quando isso pode ser feito. A regra ainda decide quem são os excluídos, a divisão social do trabalho e os estímulos aos que não sabem. A organização e o planejamento dessa estrutura têm sua origem no taylorismo. Desse modo, fragmenta-se ao máximo o processo de trabalho para uma maior produção e, depois, reunifica-se essa fragmentação com base na organização e na planificação.

Entende-se que, na separação entre aqueles que dirigem e aqueles que executam, temos o mito da racionalidade. Assim, aqueles que executam não têm qualquer poder sobre sua própria atividade. Dentro dessa racionalidade, surgem as burocracias, que possuem suas próprias regras. Enfatiza-se que o grande mal educativo é o fato de a administração enxergar a empresa, a universidade, a escola, o museu, o cinema, o teatro e tantas outras instituições como equivalentes. Tomada nessa perspectiva, uma escola pode ser administrada nos moldes de uma empresa, estabelecendo uma relação entre os programas, os currículos e a noção maturidade. Na sociedade, os considerados imaturos são a criança, a mulher, “as raças inferiores” – como

pretos, indígenas e amarelos – além do povo pobre de modo geral.

Silva (2011) se refere às fábricas como recintos estruturados de acordo com a rapidez e o controle taylorista sobre a massa de trabalhadores. O objetivo, nesse esquema, é produzir com a maior margem de lucratividade e, para isso, o tempo é auferido rigorosamente, até mesmo para superar a concorrência. A gestão da fábrica estabelece um padrão para não perder tempo – no caso, o dinheiro – para a produção não diminuir. Assim, gestos, atos, pensamentos e comportamentos deverão se encaixar dentro dessa lógica padronizada. Esse modo de proceder atinge os indivíduos por meio do consumismo imediato e leva para a vida social a superficialidade e a enfermidade.

A gestão da fábrica pode se aproximar das escolas públicas democráticas. O pensamento e a reflexão persistem em continuarem vivos, mas podem ser colocados de lado, se considerados como invasores e portadores do mal pelos efeitos da lógica taylorista. Nesses casos, o prédio da escola pode ser apedrejado, vandalizado e destruído por alunos. Os docentes passam a ser vistos como inimigos e, ao menor deslize, serão massacrados pela sociedade, que destila seu ódio contra aqueles que não seguem os ditames dos fins mercadológicos. Nesse contexto, o comportamento docente é visto como algo estranho, que não tem espaço na contemporaneidade capitalista, na qual pensar em refletir se tornou algo muito indesejável.

Azanha (1990-91) confirma essa administração nos moldes de uma empresa, ao se referir a uma concepção de escola taylorista, que considera apenas os resultados da empresa chamada escola. Essa visão empresarial é muito simplista e parcial, porque se apega aos resultados. Seus resultados são ficções destituídas de significado empírico. Ele, então, comenta que “[...] *é inviável compreender a crise da escola segundo seus ‘resultados objetivos’ sem um esforço preliminar de adentramento da cultura própria que, historicamente, se desenvolveu.*” (AZANHA, 1990-91, p. 67).

Podemos considerar como consequência de uma escola taylorista a violência contra alunos e professores. É uma escola que reproduz as injustiças da sociedade e reafirma a condição superior das elites em detrimento da maioria de seres humanos, considerados meros cumpridores de obrigações. O taylorismo não permite que o trabalhador em uma empresa enxergue o todo do processo produtivo, mas apenas a pequena parte que lhe é destinada. Ao adaptarmos o taylorismo para a escola, fica evidente o processo de alienação dos protagonistas. Sem consciência, espírito crítico nem democracia, o autoritarismo se impõe e a falta de liberdade pode provocar angústias, dores e sofrimentos. Cada ser humano reage a seu modo e a violência é uma dessas reações. E quem reage são aqueles desfavorecidos, desrespeitados, humilhados, rotulados e nomeados ideologicamente.

Além desse quadro taylorista, podemos nos referir aos preconceitos contra a criança com deficiência e contra a criança preta. Carvalho (2011) destaca as barreiras para a aprendizagem no cotidiano escolar desses alunos, tanto aqueles considerados “normais” como aqueles deficientes. Quanto aos últimos, não podem ser rotulados como alunos com “defeitos”. Geralmente, os defeitos são encontrados na própria escola e até no sistema educacional como um todo, por causa dessa ideologia que perpassa as decisões relativas ao ensino-aprendizagem. Tal situação gera dificuldades que, ao não serem enfrentadas, culminam em problemas que formam barreiras. Essas barreiras atitudinais são entendidas como o que sentem os educadores em relação a seus alunos e de que maneira percebem as diversidades, especialmente, a forma como os deficientes aparecem em seu imaginário. No entanto não podemos deixar de lado o impacto dos efeitos ideológicos na motivação dos alunos, como bem esclarece a autora:

[...] é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. Qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola.

(CARVALHO, 2011, p. 63)

Outro viés ideológico é a política de branqueamento que perdurou nas escolas brasileiras ao longo das últimas décadas e que pode contribuir para a produção da violência escolar. Oliveira (2012) analisa essa política, que caracterizou o Brasil e foi construída por ideologias e estereótipos de inferioridade ou superioridade racial, com o objetivo de propagar que não existem diferenças raciais no país, além de não existirem conflitos em relação ao tema. A questão racial surge a partir de 1990, nos meios educativos, no entanto ainda é visível que apenas um número reduzido de professores se capacitou quanto a esse tema. O cotidiano escolar contemporâneo está impregnado do mito da democracia racial, discutido por Gilberto Freyre, segundo o qual existe uma igualdade entre brancos, negros e mestiços. É impossível uma escola igual para todos, mas pode ser construída uma escola que acredite que os alunos são diferentes e têm culturas diversas.

O autor mostra suas preocupações com as questões raciais, enquanto temas que deveriam ser trabalhados na escola, reforçando a necessidade do combate ao racismo. Enxerga que a postura docente deve estar atrelada a uma política pública de capacitação, para construir uma escola que respeite as diferenças dos educandos, bem como sua história de vida e sua cultura.

Oliveira (2012) continua a analisar essa questão do branqueamento e afirma que é possível repensar o currículo a partir da realidade, considerando uma lógica de igualdade e direitos sociais, abraçando a questão sobre a origem étnico-racial do estudante. As escolas públicas e particulares que tratam essas questões como sendo distantes da realidade, dificultam a compreensão desse contexto. Em muitos casos, professores desrespeitam a cultura do educando e ignoram que pretos e indígenas contribuíram para a formação da etnia brasileira.

Beisiegel (2005) destaca que, para os indivíduos integrantes de um aparelho ideológico, dissociado do real, a escola teria reforçado a própria desigualdade que ensinava combater. Nesse contexto, a escola pública e seus resultados, no tocante aos desfavorecidos, tem se mostrado precária e inaceitável. O autor conclui que, no ensino, uma eventual melhoria desses resultados depende verdadeiramente da clara aceitação dessas classes populares e, em nome da qualidade desse ensino, deve ser considerada a realidade de sua clientela.

O que não falta em uma escola dissociada do real são rótulos aos desfavorecidos. Um bom exemplo é que nos ensina acerca do modo como são rotulados ideologicamente o pobre, o preto, o indígena, o deficiente e tantos outros, aparece ao tratarmos do chamado “menor de idade”.

Além de enfatizar o caráter ideológico desse termo, Levisky (1997) questiona se a palavra “menor” refere-se à pessoa com menos de dezoito anos, sem maioria civil, ou se é a criança de rua, pobre, perigosa e agressiva, ou, ainda, se é uma pessoa entre cinco e dez anos. Com tais questionamentos, deseja mostrar que menor é uma criança. Contudo, ao nomeá-la como menor, a sociedade subtrai dessa pessoa sua condição de criança. Portanto, “menor” é um conceito ideológico, repleto de valores preconceituosos.

Levisky (1997) cita o exemplo de nossos familiares, cujos filhos são chamados de crianças, enquanto os filhos dos pobres são denominados menores. Essa é uma conotação ideológica que não aparece imediatamente. Por fim, o autor estende os exemplos do campo social para uma situação em que uma menina de catorze anos, grávida, se for da classe média ou da alta, será considerada uma jovem com uma gravidez precoce. Por outro lado, se ela for filha da empregada, não há complacência alguma, pois será taxada de “mulher” responsável pelos seus atos.

Outra forma de mostrar a ação ideológica está na ação do Estado em relação à própria governabilidade. A ação ideológica é apontada por Gonçalves (2008) ao referenciar a violência do Estado e da sociedade, reverberando na escola e instigando a violência. Nessa produção, buscou-se uma aproximação entre os conceitos de biopolítica e violência escolar. O olhar da

biopolítica – como controle e governabilidade exercidos pelo Estado – e as situações externas, como controle populacional da fome e do desemprego, afetam a escola e geram violência. Lima e Silva (2008) endossam a questão da violência na sociedade e sua banalização. Na realidade, eles conclamam os docentes para deixarem a posição que assumem de vitimistas.

Huberman (1995) ressalta que o Estado pode acolher o docente ou percebê-lo como muito perigoso, quando busca novas ideias. Esse último sofre com o mecanismo de dominação e de manipulação de sua identidade. Geralmente isso ocorre no período de estabilização da carreira docente. É uma fase em que alguns docentes revolucionários enfrentam e criticam a ideologia dominante. Esses redirecionamentos educativos em relação à identidade, via de regra, podem provocar um congestionamento de ideias, tanto as próprias como as ideológicas, e prejudicar inclusive a afirmação do “Eu” docente.

Em outro aspecto, Setton (1999) reflete sobre o ambíguo processo de socialização, pensado de duas formas. Em um primeiro caso, ele é interpretado como imposição de padrões à conduta individual, podendo ser visto como um processo de condicionamento e controle. Em segunda instância, ele é encarado como um processo de aquisição de conhecimento, o que demonstra seu aspecto político e ideológico. Assim, a socialização modela os sujeitos e estabelece a ordem social.

Agostini e Moraes (2018) afirmam que alguns dos métodos utilizados pelas elites se encontram na alienação e na massificação e, para implementá-los, é utilizada a domesticação na educação, com uma roupagem atraente dos conteúdos, com uso de modernas tecnologias que, na verdade, apenas alienam o ser humano – uma educação que instrumentaliza e conduz os educandos à condição de objeto. A ideologia dessas elites é inculcada por essa educação bancária reducionista:

A concepção bancária de educação desumaniza, refletindo-se numa separação entre o mundo e o ser humano. Este não é transformador daquele, deixando de viver com o mundo e com os que nele estão. O ser humano acaba por ocupar um lugar de mero espectador, e não, de sujeito capaz de contribuir crítica e eticamente para a construção e a transformação deste mundo.

(AGOSTINI; MORAIS, 2018, p. 12)

O fato é que o impacto da ideologia no cotidiano da escola é uma violência que gera outras violências e conflitos disruptivos. É algo que pode ser completamente destrutivo ou, por outro lado, administrado de forma a não atingir a identidade docente e as práticas pedagógicas, a fim de proteger o aluno, preservando sua dignidade e afastando os preconceitos, além de

solucionar os conflitos. No entanto o primeiro passo é o desejo da escola de minimizar os efeitos do impacto ideológico e, para isso, não se pode desconsiderar a realidade da escola, dos docentes e do aluno. E isso passa, de início, por uma equipe diretiva comprometida com uma boa educação democrática

A ideologia oculta deve ser percebida, porque representa os interesses da classe dominante e reforça as desigualdades. Somente gestores e professores podem mudar o destino de uma escola para melhor, apesar das dificuldades e dos obstáculos próprios da estrutura ideológica. Assim, o ambiente democrático aparece como um caminho de lutas calcadas com o intuito de conter o autoritarismo e os preconceitos. No entanto, nesse quadro democrático, é preciso que a escola assuma sua parcela considerável de um funcionamento inadequado, para propiciar uma ação coletiva e comprometida com a verdadeira educação. Desse modo, afasta ou diminui em seu cotidiano os casos de violência, inclusive as mais graves, como a agressão física, o que, sem dúvidas, favorece não somente a humanidade, mas também, a própria aprendizagem.

Por fim, Loureiro (1997), no tocante à Psicologia Escolar, entende que se deva buscar uma educação que atue sob a hegemonia burguesa. Cabe, portanto, se preocupar também com a arbitrariedade das inculcações ideológicas, que não se limitam apenas à *Metodologia de Ensino*, mas também, ao impacto na instituição em si, a relação pedagógica na escola e as relações de poder que se exteriorizam. Assim se poderá medir a formação das atitudes dos alunos e a introjeção de certos valores, construindo um modo de ser e captando todas as nuances dos fatos educacionais. Entendemos que, caso contrário, se não houver essa atuação sobre as classes privilegiadas, a escola produzirá violência escolar.

4.2 A VIOLÊNCIA DA ESCOLA

Uma parcela considerável da escola pública contemporânea se coloca em uma condição isenta de responsabilidade em relação a alguns problemas que afetam o seu cotidiano. Isso é feito em vez de assumir que a maioria absoluta dos problemas educacionais, principalmente aqueles manifestados no espaço escolar, como as expressões, por vezes agressivas do aluno, estão intimamente relacionadas ao seu modo de funcionamento, com ensino e práticas pedagógicas inadequadas. Nesse caso, o aluno pobre, afro-indígena, favelado ou desfavorecido de qualquer outra forma pela própria condição, seria o único responsável pela violência na escola. Não é o caso de acusarmos os docentes, que também são vítimas da violência, apesar de serem também sujeitos. Nesse contexto, a própria sociedade em que vivemos violenta os pobres e os pretos, entre outros, quando produz violência na vida social. Isso se reproduz na escola.

Boneti e Priotto (2009) visualizam a violência da escola como toda prática em que a instituição promove algum tipo de prejuízo a seus componentes e destaca o fracasso escolar nesse contexto, o qual pode ser mensurado por ações, como desejo dos alunos de saírem da escola, conteúdo distanciado da realidade dos estudantes, preconceitos, indisciplinas, punições, entre outros fatores. Além disso, há o abuso de poder dos docentes e da equipe técnica, o que se verifica nas avaliações, notas, entre outras ocorrências. Essas são violências caracterizadas por ações de força.

Vasconcellos (2012), por sua vez, nos alerta quanto à conduta da equipe diretiva que apresenta um descompasso entre o que faz e o que prega. Há, portanto, necessidade de uma nova postura da equipe diretiva para evitar o autoritarismo, postura essa que envolveria o exercício do poder, a confiança e a coerência.

A escola pode sofrer com a violência do Estado e da ideologia que tramita no poder. O problema maior ocorre quando essa violência é repassada a professores e alunos, tratados de forma pejorativa, sem respeito nem consideração. Não há espaço para o exercício da autonomia e a utilização da palavra, uma vez que as imposições prevalecem sobre o desejo de cada um. A violência da escola se configura como a violência contra os docentes, incluindo a da equipe gestora e de alunos; e a violência contra os alunos. Neste último caso, o destaque é para a violência que parte do docente.

4.2.1 A violência contra o docente

A violência contra os docentes pode vir de qualquer contexto educativo. O Estado pode violentar diretamente o docente, deixando de lado as necessárias condições de trabalho e a valorização, a qual se pauta, por exemplo, em uma remuneração justa. Na escola, a equipe gestora, atrelada geralmente aos ditames da ideologia da elite, pode se postar de forma autoritária e desrespeitosa para com o professor e maximizar essa violência. Nesse caso específico, a equipe gestora não percebe que também é vítima da violência do Estado, atuando como sua fiel reprodutora.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

(FREIRE, 1996, p. 34)

Antunes (2013) considera que a luta por salários dignos e condizentes com uma qualidade de vida respeitável é algo constante e que deve ocorrer, mas não podemos vincular unicamente ao salário a qualidade do ensino. Entendemos que o sofrimento docente começa com os baixos salários, porque isso os obriga a lecionar em várias escolas, com uma carga horária média de trabalho semanal exaustiva, em busca da complementação do orçamento doméstico. Acrescentam-se a isso muitas horas relativas às reuniões, correções de provas e várias outras atividades que envolvem sua atuação em sala de aula. Por fim, o período de repouso é comprometido pelas responsabilidades profissionais, de forma que, por vezes, o docente não consegue o descanso semanal de direito e não recupera a energia física e psicológica para retornar à rotina de trabalho. O excesso de alunos em sala de aula é outro reflexo de políticas inadequadas. Patto ratifica essa visão:

A baixa remuneração obriga a maioria dos professores a duplas jornadas de trabalho, a um número de horas-aula semanal estafante, não raro em unidades escolares situadas em pontos opostos da cidade, e a dificuldades crônicas da vida. A *má formação* faz do sucesso profissional meta inatingível para muitos, que se desgastam em tentativas vãs de conseguir que os alunos aprendam os conteúdos curriculares e se comportem de modo esperado pela escola.
(PATTO, 2005, 30)

Silva (2011), ao se referir à violência do Estado, traz o grande número de alunos em sala de aula, dificultando ao docente o acompanhamento de cada um de seus educandos. Tomando esse contexto, o que se percebe é que uma reforma deveria atingir, também, as condições objetivas de aprendizado. Verifica-se que o material da maioria das escolas está com suas condições prejudicadas e que a burocracia, a quantidade e o tempo de aula têm que ser diminuídos. O professor deve receber uma remuneração decente em substituição à atual, que é vergonhosa. De maneira geral, os docentes sofrem com esse tipo de violência, mas são dedicados e comprometidos, apesar de enfrentarem, ano após ano, esse rol de humilhações.

Outro ponto é a ação da equipe diretiva em relação aos docentes, que pode ser considerada uma violência. Vasconcellos (2012) afirma que a equipe diretiva, em vez de considerar os docentes como sujeitos históricos e contraditórios, como qualquer outro profissional, passa a julgá-los atribuindo-lhes traços negativos, tais como “acomodados”, “resistentes” e “incompetentes”. Por vezes, adotam posturas inadequadas diante das queixas desses trabalhadores. Essa equipe permanece com receio diante dos problemas apresentados, no sentido de que os docentes possam ser afetados pelo desânimo. Diante desse quadro, se adiantam com explicações, justificativas e propostas sufocantes, sem permitir o diálogo.

No tocante ao olhar da Psicologia, Andrade, Santos e Silva (2010) nos mostram outras carências do professorado, em pesquisa que realizaram em 2007, que tinha como objeto a percepção social dos professores acerca das situações de violência, indisciplina e incivildades observadas no cotidiano escolar. Foi deduzido que havia uma baixa probabilidade de manifestação da competência interrelacional e má gestão desses problemas pela escola. Ou seja, o professorado participante carecia de treinamento em algumas habilidades sociais, as quais integram a dimensão social da competência interrelacional. Esse elemento do currículo do docente havia sido negligenciado, desfavorecendo as intervenções pedagógicas.

Miranda e Vasconcellos (2012), em suas pesquisas, destacam as referências sobre os problemas encontrados no trabalho docente, que concorrem para um mal-estar no professorado e uma crise de identidade. Os professores relataram as dificuldades encontradas nos primeiros anos da carreira, frisando a percepção de não terem sido preparados para ensinar. Quando fazem alusão ao choque com o real, apresentam inúmeras dificuldades na execução de seu trabalho, a saber: estranham a clientela e o aspecto físico das escolas públicas urbanas; sentem-se inseguros ao desenvolverem o conteúdo escolar; tateiam na avaliação; não sabem o que fazer com os estudantes que não aprendem; defrontam-se com a organização do trabalho pedagógico e com seus rituais, normas e regras já estabelecidas; e se sentem despreparados diante das mudanças constantes de métodos pedagógicos que fazem desaparecer qualquer referência. Eis a essência da palavra “docente”: “*É tão cansativo!*”; “*É um desafio!*”; “*É muito difícil!*”; “*Exige responsabilidade.*” (MIRANDA; VASCONCELOS, 2012, p. 2).

Vasconcellos (2012) vai ao encontro da afirmação de que, realmente, o professorado está mergulhado em uma profunda crise de identidade, especialmente no interior da escola. A crise atinge não somente professores, mas também, os alunos. De um lado, professores se perguntam o que estão fazendo na sala de aula. De outro, alunos questionam o motivo de estudar. Existe uma sequência de desmonte na educação ao longo dos anos, em que se pode constatar a permanência do achatamento salarial dos docentes e a degradação das condições de trabalho. Há um problema no sistema educativo, no qual vários profissionais exercem a docência sem terem propriamente optado pela profissão. Isso é indicado pelos baixos números de buscas em cursos de formação, facilidade na realização de vestibulares para o curso de Pedagogia e aumento da rede de ensino. É complicado enfrentar os desafios de uma opção consciente. E a dificuldade é ainda maior quando ocorre o contrário: quando o docente entra de forma provisória em uma sala de aula.

Silva et al. (2012) analisam que, nos últimos vinte anos, surgiram inúmeras mudanças para os professores de todos os níveis de ensino. Tais mudanças provocaram uma crise de

identidade e uma contradição: há aquilo que os docentes conseguem ser no cotidiano escolar e o que eles gostariam de ser. Essa contradição provoca desajustes que necessitam de estruturas para apoiar os professores, substituindo abordagens normativas pelas descritivas, pois essas últimas favorecem a relação professor-aluno.

A formação inicial deve permitir que o docente se identifique como professor e identifique-se com os estilos de ensino, além de ser capaz de perceber problemas em sala de aula, tornando acessíveis os conteúdos aos alunos. Nóvoa (1996, citado por Silva et al., 2012) aborda um dos modelos em que há predomínio nos cotidianos escolares e a aplicação de metodologias, com a prática superando a teoria. Os dilemas do passado continuam na realidade contemporânea, tais como o conflito entre dependência e a autonomia. Na evolução histórica da profissão, visualiza-se uma discrepância entre o estatuto social elevado e o estatuto econômico baixo, favorecendo o relaxamento das exigências em relação à qualificação docente, acompanhado da degradação do trabalho nas escolas, em termos de condições físicas e humanas.

Sobre seus saberes, o docente moldado aos interesses ideológicos, segundo Lahaye, Lessard e Tardif (1991), existe uma relação problemática dos professores com seus saberes. Traçam um esboço que classifica esse tipo de conflito em quatro categorias: os das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os da experiência. Os autores apontam também o corpo docente como um recurso educativo imprescindível para a existência dos saberes na sociedade. Porém afirmam haver um descompasso entre a produção de novos conhecimentos e as atividades de educação e formação, que ficam em segundo plano. Essa realidade demonstra uma lógica fabril na produção de saberes. O processo de aquisição e aprendizagem dos saberes se subordina tanto do ponto de vista material, como do ideológico, à produção de novos conhecimentos.

Esses mesmos pesquisadores continuam o debate, ao afirmarem que os professores são muito desvalorizados no ambiente escolar, o que os transforma em agentes transmissores de seus saberes. Esses saberes que serão transmitidos aparecem como produtos já determinados, oriundos de uma tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais para se incorporarem a essa prática docente. Portanto seu saber específico fica condicionado ao saber pedagógico. Os docentes assistem aos conteúdos que dominam se deslocarem dos saberes aos procedimentos de transmissão de saberes. *“Além de não controlarem a definição e seleção dos saberes curriculares e disciplinares, o(a) professor(a) não controla a definição e seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação [...]”* (LAHAYE; LESSARD, TARDIF, 1991, p. 222).

Vasconcellos (2009) analisa que professores e alunos podem ser desrespeitosos. Esse desrespeito do aluno é mais explícito, enquanto o do docente é mais sutil. Na escola pública, ocorrem preconceitos por causa da condição social ou racial. Por outro lado, na escola particular, com alunos de famílias de maior poder aquisitivo, o professor é geralmente tratado como um mero empregado dos alunos que estão “pagando” por aquele serviço.

Aquino (2014) se apega ao trabalho e à palavra docente para indicar melhorias para a escola e divide em quatro dimensões essa palavra, a saber: envolvimento com o conhecimento; adesão às prescrições metodológicas; extensão dos conteúdos eleitos; e domínio daquilo que se ensina. Na primeira, não há ensino, tampouco aprendizado sem o envolvimento do docente com o universo do conhecimento acumulado, que acaba se transmitindo ao aluno. Na segunda, propõe-se uma adesão às prescrições metodológicas de modo simples, visto que o mais importante é a singularidade em revelar os segredos do campo de conhecimento. A terceira, se resume a ensinar pouco conteúdo, mas de forma aprofundada, isto é, com vagar e destreza. Na última dimensão, essencial à palavra docente, há o domínio daquilo que se ensina, de maneira que esse docente possa pensar em voz alta e ter liberdade diante dos alunos, sem repetir informações.

O professor pode praticar a violência contra o aluno, mas é vítima de uma violência injustificável. É, de fato, um profissional que insiste em ser herói, pois trabalha sob condições inadequadas em parcela das escolas públicas, vitimado por políticas públicas inadequadas e pelo quadro de injustiça social que afeta a sociedade. Ele pode contribuir para solucionar conflitos e casos de violência, mas estará sempre combatendo as consequências, e não, as causas desse cenário problemático, sobretudo, se não estiver numa instituição verdadeiramente democrática.

Em todo esse contexto, não há espaço para generalizações. Respeitando-se a realidade de cada escola, o saneamento das causas apenas ocorrerá por meio de uma comunhão de esforços, envolvendo comunidade local, família, funcionários, alunos, professores e equipe diretiva, rumo a um *Projeto Político-Pedagógico* para construir protocolos e práticas pedagógicas democráticas, suficientemente eficazes para solucionar qualquer tipo de conflito ou caso de violência no ambiente escolar.

Em outras palavras, é possível que a escola democrática nos acene como uma possibilidade viável e adequada para acolher o educando de forma humana e enxergá-lo como sujeito de direitos, além de escutá-lo. Também pode solucionar os conflitos e a violência processados em seu espaço e ambiente, desde que, preferencialmente, existam práticas pedagógicas tutoradas por docentes democráticos e solidários, com autonomia e

responsabilidade. Entendemos que, em espaços com essa configuração, a violência contra a equipe gestora, o professor e o aluno desaparece praticamente. O sofrimento docente é minimizado, porque não há quase nada que o aflija no momento. O ambiente democrático não é perfeito, pois, como já anunciamos, a escola democrática também tem seus limites e contradições. No entanto ela não violenta o educador e possibilita certo controle sobre os conteúdos, de modo a se evitarem imposições ideológicas. Ademais, há possibilidade de que as normas sejam cumpridas sem comprometimento com os anseios da classe dominante, pois o compromisso com a esperança e a boa educação dos alunos, principalmente dos pobres, seria priorizado.

4.2.2 A violência contra o aluno

À medida que a violência contra o aluno se apresenta de forma contundente em uma escola, é provável que esse aluno pobre reaja de fato a essa violência, por meio da participação em conflitos destrutivos, ataques às instalações físicas e materiais da escola. Esses estudantes protagonizam, também, atos de violência física contra outros alunos e professores. Nossa proposta é a de refletir sobre os motivos que poderiam conduzir esses alunos a tais atos de rebeldia e violência que, na realidade, podem ser considerados uma reação, sobretudo à postura inadequada dos docentes e por meio do embasamento em teorias históricas. Assim, abordaremos, aleatoriamente, alguns aspectos que insistem em permear o seio da escola pública, tais como: relação despersonalizada entre alunos e professores; alunos que não conseguem se identificar com a escola; currículos inadequados; a teoria da carência cultural; a patologização do ensino no processo ensino-aprendizagem; alunos que não são ouvidos; a exclusão escolar; o fracasso escolar, principalmente dos filhos das classes trabalhadoras; os inúmeros preconceitos contra o aluno pobre e a sua representação pejorativa.

Quais são as condutas docentes desfavoráveis aos alunos e que podem instigar uma reação violenta ou indisciplinada? O aluno pode ou não desautorizar o mestre e entendemos que tal procedimento está vinculado à própria postura que esse profissional adota no seu trabalho diário. Tal postura, pode ou não contribuir, não somente para evitar de ser visto como incapaz, mas para que sua própria existência seja percebida. Chauí (2016) afirma que o docente pode ou não existir e isso depende muito de vários aspectos. Um deles, por exemplo, são as condições contingenciais de seu trabalho, como a ausência de modelos para imitação, porque esse docente assimilou a experiência pedagógica. Esse trabalho não se configura como transmissão de conhecimento, pois ele se esforça para suprimir a figura do aluno e luta para que seu espaço,

cotidianamente, permaneça vazio.

Para preencher este lugar, procura tornar possível aos excluídos dele e que aspiram a ele, isto é, permite que o aluno ocupe o lugar do mestre. A autora enfatiza que, se estivesse esse lugar preenchido por um senhor mestre, essa ocupação seria impossível. Por isso, deve-se entender o diálogo não como ponto de partida, mas como ponto de chegada. Assim, com o término do trabalho pedagógico, o docente se encontra com o não-aluno, considerando-o outro professor seu igual.

Ao esclarecer o que seria um professor de natação inadequado e um professor de natação considerado bom, Chauí (2016) faz uso de um exemplo prático. O professor inadequado é o primeiro a pular na piscina. Depois, determina que os alunos também pulem. De outra maneira, o bom professor pula na piscina, juntamente com os alunos. No primeiro caso, esse docente inadequado repetirá o mesmo comportamento na areia, porque, no seu imaginário, água e areia são iguais. O segundo docente demonstra, na prática, que a relação não é do aluno com o docente, mas a reação do aluno com a água.

Outro aspecto é a relação interpessoal entre professores e alunos. Leite (1997) cita a forte presença de uma sala de aula com educandos que não conseguem se identificar, justamente por causa de um sistema educativo que prioriza um grande número de educandos. É provável que, nesse contexto, o aluno passe imperceptível aos docentes ou apenas seja percebido, caso haja seu afastamento quanto às normas. São raros os alunos que conseguem se identificar e que são percebidos pelos docentes. O que os marca é uma relação afetiva, em que docentes manifestam suas preferências ou antipatias, porque, na realidade, é muito difícil, por uma série de aspectos, manter a neutralidade. No caso da simpatia de um docente em relação a seu aluno, a tendência é de interpretar seu comportamento de forma favorável. Ao contrário, no caso de antipatia, provoca-se afastamento e conflito entre ambos.

As situações de amizade e simpatia podem confluir também para situações de inimizade, antipatia e vice-versa. Essas situações são decorrentes de percepções de características observadas na outra pessoa, qualidades nossas que não aceitamos e condenamos. No caso, então, condenamos a nós mesmos. Assim, temos alunos com qualidades admiradas pelos docentes e alunos com qualidades rejeitadas por esses mesmos docentes. Nessa relação, que não é nova, o que se destaca é o professor que transmite a cultura para seus alunos e a avaliação que faz em relação a algumas qualidades sociais. Desse modo, essa relação é despersonalizada, haja vista que os padrões ideais da sociedade são transmitidos ao aluno para que ele se aproxime do padrão socialmente aceito. Disso resulta que alunos que conseguem encaixar-se nesse padrão, na tendência intelectualista da escola e nas qualidades supervalorizadas, progridem. Alunos que não

se encaixam, por sua vez, procuram outras formas de exibicionismo, como a indisciplina e a hostilidade.

[...] Na ausência da interação eficiente, os alunos não podem corrigir a auto-imagem falsa que o professor construiu; desse desentendimento inicial, surgem muitos outros, quase sempre irremediáveis, pois o professor não tem uma estrutura cognitiva através da qual possa reinterpretá-los. Por exemplo, quando o professor não percebe suas manifestações de preferência por alguns alunos, não pode compreender a revolta dos outros ou, às vezes, as situações de ridículo em que se coloca [...].

(LEITE, 1997, p. 321)

Araújo (1999) coordenava um debate em uma escola pública em São Paulo, quando cedeu a palavra a uma professora mais antiga, para que ela se manifestasse sobre as dificuldades que vinha enfrentando em sala de aula. Ela disse que o maior problema da educação era que os alunos não respeitavam mais os professores. E ela foi questionada pelo autor sobre o motivo de pensar assim. Ela respondeu que, no passado, os alunos eram obedientes aos mestres, inclusive porque aguardavam em pé a chegada dos docentes na sala de aula. E só se sentavam em suas carteiras quando devidamente autorizados. O autor opina que a professora entendia que, no passado, esse comportamento era um sinal de respeito, no entanto, esse hábito desapareceu nas relações dos dias atuais. Em consequência, surgiram problemas de indisciplina decorrentes da falta de limites. O autor relata, ainda, que vivenciou, quando era aluno e professor, situações de respeito por medo de punições e, por outro lado, porque os alunos gostavam das aulas e eram bem tratados.

Para Valéry (1996), a sala de aula tem uma rede complexa de relações. Na hipótese de o docente não ter essa real percepção, acaba centralizando os conflitos na sua pessoa ou em alguns alunos. Aparece, então, uma divisão entre aquele que sabe e manda e aquele que obedece e se revolta. É por meio da manutenção da ordem que o professor entende que ocorre a sustentação de seu lugar. O problema é que, na prática, o professor apenas adota a posição normalizadora, porque entende que, dessa maneira, eliminaria os conflitos do cotidiano escolar. Os alunos se colocam contrários a esse tipo de autoritarismo e reagem sob a forma de violência. Assim é que nem autoritarismo nem abandono – o ideal é a solução da violência intrínseca, partindo de uma ação conjunta entre alunos e professores.

Os resultados desfavoráveis à aprendizagem, oriundos de uma aplicação do currículo, são responsabilidades da escola ou do aluno? O aluno reage a um conteúdo inadequado à sua singularidade? Um aspecto importante dessa equação é a aplicação do currículo de forma

inadequada. Certamente, haverá reação do aluno que perceber que o conteúdo não está ajustado à sua singularidade.

Silva (2004) refuta a ideia de alguns docentes, quando afirmam que alunos mais inteligentes resolveriam as lições mais rapidamente e, no tempo ocioso, passariam a perturbar os demais colegas. O autor entende que o problema de indisciplina, nesse caso, não seria o fato de o aluno ser considerado mais inteligente; o problema estaria nos conteúdos inadequados ministrados aos educandos. Nesse caso, haveria uma reação desse educando aos atos de indisciplina, em decorrência de um conteúdo abaixo ou acima do seu nível de desenvolvimento e de sua aprendizagem. Em consequência, isso promoveria uma grande desmotivação, que o conduziria a atrapalhar outros alunos, levantar-se da cadeira e pedir, insistentemente, para ir ao banheiro, além de cantar em plena sala de aula.

Parrat-Dayán (2011) indica que há uma projeção nos alunos responsáveis por atos de indisciplina. Crianças são comumente taxadas de ciumentas, violentas, impulsivas, simuladoras, entre outras. Em geral, são esses os alunos com resistências que representam dificuldades para os educadores. Esses estudantes são punidos pelos docentes, sem a oportunidade de se transformarem, porque são vistos geralmente como responsáveis pela indisciplina e por serem desrespeitosos. Há um pensamento de que, no passado, esse aluno seria mais respeitoso. Essa ideia, se descontextualizada, conduz ao pensamento de que, nessa temporalidade pretérita, o comportamento do aluno era realmente melhor. No entanto, antes, o funcionamento da escola era militarizado, tinha fila para tudo, havia uso de uniforme e os envolvidos no processo ensino-aprendizagem estabeleciam com os alunos uma relação de medo e pressão. Predominava uma escola baseada no castigo e na ameaça, diferentemente da escola democrática atual, em cuja sala de aula é vista como normal a mudança de relações.

Há evidências de que são duas as posturas pedagógicas que mais se destacam nas escolas públicas: diálogo e encaminhamento do aluno à direção da escola. E essas são posturas objetivas e distintas entre si. Na primeira, sem idealizar a escola democrática, temos a possibilidade da ênfase à dialogicidade, numa relação horizontal entre educandos e educadores. No entanto, há uma outra possibilidade, que pode ocorrer em parcela considerável de outras escolas públicas. Casos de transferência do problema de comportamento do aluno para a direção, até mesmo quando o diálogo, por algum motivo, não surte efeito. Isto é, de um lado, há o diálogo, reconhecido por teóricos da educação, sobretudo, por Freire e, do outro lado, uma punição, o encaminhamento. Resta saber se, nesta segunda possibilidade, o educando foi verdadeiramente escutado.

Entendemos que a segunda postura deve ser evitada, porque faz o aluno pobre ser o

único responsável pelos eventuais atos de: agressividade, destruição do material, indisciplina ou violência. Além disso, a direção, nesse caso, pode expor o docente a uma situação delicada diante do aluno, bem como, propor uma solução que desagrade esse profissional e/ou humilhe o aluno. De acordo com Silva (2004), não se acaba o fenômeno da indisciplina e da violência nas escolas porque as ditas soluções são fáceis, mas a aplicabilidade e a execução são processos difíceis de serem transpostos.

Em meio a essas violências, destaca-se o professor que transfere a culpa da criança para a família, culpando esse núcleo pela indisciplina, pela violência nas escolas e pelo fracasso escolar. Levisky (1997) mostra estudos sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes, nos quais surgem alguns resultados. Na maioria das vezes, os agressores são pais biológicos que praticam violência física e sexual, além de negligências. Assis (1992, apud Levisky, 1997) cita uma pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, sobre casos de violência paterna e materna, em escolas públicas e privadas. O resultado mais acentuado ocorre em escolas públicas.

O autor esclarece que, em uma favela, ao serem realizadas entrevistas com várias vítimas, foi mostrado que crianças e adolescentes sofrem violências dos pais ou de um deles. Afirma que isso demonstra uma cultura da violência, na qual os pais enxergam os filhos como propriedade, acreditando que detêm o direito de vida e de morte sobre eles, de tal forma que maltratar uma criança é considerado por eles algo corriqueiro e impune, mesmo em público. Aponta ainda, a necessidade de modificar essa realidade, uma vez que pobres são as maiores vítimas nesse contexto, sobretudo por causa das desigualdades econômicas enfrentadas e devido à ausência de cidadania.

Adam e Scotuzzi (2016) reforçam a existência de atos cotidianos de agressões ou violências no ambiente escolar. Entre os casos que apresentam, destacamos as violências de alunos decorrentes de fatores familiares. Na análise de dados obtidos pelas autoras com alunos entrevistados de uma escola, aparecem as agressões sofridas por eles no ambiente familiar, como abusos, brutalidades e agressões. Farrington (2002, apud ADAM e SCOTUZZI, 2016) esclarece que inúmeros fatores prenunciam violências familiares futuras: “[...] *a supervisão parental deficiente, os pais agressivos (incluindo disciplina severa e punitiva), a negligência, os maus-tratos e conflitos entre os pais [...].*” (ADAM; SCOTUZZI, 2016, p. 47). Os alunos afirmaram que esses tipos de violências eram recorrentes e as autoras entendem que essa violência refletia no ambiente da escola, onde as crianças apresentavam a linguagem da agressão que vivenciavam.

Qualquer pesquisa séria e idônea pode mostrar que milhões de brasileiros vivem abaixo

da linha da pobreza e outros milhões são muito pobres. Todos sabemos que isso é resultado da concentração de renda nas “mãos” de poucos. Até a classe média vem perdendo seu poder aquisitivo nos dias de hoje. Em uma linguagem atualizada, podemos ver, por meio da imprensa escrita e falada, os impactos da pandemia na vida de todos. Não somente em relação às lamentáveis vidas que se perderam, mas também, pelo agravamento do quadro da pobreza. Por essa razão, a escola deve acolher o aluno com amor e solidariedade, ao invés de responsabilizá-lo – tampouco sua família – por eventuais casos de violência ou deficiência na aprendizagem. A violência familiar é uma realidade e muitos pais acabam agredindo os filhos por causa da raiva que carregam e outros motivos, pois terminam por descontar em sua prole suas indignações e frustrações com a própria vida.

A criança não pode ser vítima duas vezes, a saber, na família e na instituição. Ela não vai sozinha para a escola, pois carrega consigo o reflexo das circunstâncias de sua vida social. Um pai alcoólatra e violento não pode ser utilizado pela escola como motivo para justificar a conduta da criança no espaço escolar. Ela precisa de acolhimento, compreensão e uma boa proposta pedagógica, adaptada ou criada para sua realidade, ao invés de uma representação pejorativa, que parece ser um recurso mais simplista e conveniente para os descompromissados com a educação, mas comprometidos com as elites.

Pinto (1992, apud Ferraro, 2004) afirma que educadores e pesquisadores deixaram de lado temas, como o da raça e da educação no início dos anos de 1990. Destaca-se, nesse estudo, que crianças não brancas tendem a se sentir mais desvalorizadas e discriminadas, o que provocaria uma desmotivação quanto a cumprirem suas obrigações escolares. Como consequência, as evasões e reprovações tomaram conta do sistema educativo. O preto está sempre em desvantagem em relação ao branco e o atraso escolar faz parte de sua vida desde seu primeiro ingresso na escola. Esse quadro ainda se agrava em uma escola de pior qualidade, na qual, hipoteticamente, professores enxergam o aluno preto como incapaz, sem que ele seja plenamente percebido. Essa discriminação se maximiza com crianças pretas nordestinas.

Sawaya (2018) analisa a necessidade do autoconhecimento do professor como objeto de formação em serviço e da dinâmica das relações interpessoais, que ocorrem na escola. E faz referência ao preconceito social que ali transborda quando nos referimos à população pobre.

[...] Assim, os atributos negativos, culturalmente informados, de que somos portadores, ao atribuir ao aluno pobre, negro, incapacidades, patologias, deficiências ou atrasos de todas as ordens, inconscientemente, essas avaliações são transmitidas na fala, no gesto, também no livro didático, no conteúdo de ensino e vão influenciar negativamente a relação que o aluno estabelece com

o conhecimento, com os outros, com o professor e consigo mesmo. Assim, as ideologias, os preconceitos, os sentimentos e avaliações da escola, dos professores, dos colegas constituem processos interativos [...].

(SAWAYA, 2018, p. 119)

Carneiro, Salum e Santiago (2014) discutem e analisam dados de uma prática de conversação com professores e estudantes, considerados violentos, de uma escola pública da capital de Minas Gerais. Em suma, gestores e educadores relatam as dificuldades para lidar com problemas ligados à violência no cotidiano escolar. A pesquisa mostrou que os alunos, além de dificuldades de aprendizagem, demonstram com o corpo sintomas descritos pelos docentes como violência verbal e assumem posturas de constrangimento moral; promovem ameaças a professores; e praticam agressividades, tais como aquelas contra o direito de ir e vir no ambiente escolar ou agressões físicas contra outros alunos e educadores. Esses pesquisadores destacam também a importância da mediação simbólica nas relações interpessoais, para amenizar a violência. Isto é, onde a linguagem declina, a violência reina. A escola deve ser vista como local do cultivo de fala, para que os alunos encontrem satisfação nos conhecimentos culturais.

No entanto, de modo contrário, indagam os autores o motivo pelo qual as relações se encontravam, na escola pesquisada, pautadas em diversas formas de violência e agressividade. Para entender o quadro estabelecido naquele ambiente escolar, foram esclarecidas as diferenças entre essas formas.

Numa vertente lacaniana, observam os autores que a agressividade se institui entre o sujeito e seu semelhante e se estabelece no imaginário como espaço de discórdia e disputa, ao prevalecer a luta entre o eu e o outro, ocorre a destruição. E, para superar o imaginário e evitar a instalação da ruína, é necessária a mediação do Outro da linguagem. Assim, registra-se o simbólico e o recalque da agressividade termina como intenção de agressão. Isto é, a violência não se reduz à agressividade. Portanto, a diferença entre fala e violência é que, na fala, como articulação significativa, existe a possibilidade de ser recalçada. Na violência, por meio do mecanismo do recalque, poderá ocorrer sua manifestação em qualquer medida.

A questão da violência é colocada em destaque na sala de aula com jovens entre 15 e 18 anos de idade. A *conversação* lhes é proposta, tendo como início a enunciação do sintoma que essa turma pesquisada representava para a instituição. Os alunos não sabiam que pertenciam a um grupo de repetentes reunidos por um programa do governo, sem o crédito dos professores. O programa é conhecido como PAV (Projeto Acelerador Para Vencer). Durante a circulação da palavra, ninguém fez referência aos objetivos do programa, mesmo porque o projeto, até então, era desconhecido. Também não apareceu a queixa recorrente dos docentes no tocante à

introdução dos novos conteúdos e tampouco qualquer aluno reiterou sua indignação por ser tratado como “débil mental”. O que apareceu foram muitas gargalhadas e protestos quanto ao PAV. Os alunos diziam que o V, da sigla, significava *vagabundo* ou fazia referência *avândalos*, mesmo após declararem que não faziam parte desse contexto. Na visão dos autores,

[...] ‘a escola’ os vê como ‘bandidos’, os alunos do PAV bancam bandidos não apenas em atuações, mas também, simulando tais personagens encarnando todo um gestual que os caracteriza, aparentando-os no modo de falar e se comportar. A propósito, os estudantes declaram que, de fato, ‘botam terror’, nos professores e na escola: ‘fumam mate e cheiram sal’, ‘horrorizam!’.

(CARNEIRO; SALUM; SANTIAGO, 2014, p. 104)

A marca do preconceito também pode aparecer sob a forma de poesia. Ferreira (2012) desenvolveu uma interessante pesquisa sobre a criação poética em sala de aula, com educandos do 8º ano de ensino fundamental, em Pernambuco, com destaque para a literatura de cordel. Essa atividade se pauta na construção de uma obra que ultrapassa o método de trabalho em sala de aula, pois permite compreender a dor e o sofrimento de uma parcela da população, em sua maioria, alunos que carregam uma cultura afro-indígena e que vivem em aldeamentos, criando uma cultura como forma de resistência.

A autora afirma que as perguntas sobre quem sou eu e quem somos nós participam da constituição do sujeito. O nome de um indivíduo, na realidade, é identificado por sua condição, como ocorre com o “Sou favelado”. Além dessa observação, o estudo procurou responder às indagações dos alunos, no sentido de saber o que estão fazendo na escola. A questão em destaque foi o preconceito em relação à população afro-indígena. Os alunos denunciaram esse preconceito por meio de suas poesias e revelam que tal preconceito está infiltrado no cotidiano escolar. Há uma prática, irrefletida e ideológica, que passa despercebida. Vejamos como apareceu essa denúncia, nos versos abaixo:

Preconceito, coisa ruim
Preconceito, coisa fatal
Ter preconceito hoje
Isso faz muito mal

O futuro tá aí
Batendo na sua porta
Diga não ao preconceito
Porque isso é o que IMPORTA!

Preconceito não faz bem
Preconceito só faz mal
Quem **pratica preconceito**

Merece levar um **PAU!**

As pessoas desse mundo
Sofrem com o preconceito
Quem pratica essa **violência**
Acha que isso é DIREITO!

(FERREIRA, 2012, p. 191, o negrito é nosso)

Nossa percepção sobre esses versos é a de uma denúncia em relação ao preconceito na escola, que provoca dor e sofrimento. O alvo são alunos favelados e desfavorecidos socialmente, além de outros, afro-indígenas. São palavras verdadeiras, que saem do coração das crianças e nos deixam muito consternados e indignados com essa situação. Esse tipo de violência é contemporânea e é provável que esteja em uma significativa parcela das escolas públicas do País. Após o trabalho, os alunos comentaram que o preconceito não deve mais existir e entendem que, ao pensarem no futuro, as pessoas precisam gostar umas das outras pelo que elas são, e não, por causa da cor ou da raça. Eles seriam amigos de uma pessoa se ela fosse boa, independentemente de serem loiras ou pretas. Os estudantes também afirmaram que os preconceituosos devem apanhar e ouvir umas boas verdades.

Podemos interpretar que, nos versos, existe certa raiva e revolta dos alunos com o preconceito, uma vez que o chamam de “*coisa ruim*”, “*fatal*”, que “*faz muito mal*”. Na segunda estrofe, conclamam a todos para modificar essa situação, para alterar o futuro, porque esse estado de coisas não pode continuar. Na terceira estrofe, aparece a violência: preconceito “*não faz bem*”, “*faz mal*”. A reação a essa violência aparece na frase: “*Merece levar um PAU*”. Na última estrofe, denunciam que as pessoas que praticam esse tipo de violência se julgam no direito de agir assim. O sentimento desses alunos sintetiza o que já anunciamos. Em outras palavras, enuncia que existem vários tipos de violência. Podemos recorrer a uma expressão popular para mostrar a essência dessa denúncia e sintetizar todos os aspectos até aqui desenvolvidos: “Violência gera violência”. Isto é, a violência dos alunos, na maioria das vezes, é uma reação a algo que está errado na escola e na sociedade.

A patologização do ensino e a essência da teoria da carência cultural também se constituem como pano de fundo para a violência escolar. Segundo Patto (1997), nos anos 1960, se disseminaram exames psicológicos e de desempenho pedagógico de pessoas pobres da sociedade capitalista.

Nos anos 1970, a teoria da carência cultural tem como epicentro os Estados Unidos, em que os discriminados, chamados de “dinamites sociais”, inclusive minorias raciais, reagiram e passaram a reivindicar seus direitos para abortar as injustiças. E, para o governo norte-

americano resolver a situação, a educação formal e informal abraçou essa “comédia ideológica”, com o devido suporte de médicos, psicólogos e outros. Como a ideologia não se conhece como ideologia, cientistas também reforçaram esse grupo com a melhor das intenções.

A teoria da carência social apareceu para responder à indagação sobre o porquê da existência da pobreza e como eliminá-la: “[...] *o pobre não têm condições pessoais para se inserir produtivamente na sociedade e, por isso, é pobre; seu fracasso escolar e ocupacional decorre de deficiências presentes em seu desenvolvimento psicológico [...]*.” (PATTO, 1997, p. 460).

Patto (1997) se reporta à virada do século XIX para o século XX, época do “fracasso escolar” de crianças pobres, em que predominavam ideias de cunho racista e médico. Dos anos trinta até meados dos anos setenta, fluíam explicações biopsicológicas, entre as quais figuravam problemas físicos, intelectuais e neurológicos, além dos emocionais. Mais adiante, somou-se a teoria da carência cultural. Pesquisas da época carregavam indagações sobre o motivo pelo qual negros e latino-americanos não alcançavam o nível de escolaridade dos alunos brancos. O estudo mostrou que negros e minorias latinas eram portadores de deficiências físicas e psíquicas decorrentes do convívio no seio familiar. Posteriormente, a teoria da carência cultural foi substituída pela teoria da diferença cultural.

Patto (1997) afirma que o reflexo da teoria ignora completamente a falência da escola pública e explica a dificuldade dos alunos pobres com a patologização do ensino e culpa suas respectivas famílias, indicando os mais e os menos aptos a essa escolaridade regular, no intuito de praticar justiça social. Nesse contexto, segundo a prática de psicólogos escolares, ignoram-se a realidade escolar dos alunos, o peso da aprendizagem e a maneira desrespeitosa como crianças pobres são tratadas. Os encaminhamentos aos psicólogos são realizados principalmente com alunos considerados “mais fracos”, reunidos em classes e assumidos por professores contrariados e inexperientes. São encaminhamentos realizados de educandos com difíceis situações vividas na escola, na relação professor – aluno. Isto os levam a apresentar dificuldades para se escolarizarem.

Afirmam Collares e Moysés (1996), em relação ao mar de preconceitos existentes no sistema educacional, que há a patologização do processo ensino-aprendizagem, de modo que as características biológicas se sobressaem no aluno e sobre ele recai a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão. O processo de biologização, com pretensas doenças são problemas escolares e não do aluno, mas o impedem de aprender, pelas próprias dificuldades vividas na escola. O eixo da discussão político-pedagógica é deslocado para causas e soluções pretensamente médicas. Os autores não se referem à indisciplina, mas a ideia pode ser utilizada

por analogia. Em alguns casos, é possível que alunos indisciplinados sejam observados como doentes e rotulados.

Patto (1996) desconstrói as explicações produzidas pela escola preconceituosa e de má qualidade. Primeiro, as considerações ideológicas sobre as crianças desfavorecidas não são um elogio à pobreza. Certamente, algumas crianças precisam de atendimento especializado, como acompanhamento médico e psicológico. No entanto a mesma afirmação serve para crianças das classes privilegiadas. De outra forma, a própria escola pode maximizar as dificuldades do aluno, como ocorre no caso de um docente que desqualifica e destrói a produção de uma criança com perdas significativas.

Patto apoia-se em Winnicott, estudado por Freller, quanto ao “trauma cumulativo”. Lembra a autora que uma criança não é necessariamente doente por não aprender a ler e escrever nessa escola de má qualidade, como desejam as Clínicas Psicológicas. Outro detalhe é a existência de menor o número de crianças com deficiência física ou psíquica do que o número de repetências.

Libâneo (1984) se refere à Psicologia como um processo psíquico implicado ao ato pedagógico. Analisa que houve manifestação no professor como “psicólogo”, na equipe técnica e no próprio psicólogo. Esse último supõe a existência de serviços especializados para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. De modo geral, muitos professores são céticos em relação à contribuição da Psicologia, recusando, inclusive, auxílio. No entanto outros aceitaram com prazer o auxílio da Psicologia.

Collares e Moysés (1996) se referem a momentos históricos de tensões sociais e mencionam que, nesses contextos, como resposta, a sociedade sempre buscou biologizar as tensões, os focos de conflitos. Dessa forma, a estrutura da biologização se encontra na ciência, que se apresenta como pura e neutra, como se não fosse contraditória, estratificada socialmente e construída por seres humanos. A ciência pode, ainda, atuar em confluência com determinada classe social e aparece como preconceito. Como exemplo, cita “pesquisas científicas” da década de 1960, que comprovaram a superioridade intelectual, derivada da genética, do homem branco sobre o homem preto, além de diferenças neurológicas e genéticas, para justificar diferenças intelectuais e sociais entre homens e mulheres.

Também mostram um caso interessante de patologização do ensino. Uma professora de determinada escola encaminhou um aluno de oito anos e oito meses, para consulta médica, porque não aprendia. O histórico da criança era o seguinte: antes de ser reprovada, foi encaminhada ao médico para um exame de eletroencefalograma e o posicionamento médico foi o de que a criança era “normal”. Quando reprovada, a professora insistiu em outro

encaminhamento e disse à mãe que ela tinha “problemas na cabeça”. Novamente, por meio de uma anamnese, constatou-se a “normalidade” da criança, em termos de saúde física e mental, desenvolvimento neuropsicomotor e cognição. Outros irmãos, ao menor conflito, o provocavam, dizendo que a professora disse que ele tem um problema. E, por isso, “*Quando não consegue fazer a lição de casa, se desespera, gritando: ‘eu sei, eu sei que sou doente, vou passar no médico e precisar ficar internado uns dez anos!’*.” (COLLARES; MOISÉS, 1996, p. 15). São dois os objetivos de biologizar as questões sociais: isentar o sistema social ou, na expressão de Ryan (1976, apud COLLARES; MOISÉS, 1996): “culpabilizar a vítima”.

Silva (2004) afirma que foi considerada uma grande praga do século XX no sistema educativo brasileiro a indisciplina, tendo a violência como seu reflexo. No entanto, o nome atribuído nas escolas não é *indisciplina*, mas *hiperatividade*. Em situações preocupantes, na visão do autor, os pais são chamados às escolas para ouvir que os filhos são hiperativos e necessitam de encaminhamento ao neurologista, inclusive com medicação. O pesquisador relata que uma professora se referiu a um aluno como alguém com algo na cabeça, algo esse que o impede de permanecer quieto em sala de aula, além de agredir e xingar outros alunos e, até mesmo, a declarante. Esse é um motivo de encaminhamento neurológico, pediátrico, psicológico e psicopedagógico. O grande problema é que não se questiona se essa hiperatividade seria de outra origem, como decorrente da relação professor-aluno, nível de desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo, entre outros fatores.

Outra maneira de a escola se eximir de responsabilidades é quando se afirma fortemente na medicalização. Na prática do cotidiano escolar, entendemos que, de fato, algumas crianças necessitam de recursos médicos. O que não podemos aceitar é uma escola que encaminhe qualquer aluno que tenha um comportamento indesejado para um médico, com o intuito de ser medicado. Há indícios de que a maior parte desses encaminhamentos ocorrem em relação à criança pobre, justamente pela própria condição social e pelas representações pejorativas que carrega consigo. O mesmo fato indisciplinado ou violento, geralmente, é visto de maneira diferente, dependendo da condição social da criança. Outro aspecto é que a escola que contribui para a medicalização de crianças não admite que a gênese dos comportamentos vistos como inadequados pode estar atrelada diretamente ao ensino inadequado que disponibiliza aos alunos, gerando reações. Esse tipo de escola se coloca como isenta e em uma área de conforto. Por isso, a necessidade de mudanças.

4.3 PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR, À LUZ DE MARIA HELENA SOUZA PATTO E CINTIA COPIT FRELLER

Buscamos expor as visões de Maria Helena Souza Patto e Cintia Copit Freller quanto a alguns problemas educativos das escolas públicas do País, especialmente àqueles relacionados à produção da violência escolar. Parcela das escolas públicas, ao invés de assumirem a responsabilidade pela violência em seu cotidiano, culpa o educando e busca puni-lo ou curá-lo. As reflexões das autoras, pautadas pela realidade escolar, nos conduzem a um entendimento amplo sobre alguns dos principais problemas recorrentes nos meios educativos. Tais problemas podem ser: visão de indisciplina pelos alunos; atendimento às crianças por psicanalistas por meio de psicodiagnósticos; posição do professor na condição de pequeno outro; violências produzidas pela política educacional, com base em concepções pedagógicas tecnicistas, além da internalização da exclusão; aquilo que os psicólogos não devem fazer nas escolas; posição dos psicólogos, visando à contribuição para o ensino; clínicas psicológicas que ignoram que a própria escola produz os problemas educativos e o quadro de preconceitos, com as representações pejorativas do pobre e a ausência de escuta. As psicólogas também tramitam em um circuito psicanalítico.

Na visão de Patto (2005), a escola não é tábula rasa, tampouco lousa vazia em que é possível escrever prescrições com a perspectiva de serem realizadas porque há o desejo estatal, o qual se opõe diante de outros desejos. Assim, o intuito das reformas e projetos nas escolas termina por ser comum a todas, mesmo com as especificidades diferenciadas de cada uma.

Desse modo, se mostra o resultado daquilo que ocorreu ao longo dos anos, isto é, uma política educacional marcada pelo descaso à qualidade da escola destinada ao povo, num país caracterizado pela desigualdade social e econômica, além do cinismo em relação aos direitos dos cidadãos. Com o estabelecido, escolas foram instaladas por meio de uma dinâmica institucional perversa, que produzia – e ainda produz – danos diários a todos os seus integrantes.

A autora apresenta como regra inúmeros problemas decorrentes dessa dinâmica, tais como: relacionamento entre os níveis hierárquicos; apropriação privada docente do espaço público, como meio de sobrevivência diante das condições adversas de trabalho; resistências passiva e ativa, que denominam de corpo mole e corpo duro, além de solidão e outros sentimentos desagradáveis, sob a forma de raiva, ressentimentos, desesperança, impotência e fatalismo. Tais sentimentos são gerados por corporativismo, disputa de poder e privilégios. Porém indicam que também existe colaboração, vontade de melhorar e respeito mútuo, o que ainda torna a escola um lugar com uma perspectiva promissora. Especificamente, em relação ao docente, a autora aponta o que aflige o docente:

Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes, os educadores se veem diante da necessidade de acionar, todos os dias, recursos para sobreviver em condições adversas de trabalho. Esses recursos, como se sabe, reforçam condições escolares adversas ao ensino: falar, mudar de escola, tirar licença, escolher as melhores classes, recusar-se a lecionar para as séries mais trabalhosas, livrar-se dos alunos mais resistentes à adaptação escolar, diminuir ao máximo a duração das aulas etc. Não por acaso, um novo tema foi inaugurado no campo da pesquisa educacional: o da saúde dos trabalhadores em educação. São muitos os professores que adoecem sob tais condições de trabalho.

(PATTO, 2005, p. 34)

E a pesquisadora ainda aponta para uma rede escolar pública que, nas últimas décadas, registrou a presença de alunos com idade incompatível com a série. Porque havia reprovações constantes, acabavam os adolescentes convivendo em classes de crianças, sofrendo com as adversidades inerentes, advindas de uma pedagogia dirigida a um grupo aparentemente homogêneo, produzindo desajustados. Assim, desencadeou-se uma resistência generalizada às práticas escolares de hábito, muito por causa da individualidade diferenciada. O estabelecido era uma obediência inquestionável às instruções sem sentido e uma pedagogia autoritária, com práticas infantilizantes. A professora ainda indaga como esses adolescentes poderiam suportar, desde cedo, dentro do mundo adulto, o cotidiano das salas de aula.

E Patto (2005) segue fazendo referências às políticas públicas educacionais, que não fazem outra coisa senão internalizar a exclusão, fazendo alunos das escolas públicas vítimas desse engodo, causando deficiências que conduzem a um fracasso anunciado. Esse fato mostra que não basta colocar todas as crianças na escola para que recebam o diploma no prazo estipulado, pois democratizar o ensino requer muito mais. Esse aumento de matrícula de forma completamente irresponsável produz mais analfabetos no País. É uma inclusão social marginal, pois os alunos excluídos diplomados irão se enxergar impossibilitados e com sentimento de incapacidade presente em cada um. De outra maneira, para bem formá-los, seria necessário garantir informações e formações que se encaminhem para a crítica da realidade brasileira e, particularmente, da educação, refletindo sobre a origem do preconceito, a natureza ideológica e onde a escola se encaixa nesse contexto.

A autora denuncia ainda que pesquisas e reflexões sobre a escola pública mostram que o Estado busca baratear o investimento em educação, ignorando completamente a qualidade do ensino. O que ocorre é uma venda de aparência desse investimento, o que conduz parcela de alunos a se perguntarem: “[...] *no futuro, que erros ou defeitos pessoais os levaram ao beco sem saída.*” (PATTO, 2005, p. 100). E a mesma autora afasta o fatalismo, mas entende que, do ponto

de vista humanista, o momento é muito grave. Há uma clara potencialização da alienação, da surdez e da cegueira e uma consciência que não é completamente lúcida. É necessário evitar a morte do sujeito e insistir na reflexão, na crítica e na denúncia de expor a realidade e desvelar as mentiras que habitam os ambientes educativos, além de estimular os desejos de autonomia.

Além disso, o investimento em educação escolar pública nunca foi o ideal, mesmo porque sempre foi notório o descaso com a valorização dos educadores, sobretudo, pela formação inadequada disponibilizada e pelos salários baixos. E o pior – que ultrapassa isso – é o tecnicismo, uma praga disseminada que reduz os docentes à condição de “peões” da escola, considerados incapazes na cadeia de competências, enquanto o ensino é visto como uma linha de montagem.

Nesse contexto, do que as escolas públicas do País precisam? Na visão de Patto (2005), precisam se libertar das fachadas democráticas, pois não coíbem a violência escolar. O ideal seria fazer da escola não apenas um local de ensino, mas um espaço de humanidade. É necessário reverter esse quadro de objetivos e práticas que não contribuem para a solução dos problemas que se pretende resolver. Em decorrência desse estado de coisas, a situação estabelecida retrata a vida difícil de professores e alunos. São as vítimas dessa violência que precisam ser valorizadas, como já afirmado, para se reverter o quadro, acompanhadas de respeito, com disponibilidade de uma formação voltada para trabalhos intelectuais, ao invés de formá-los técnicos de ensino.

Dentro dessa visão da autora, qual seria o aluno ideal no imaginário docente? Ela mesma responde, enfatizando que esses educadores colocam a obediência do aluno em primeiro plano em seus imaginários e nos momentos em que estão envolvidos com a construção de projetos. Além disso, desejam pais de alunos preparados para agir como “corpo docente oculto”, alunos advindos de famílias nucleares de, no mínimo, da classe média e uma escola com alto poder de compra. *“Terá de ser, de preferência, branco, mas se não for, que pelo menos seja um ‘preto de alma branca’.”* (PATTO, 2005, p. 42).

No caso de não haver mudanças e a se continuar com essas pautas, a escola, como produto de uma sociedade de classes, reproduzirá o preconceito contra pobres e negros, secularmente humilhados em todos os espaços sociais. E, finaliza ao afirmar que, nessa terra estéril, nenhum projeto humano poderá ser implementado.

Freller (1999) analisa as posições de Winnicott e Freud em relação à agressividade. Segundo a autora, Winnicott se refere às necessidades individuais do ser humano como a busca de objeto e oposição, em que a impulsividade se encaminha para fora e, quando atingida pela oposição, se torna agressividade. Portanto, vemos uma ação espontânea que transforma nessa

agressividade por conta da reação do ambiente, que se torna um obstáculo à realização completa. Para Freud, a agressão é uma reação ao princípio da realidade ou resultado da pulsão de morte. Assim, o ser humano tem a constante necessidade de eliminar o desprazer para um retorno ao estado de repouso.

Patto (1999) também se refere à Escola Nova, que reverberou na política educacional do País. E, assim, apresenta um aspecto entre outros que decorre de vertentes oriundas de pesquisas sobre o fracasso escolar: “[...] *em suas origens, não localizava a nova pedagogia as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino.*” (PATTO, 1999, p. 84). É uma nova formulação pedagógica, que se contrapõe à pedagogia tradicional. A autora afirma com veemência que o reconhecimento dos aspectos psicológicos da criança são creditados à Escola Nova. Seus precursores se preocupavam com o “indivíduo”, termo entendido como “natureza humana”, porque isso facilitava a tarefa pedagógica voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

E, historicamente, como se apresentou o papel docente? Freller (1999, apud AQUINO, 1997) faz considerações sobre o papel docente, no início do século XX, em que as relações escolares eram fundamentadas na obediência e na subordinação. O papel do docente era o de modelar moralmente os alunos, além de propiciar a aquisição de conhecimento. Tal postura tinha como base um caráter elitista, no entanto, nos dias de hoje, o sucesso é direcionado apenas à classe elitizada, mesmo com a suposta inclusão de todos no processo educativo. Trata-se de uma prática escolar destinada a um aluno ideal e descontextualizado, desconsiderando a singularidade dos sujeitos e a diversidade cultural. Nesses casos, a indisciplina seria uma força de resistência, componente de uma ruptura para uma educação menos elitista e conservadora.

Porém a autora destaca que, no sistema educativo brasileiro atual, as ideias foram deixadas de lado para privilegiar técnicas e métodos. Nesse contexto, o professor foi desvalorizado e obrigado a trabalhar sozinho, completamente desarticulado. Um profissional que nada representa e, para manter sua autoridade de forma mecânica, acaba recorrendo ao autoritarismo e às burocracias nas relações interpessoais, tornando o aluno praticamente invisível como ser humano. “*Não pode enxergar seus alunos como seres humanos singulares, chamá-los pelo nome, ouvir suas necessidades, conhecer seus estilos, suas características.*” (KUPFER, 1999, p. 2).

Nesse sentido, Patto (2005) analisa o descompromisso democrático das políticas educacionais relativas à escola pública e às precariedades de parcela das pesquisas acadêmicas com concepções pedagógicas tecnicistas, politicamente ingênuas. A autora indaga se os males dessa política tecnicista e sem democracia poderiam ser superados algum dia, por uma geração

espontânea, nos cotidianos escolares, advindas das contradições sociais. Ela entende que, ao explicitarmos os problemas que margeiam a democratização do ensino, temos a possibilidade de ultrapassar a retórica, bem como, a maneira de solucionar os problemas por meio do tecnicismo. *“É conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso.”* (PATTO, 2005, p. 67).

Um dos reflexos desses problemas é a indisciplina. Freller (2001) explica o que consideram os alunos sobre a indisciplina na escola, tomando dois ambientes: uma sala de aula com um bom professor e outra sala com um docente desrespeitoso. Com o bom professor, que dialoga com os alunos, as indisciplinas são reprovadas pelos próprios alunos. Com o professor desrespeitoso, que ensina mal, fala demais e é injusto, os alunos consideram as indisciplinas pertinentes e a enxergam como legítima defesa. E o que podem revelar esses comportamentos? A autora cita a briga como uma reação a um ataque; a recusa de uma lição, como uma maneira de o aluno demonstrar que não entendeu o ocorrido; a conversa entre os pares, por sua vez, revela uma forma de interesse pelo conteúdo ou o esclarecimento de uma dúvida. Pedir material emprestado demonstra um ato de solidariedade e pichar parede indica a delimitação de espaços. Alunos que reagem a situações aviltantes e expressam sua opinião são considerados corajosos diante de seus pares. Patto (2005) tem o mesmo entendimento.

Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes do ensino que lhes é oferecido e da possibilidade de melhorar as condições de vida pela escolarização, os alunos desenvolvem meios de sobrevivência em condições adversas. Muitas vezes, essas expressões de desespero confirmam, aos olhos dos adultos da escola a predisposição à violência que a ideologia atribui aos meninos e meninas pobres.

(PATTO, 2005, p. 34)

Freller (2001) apresenta a visão de alunos e docentes sobre indisciplina. Para os alunos, existem dois tipos de indisciplina: o inadequado e incômodo e o legítimo e pertinente, dependendo do contexto e dos envolvidos. Para os professores, indisciplina constitui comportamentos dos alunos que os incomodam, que consideram inadequados, independentemente do contexto. Os educandos consideram legítima defesa a indisciplina decorrente de uma aula de professor que os desrespeitam, enquanto que condutas não previstas pela escola são consideradas normais, como conversar com colegas, pedir material emprestado, entre outras. A maioria desaprova indisciplinas sem motivos. Quanto aos atos violentos:

Pichar, quebrar móveis da escola, depredar, bater nos colegas, furar pneus de carros de professores e outros comportamentos denominados violentos, mais do que indisciplinados, dividem a opinião dos alunos. Alguns justificam estes atos quando feitos deliberadamente para defender-se contra atitudes, praticada pelos professores, que eles consideram humilhantes.

(FRELLER, 2001, p. 63)

Nesse quadro, acrescenta-se que os professores desconsideram completamente as expressões dos alunos que revelam vontade de aprender, de participar de atividades, e o interesse pelo conhecimento disponibilizado pela escola, a expectativa de uma boa organização e o desejo manifesto de contribuir. E é com base nessas expressões que reclamam por uma escola melhor e aspiram por um futuro promissor. Além da mencionada desconsideração, professores despreparados não elaboram boas aulas e não dominam os conteúdos da matéria que lecionam. Assim, os alunos se revoltam, considerando também o modo de funcionamento da escola, com regras obscuras e muito rígidas.

Esses professores acreditam ainda que a violência escolar é causada por famílias desestruturadas, que não educam os filhos e não impõem limites. Há uma visão de que o comportamento dos indisciplinados tem um tom negativo, que atrapalha a aprendizagem, além de revelar falta de educação, a ser resolvida por medidas moralizadoras, e a existência de patologias, que devem ser solucionadas por meio de encaminhamentos médico-psicológicos: “[...] *seus portadores devem ser culpabilizados, punidos ou curados para eliminar tais comportamentos.*” (FRELLER, 2001, p. 17). O que prevalece é uma concepção de que os indisciplinados que desrespeitam as normas e as regras da escola são, de fato, alunos que não suportam as frustrações provocadas pelas práticas escolares, que trazem várias exigências e conciliações com a própria aprendizagem e a vida em sociedade. Vejamos a opinião de Patto (2005) sobre o trabalho de Cintia Copit Freller, a respeito da indisciplina:

Cíntia pôde desvelar o que há de saudável na maioria dos atos escolares tidos como “indisciplinados”, o que existe de compreensível nos que partem para a franca violência – mesmo que tenhamos que impedi-los -, o que há de preconceito na representação social dos oprimidos, sejam eles alunos ou professores, vistos como portadores de insuficiências intelectuais, de patologias de personalidade e de defeitos morais sempre que resistem ao instituído que os cerceia.

(PATTO, 2005, p. 177)

Para Freller (2001), temos professores e psicólogos que fazem interpretações equivocadas quanto ao comportamento dos indisciplinados que reagem a um conjunto de normas escolares arbitrárias. Tais comportamentos tornam possível “[...] *reconhecer como*

positivas e apropriadas muitas das atitudes dos alunos consideradas indisciplinadas pelos professores [...].” (FRELLER, 2001, p. 18). Da mesma forma, “[...] entender como ‘vida’ muito dos comportamentos interpretados pelos psicólogos como regidos pelo ‘instinto de morte’. [...].” (FRELLER, 2001, p. 18). Em outras palavras, a reação do aluno é pulsão de vida, e não, pulsão de morte. Acrescenta a autora que são lúcidas as atitudes analisadas pelos psicólogos, tais como as frustrações da criança advindas do “princípio de realidade”.

Kupfer (1996, 1999 apud FRELLER, 2001) afirma que as educadoras entendem que os professores devem deixar de lado os discursos escolares hegemônicos, transformar o ambiente escolar e abandonar a ideia de aluno ideal. Precisam escutar as crianças e, dentro da singularidade delas, perceber como elas lidam e reagem diante da realidade escolar. Nesse sentido, cabe ao psicólogo atender os pais de alunos e os professores, e não, apenas os alunos considerados violentos. Dessa forma, a estrutura educativa é desmistificada e enfraquece a ideologia, favorecendo a análise da violência real, em relação ao seu sentido, a sua origem e pressupostos.

Em sua percepção, a autora afirma que os psicólogos não devem curar uma criança considerada indisciplinada que, na realidade, é saudável porque está em constantes interações com o universo da escola e enfrenta os percalços advindos de conflitos nas relações. O psicólogo também não pode calar os pais de alunos e obrigar professores a fazerem aquilo que realmente não desejam como alterações curriculares. O caminho é possibilitar outra escuta em que se é receptivo para as revelações que estão nos atos de indisciplinas e abrir um novo caminho nas relações, em direção à humanidade. Assim, aparece a experiência em espaços potenciais, para manifestações de cada um, como a cultura, suas necessidades e a promoção do intercâmbio e do diálogo, favorecendo a comunicação e viabilizando ideias.

Freller (1999) entende que os psicólogos deveriam contribuir para o ensino, conduzindo o docente a olhar para seus alunos de classes populares e suas famílias. Além disso, problematizar a prática e instigar a reflexão sobre seu posicionamento social, sobre o resultado de suas ações e ainda sobre a possibilidade de mudanças. Com a consciência ampliada, fica viável trabalhar dentro da experiência expressiva, criadora e lúdica, criando um forte vínculo com o pretérito para reinaugurar novos horizontes. Assim, para despertá-lo, é fundamental a presença de um vínculo de confiança aliada a uma capacidade crítica, uma interlocução viável, a valorização de seu saber e sua prática e, sem tais aspectos, eventuais transformações ficam comprometidas.

Olhar para o aluno e reconhecer o que ele é, o que ele pode e o que ele já

construiu é o primeiro passo que a escola pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento de cada indivíduo e do coletivo. Para que isso possa ocorrer, o professor também precisa ser reconhecido em sua singularidade, portador de características e estilo pessoal. Para respeitar, o professor deve ser respeitado, ter suas necessidades e valores contemplados pela política educacional e voltar a ser valorizado socialmente. E, acima de tudo, precisa ser olhado como pessoa, para poder olhar para os seus alunos também como pessoas. Talvez, seja essa a contribuição que o psicólogo pode oferecer à educação.

(FRELLER, 1999, p. 201)

Patto (2005) denuncia uma prática corriqueira nas clínicas psicológicas, incluindo clínicas-escola, que ignoram que são as próprias escolas que produzem os problemas educativos. Nesse contexto, trazem como causa e efeito, de forma duvidosa, os resultados das anamneses com os testes psicológicos aplicados nas crianças para avaliar o comportamento delas na escola. As situações de humilhações, injustiças e a maneira de ensinar a que são submetidas as crianças contribuem para um QI baixo, deixando a aprendizagem comprometida. Assim, os psicólogos se recusam a ver que focar na criança e na família descontextualizada com os aspectos sociais, políticos e institucionais reafirma as desigualdades produzidas pela classe dominante, na medida em que destaca as dificuldades pessoais de aprendizagem.

A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças entre as qualidades de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo.

(PATTO, 1997, p. 75)

A psicóloga (1997) esclarece que, no País, toda essa representação pejorativa do pobre foi gerada pela classe dominante, de acordo com seus próprios interesses, e absorvida pela Psicologia, segundo a qual tudo aquilo construído pela escola era destruído no seio familiar dessas crianças. Os psicólogos ratificavam essas afirmações e adicionavam outras, como a perspectiva de que as crianças que ficavam sozinhas em casa tinham nível intelectual baixo, eram fracas e tinham distúrbios mentais. Uma das consequências foi a patologização das dificuldades escolares, o que isentou a escola de responsabilidades, induzindo todos a uma visão simplista do psiquismo dos alunos pobres. Outra consequência é a maneira preconceituosa como esses alunos eram tratados, não somente pelos docentes, mas também, ao serem inseridos em pesquisas educacionais, construindo um estereótipo negativo, por meio de algumas alcunhas.

O mar de preconceitos em relação ao pobre engloba a família, de modo que os pais da criança também têm várias alcunhas preconceituosas: “[...] ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘promíscuos’, ‘violentos’, ‘bêbados’, ‘nômades’ e ‘nordestinos’ [...]” (PATTO, 1997, p. 287). Especificamente, o adjetivo “nordestino” está alinhado com a ideologia de direita. O depoimento de uma professora representa todo um preconceito centrado na aprendizagem, e não, no ensino:

Tem crianças com condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é o carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem sensibilidade de um elogio [...] essas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada.

(PATTO, 1997, p. 287)

Patto e Freller também fazem suas considerações, por meio da Psicanálise, sobre o tratamento dispensado pelos psicanalistas em relação às crianças dos meios escolares. Freller (2001) alega que vários psicanalistas atendem queixas de escolares, por meio de um psicodiagnóstico, segundo o qual a criança é taxada como se tivesse uma doença, ao mesmo tempo em que excluem as reflexões sobre as práticas escolares e as indisciplinas. A autora apresenta alguns estudos sobre indisciplina nesse contexto psicanalítico.

Destacamos a visão de Kupfer (1999, apud FRELLER, 2001), em *Violência da educação ou educação violenta?* Nessa visão, o esforço de humanizar, traduzido pela ação impositiva do adulto, é de fato uma ação qualificada de violência, ao submeter o ingresso da criança no mundo adulto. Tal violência, apesar de restritiva no sentido dos desejos pessoais e de impor a lei e o simbólico, não é arbitrária, porque permite a partilha das experiências. No entanto mostra a violência da Lei. Outro nome que aponta é a violência simbólica, que se apresenta ao sujeito com constância, por meio do não e da morte, inclusive em situações de aprendizagem.

E Kupfer (1999, apud FRELLER, 2001) aponta os lugares onde o sujeito pode se estabelecer no campo social, por meio de três registros lacanianos: Real, Simbólico e Imaginário. E a autora alerta para o lugar que os professores ocupam nesse campo social, quando se verifica a eliminação de uma rede simbólica que os privilegiava e os sustentava no passado, tornando-os um verdadeiro nada, pois a violência simbólica está ausente na escola. Sem haver a violência simbólica, surgem os mencionados registros no campo educativo. Assim, no imaginário, o professor é colocado na posição de pequeno Outro, sendo atacado pelo aluno

da escola pública, por ser considerado desqualificado. É também desrespeitado por suas posses, como um veículo velho e em más condições de uso. Todos os pequenos outros envolvidos, isto é, professores e alunos, sofrem com essa avaliação e o professor responderá ao achincalhamento por meio de uma educação violenta e autoritária, porque lhe falta autoridade.

Faz-se necessário esclarecer o que seria pequeno Outro e grande Outro, numa visão psicanalítica, adaptada para o cotidiano escolar. Quando o professor enxerga o aluno como pequeno Outro, significa que a palavra dele (aluno) não tem importância, isto é, ele não é sujeito de direitos e não é escutado. Da mesma forma, se o educando reagir e enxergar o docente como um pequeno Outro, não se visualizará qualquer desigualdade entre ambos. Na realidade, enxergará o docente como uma projeção de si mesmo. Assim, cria-se um círculo vicioso em que o aluno se manifesta furando os pneus do carro velho do docente ou até mesmo praticando violência contra ele. Fica evidente que várias expressões de reação do educando podem acontecer.

O pior é que, nesse contexto, existe a possibilidade de alguns docentes, nesta condição, reagirem com autoritarismo. Assim, esse estado de coisas, indesejáveis em uma escola, não se modificam e se perpetuam. De outra maneira, quando a relação aluno-professor está pautada no fato em que um enxerga o outro como grande Outro, tudo se modifica, para melhor, porque temos uma relação horizontal. Nesse caso, o professor é visto como uma instância, um exemplo a ser seguido, enquanto o aluno é escutado, entre outros inúmeros aspectos, sendo colocado, inclusive, na condição de sujeito de direitos..

Percebemos em Patto (2005), uma consonância de ideias com Freller (2001). Entendem as autoras que o professor desrespeitado e desvalorizado é visto como o “outro” pequeno diante dos alunos. Esse profissional acaba reagindo com o uso do autoritarismo, porque se vê sozinho, desamparado e sem autoridade. Essa violência docente contra os alunos aumenta um círculo vicioso de violência arbitrária.

Diante desse quadro de preconceitos, Freller (1999) indaga os motivos pelos quais tudo deve começar pelo professor, a partir de Winnicott. Nesse contexto, o ambiente é que faz as intervenções no acontecer humano, já que é possível somente se seu desenvolvimento for facilitado. E a facilitação do ambiente decorre de certas funções básicas, como a apresentação de objetos, de acordo com as necessidades e características dos indivíduos. A experiência do ser humano no mundo é que torna possível atualizar as potencialidades. Daí decorrem três consequências, a saber: o amadurecimento depende da facilitação ambiental, pois o ser humano é vinculado ao seu meio cultural e seu desenvolvimento acontece por correlação. Acrescenta que a intervenção deliberada do professor, com maturidade na cultura, no aprendizado das

crianças, é fundamental ao próprio processo de desenvolvimento, inclusive por permitir a escuta desse educando.

Ao ouvir o aluno, mais do que conhecê-lo melhor, o professor permite que ele se escute, se surpreenda pensando, fazendo, sendo. Facilitar e promover formas variadas de expressão, resgatar a história escolar, fazer perguntas, reconhecer e valorizar o que já foi constituído pelo aluno e identificar os valores e referenciais do seu grupo de origem são funções básicas do professor preocupado com o indivíduo humano (que, por ser humano, pode e busca aprender). Não estamos propondo nenhuma novidade. Freire falou muito em conhecer e partir da realidade e do referencial do educando.

(FRELLER, 1999, p. 199)

Tivemos uma visão ampla sobre os entendimentos de Patto e Freller quanto a alguns problemas educativos, sob as ópticas da Psicologia Escolar e da Psicanálise. Vimos com essas autoras que a escola pode produzir violência, culpar o educando por suas expressões em reação a essa violência da escola. Pode a escola também buscar puni-lo ou curá-lo, invertendo as situações. Certamente, a partir dessa visão, reforçamos essas ideias e reflexões das autoras, com os possíveis quadros de violência no cotidiano escolar, para mostrar que o educando, principalmente o pobre, o preto e o favelado, entre outros, é a maior vítima dessas barbariedades, dos preconceitos e da desumanidade que ainda persiste em permanecer em uma parcela das escolas públicas do País.

4.4 VIOLÊNCIA ESCOLAR: PROPOSTAS, SOLUÇÕES E INTERVENÇÕES

Temos aqui alguns autores que elaboram propostas pertinentes, objetivando uma educação melhor e uma escola liberta da produção da violência em seu espaço e ambiente. Nem todos, necessariamente, se incluem nessa perspectiva teórica, mas dialogam com ela em alguns aspectos. De modo geral, entendemos que parcela de nossas escolas públicas precisam reelaborar suas atividades e práticas pedagógicas, independentemente de serem democráticas ou não, de modo a evitar um modo de funcionamento que violence a equipe gestora, o docente e o aluno. Assim, apresentamos os posicionamentos de alguns autores, com propostas, soluções e intervenções das quais a escola necessita, inclusive em relação a conflitos e violências, bem como, a outros aspectos vinculados. O que se busca é um ensino encaixado na realidade do aluno e na superação dos preconceitos.

Libâneo (1984) acena que, a partir de meados dos anos 1980, houve um aumento do interesse dos educadores pela importância das camadas populares na escola pública. O Estado favoreceu o acesso à escola por parte das camadas mais pobres da população, porém, aquilo

que se verificou foi uma contradição, uma vez que, na prática, não foram garantidas as mínimas condições de trabalho docente. Com destaque para a baixa remuneração e, de modo geral, o bom funcionamento da escola. Uma parcela desses educadores, com um temperamento mais crítico, conseguiu reduzir a luta de democratização, ao propiciar um ambiente para a participação dos pais de alunos e professores em eleições para cargos diretivos e eliminação da burocracia, promovendo novas relações professor-aluno.

Essas foram importantes conquistas no circuito decisório, mas o autor alerta que não foram suficientes para democratizar a escola naquela época. Era preciso democratizar o conhecimento com a adequação da pedagogia-didática a essa nova clientela majoritária. Visava-se ajudar os alunos a se comunicarem e a se expressarem bem, desenvolvendo o gosto pelos estudos e o domínio do saber escolar, o que favoreceria a formação da personalidade social. Além disso, priorizava-se um saber crítico, voltado à inserção do sujeito no meio social e até mesmo a melhoria das condições de vida de cada um. A democratização era entendida como ampliação das oportunidades educacionais, buscando elevar o aspecto cultural e científico das camadas populares. Entendia-se, então, a educação como atividade mediadora, articulada com as realidades sociais.

Rockwell (2019, apud Sawaya, 2017) esclarece que aquilo que acontece na escola não é decorrente dos efeitos das normas, tampouco a aplicação prática das teorias psicopedagógicas. Os projetos pedagógicos vão ao encontro de tradições, formações pedagógicas e contradições sociais multifacetadas e podem promover resistências no ambiente escolar. A diversidade de experiências culturais e de tradições de migrantes, imigrantes, populações rurais e urbanas entram na escola e se mesclam com alunos, pais de alunos, equipe técnica e professores. Isso transforma a escola em um espaço de construção e reconstrução, além de reprodução e resistência.

Nos discursos oficiais, está presente a necessidade de adaptação do ensino a essa clientela diferente. Nesse contexto, há uma linha argumentativa sobre o construtivismo, a partir da constatação da precariedade das interações que acontecem nos meios pobres, constituídos, em sua maioria, de crianças e adolescentes, filhos ou netos de migrantes.

Andrade (2012) afirma que é impossível uma escola igual para todos, mas pode ser construída uma escola que acredita que os alunos são diferentes e que têm uma cultura diversa. A partir desse pressuposto, é possível repensar o currículo desde sua realidade, numa lógica de igualdade e direitos sociais. Isso porque a exclusão escolar não se relaciona apenas ao aluno pobre, mas também tem fundo em sua origem étnico-racial. As escolas públicas e particulares que tratam questões distantes da realidade dificultam sua compreensão.

Em muitos casos, professores ignoram que negros e indígenas contribuíram para a formação do povo brasileiro e negam que as dificuldades dos alunos dessas categorias sociais estão relacionadas à própria cultura, desrespeitada pelos docentes. A escola transmite a cultura hegemônica da classe dominante, privilegiada, apesar da existência de contradições que conduzem a uma problematização, em que a escola inculca o saber dominante, mas também tem uma educação problematizadora, com o intuito de evidenciar a cultura popular.

Zachi (2012) apresenta algumas propostas para reduzir as desigualdades na escola, com o objetivo de educar o ser humano, por meio de processos pedagógicos, para que o aluno desenvolva habilidades e competências para se inserir na sociedade e, nela, agir criticamente. O ideal do conhecimento voltado à causa dos excluídos demanda uma revisão das práticas educativas da escola, para possibilitar não apenas o ensino dos conteúdos, mas também, desenvolver a consciência dos educandos sobre a responsabilidade social.

A equipe gestora foi compelida a deixar de lado antigas formas de organização, abandonando a figura de autoridade máxima da escola, e passa a assumir a proposta de um trabalho colegiado na elaboração do projeto pedagógico. A própria legislação orienta a equipe gestora a participar da elaboração de propostas pedagógicas ao lado da comunidade.

A democratização na escola não se desvincula da realidade e a sociedade se esforça para se libertar do autoritarismo e do desmando. Apesar dos avanços, ainda existem gestores escolares apegados à escola do passado. Eles não são cúmplices nos projetos pensados coletivamente e vivenciam um clima de desconfiança e de intrigas. Gestores de escolas públicas bem-sucedidas são evidenciados quando filas se formam no portão da escola para a realização de matrícula pelos pais, que desejam uma vaga para seus filhos. Há um esforço para construir o convívio democrático e evitar as várias dimensões da violência. É nesse contexto que surgem os líderes.

Por sua vez, Silva (2004) aponta uma das soluções para a violência nas escolas. Trata-se de sua democratização, acompanhada de um esforço a fim de se conhecer profundamente a história de vida e o desenvolvimento moral dos aprendizes, além de um docente capaz de dialogar com eles. É necessário também substituir a cultura da culpa pela da responsabilidade. Alguns docentes ainda atribuem culpa às famílias pela indisciplina e violência dos alunos. Ao culpá-los, ignoram que os pais são obrigados a trabalhar excessivamente para garantir a sobrevivência dos filhos, enquanto deixam de lado a função da escola, que é a de contribuir para o desenvolvimento da personalidade do aluno. Em suma, o autor esclarece que professores que culpam as famílias por indisciplina e violência de seus filhos incorrem em um circuito de perversão, pois esses núcleos já sofrem com as mazelas da sociedade, além de que essa postura

não contribui para a solução dos problemas.

Precisamos agora fazer referência a um problema educativo que também pode gerar violência, isto é, a exclusão e a inclusão dos excluídos na escola. Ferraro (2004), a partir de um artigo sobre analfabetismo no Brasil (FERRARO, 1985), absorveu para seus estudos sobre educação a noção de *exclusão*. Diz que o aparelho escolar produzia continuamente a exclusão escolar e as vítimas estariam em três grupos: os não admitidos no processo de alfabetização em sua idade obrigatória; os evadidos; e os admitidos que, posteriormente, se tornaram vítimas do processo de exclusão por meio da reprovação e da repetência.

O pesquisador faz referência também a outros estudos, os quais comentam casos em que os governos militares fracassaram quando tentaram esgotar a fonte do analfabetismo com a universalização do ensino, ainda na década de 1970. Com base em estudos nos anos de 1990, o autor aponta para duas lógicas referentes ao acesso e à permanência do aluno na escola: a da progressão, para as classes privilegiadas, e a da exclusão, destinada aos filhos oriundos de famílias da classe trabalhadora.

No entanto, apenas a universalização do acesso à escola, mesmo com a inclusão dos excluídos, não é suficiente, se não ocorrer uma transformação da instituição e se não for eliminada a lógica da exclusão. Na prática, o excluído supostamente incluído continuaria a vivenciar essa lógica impertinente.

Aos que limitam a questão da exclusão escolar à sua dimensão de exclusão da escola aplica-se a advertência de M. Ribeiro, de que o uso da categoria exclusão ‘pode implicar a aceitação da ordem que exclui’ e que a luta pela inclusão pode acabar reduzindo-se a ‘uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão.

(FERRARO, 2004, p. 59)

Mantoan e Pietro (2006) citam Hannah Arendt, que chamou de “abstrata nudez” uma inovação da inclusão dos excluídos, que seria incompatível com a abstração das diferenças até chegar ao sujeito universal. As pesquisadoras enfatizam que a definição de um sujeito ocorre em virtude de suas peculiaridades. Nesse sentido, as diferenças de sexo, etnia, origem e crença podem ser evidenciadas por meio de circuito de tratamento diferenciado, da mesma maneira que o tratamento igualitário aos diferentes podem excluí-los. As autoras destacam que há um risco quanto a ser diferente e se configura um dilema nas escolas que optam pela homogeneização dos alunos, usando justamente o argumento da desigualdade social para promover a exclusão. A condição de igualdade nas escolas está fora da realidade porque

pressupõe que os alunos sejam iguais, quando, na verdade, são diferentes. O desafio é eliminar essas diferenças que, inclusive, propõem o conflito e o dissenso. Outro ponto é pensar em como diminuir os índices de violência. Silva (2004), acredita, sem dúvidas, que a orientação pedagógica, psicopedagógica e psicológica disponibilizada ao docente contribui para tal finalidade, com a diminuição dos índices de violência e indisciplinas nas escolas.

É de suma importância que os docentes recebam tais orientações porque são os responsáveis pela administração e manutenção da escola. Essa medida traz bons reflexos, mas, especialmente a melhoria das condições em articular teoria e prática, ao invés de considerá-las completamente opostas. É destacada também a contribuição da assistência psicológica, aliada à assistência pedagógica e psicopedagógica, no desenvolvimento moral do docente e de sua capacidade de empatia, de modo como esses profissionais possam acreditar que reúnem condições para educar adequadamente seus alunos.

Parrat-Dayan (2011) se refere à escola como um local de manifestação de conflitos, ainda que diferentes daqueles presentes em outras instituições sociais. Nesse contexto, seria interessante ensinar as crianças a analisarem o funcionamento da escola. Semelhante ao que ocorre na sociedade, as normas de funcionamento corresponderiam ao Poder Legislativo. As decisões a serem tomadas teriam correspondência com as funções do Poder Executivo e as eventuais sanções estariam previstas no Poder Judiciário. O objetivo é o de regular e responsabilizar a conduta dos alunos.

Sem dúvida, Parrat-Dayan (2011) está nos sugerindo uma prática pedagógica democrática para solucionar conflitos. Quando os alunos sentem que pertencem à escola e têm autonomia acompanhada, dentro de uma prática tutorada por um docente, a possibilidade de se resolverem conflitos e casos de violência não agravada é maximizada. O que a autora, na realidade, propõe é uma República de Estudantes, que também precisariam do exercício da solidariedade e da aprendizagem na cidadania.

Assim, a autora indica algumas intervenções e propostas para estabelecer relações sociais que funcionem deste modo: a aprendizagem da solidariedade, conferir direitos aos alunos – inclusive aqueles da diferença – e a aprendizagem da cidadania. Trata-se de um modelo capaz de valorizar a vida em comum e a possibilidade de resolver conflitos do cotidiano escolar, de forma a não os evitar, mas solucioná-los sem violência. O conflito, na sala de aula, é inevitável e o professor, ao perceber essa ocorrência como nefasta, procura resolvê-la, indicando o que as crianças devem fazer.

Na escola tradicional, existem poucas interações e os alunos permanecem em silêncio quase o tempo todo, apenas escutando o docente. No entanto, para solucionar um conflito, o

correto é permitir que os alunos tenham um ambiente cooperativo, em que possam tomar as próprias decisões, em grupo, assumindo responsabilidades. O docente que soluciona os conflitos impede que o aluno se construa sujeito e que aprenda.

Galvão (2008) afirma que, se a violência não for solucionada como conflito, sobretudo, por imposições dos aparelhos de dominação, pode evoluir para um quadro de exclusão ou patologias e destaca que as pessoas em situação de dificuldades, em decorrência de patologias e delinquências, manifestam-se por meio de contestações ou reivindicações diante desse aparelho. A superação das situações depende da capacidade de agir de cada um em espaços sociais e de debates que caminhem para a conflitualização. Desse modo, há uma forma de resistência à racionalização das práticas sociais como expressão desses conflitos.

Beisiegel (2005) indica que, há décadas, no país, é desenvolvido um projeto educativo, definido como uma reivindicação coletiva, associada aos esforços de educadores, intelectuais e políticos. Seu estudo acrescenta que qualquer projeto educacional se baliza pela história recente da sociedade e de suas realizações, bem como, por interesses dos agentes envolvidos. Os resultados das mudanças podem ser verificados no acesso à escola nos diversos níveis de ensino, sendo esse processo mais conhecido como *democratização*. Essa democratização se incorporou por meio do aumento das matrículas e da substituição dos diferentes tipos de ensino médio, pautados nas demandas de uma clientela diferenciada, por uma escola única.

O autor lembra que certos críticos recusam a expressão “democratização do ensino” porque se alega que, no processo de democratização em que a escola se estende às camadas populares desfavorecidas, as instituições não sofreram alterações na reprodução das desigualdades sociais. Entre a escola de agora e a de antes, a diferença é que, na do passado, a exclusão das camadas populares desfavorecidas aparecia nitidamente por meio da inexistência do acesso ao ensino, enquanto que, atualmente, os mecanismos de discriminação estariam dissimulados.

O enfraquecimento de tais mecanismos poderia se confirmar somente quando a população encontrasse reais possibilidades de ingresso no ensino comum. Qualquer referência à história de vida do aluno, conhecimento essencial para uma assimilação, ao menos parcial, de seu perfil psicológico e de suas necessidades de aprendizagem, passa pela história da migração em São Paulo. Esse fato pode ser utilizado para explicar aspectos sociais e o comportamento escolar do estudante. O que temos como regra é a desconsideração do aspecto migratório e de seu impacto no ambiente escolar.

Assim sendo, apoiamo-nos no trabalho de Sawaya (2017), que aborda a questão da migração interna em São Paulo, considerando os movimentos de populações rurais do campo

para a cidade e diferenças individuais, étnicas e culturais. Esse percurso serve para explicar a desaptação, a falta de integração, a autoexclusão, o fracasso escolar e a própria pobreza. Nesse processo, destaca a autora o próprio conceito de *diferença*, que faz parte dos documentos oficiais de educação. A preocupação das atuais reformas educacionais identifica diferenças, em especial quanto ao funcionamento psíquico dos alunos, filhos de migrantes, para que medidas educacionais propostas se adequem às diferenças nas aprendizagens dos alunos. E quanto à relação dos movimentos migratórios com a formação pedagógica?

O desemprego, os conflitos étnicos, o aumento da desigualdade e da pobreza, que têm levado a um dos mais dramáticos movimentos imigratórios e a um esgarçamento do tecido social, passaram a demandar uma formação pedagógica direcionada à adaptação dos diferentes indivíduos e grupos sociais às mudanças em curso, e a necessidade de que a educação viesse a contribuir com o restabelecimento da ordem social, mediante o desenvolvimento de atitudes de tolerância, respeito às diferenças, administração dos conflitos e flexibilização às condições de vida e trabalho.

(SAWAYA, 2017, p. 78, 79)

Nossa afirmação final é a de que nada ocorre de forma isolada. Teorizar e analisar a violência contra a escola e da escola não apresenta um caminho simplista. A escola não pode violentar os docentes e os docentes não podem violentar os alunos. Então, o primeiro passo é eliminar o autoritarismo e reelaborar a postura docente, com apoio da equipe gestora. É muito boa a proposta da escola democrática, sobretudo, para bairros pobres da periferia, em que as crianças de famílias pobres precisam de uma escola que lhes proporcione uma autonomia acompanhada, solidária e responsável. Uma escola que os acolha de braços abertos, com amor e carinho.

5 PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa de campo mostrou os resultados da análise qualitativa, no estudo de caso na EMEF “Presidente Campos Salles”. A base dessa análise e reflexão estruturou-se em duas inovações promovidas pela escola, que consideramos históricas, dialéticas, democráticas e humanizadoras, voltadas, também para o combate à violência externa e interna, em seu cotidiano. Tais inovações são: a *Marcha pela Paz*, que teve início em 1999, e o *Projeto Político-Pedagógico*, de 2005, que implementou uma nova concepção educativa, democrática e humana. Nas duas, podemos afirmar que surgiram decorrências. No tocante à “Marcha”, a decorrência inicial de combate à violência, se verificou contra o tráfico de drogas. A partir desse

aspecto, ficou estabelecida, internamente, a *A Cultura da Paz*, que foi incorporada ao currículo da escola, e ainda se faz presente e atuante nas ações dos educandos que, hipoteticamente, do ponto de vista psicológico, a internalizaram.

Em relação ao projeto, temos algumas decorrências gerais: os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, da Escola da Ponte; e a educação na cidadania. Gerais porque estavam em todas as atividades, práticas pedagógicas e a então nova metodologia. Quanto às decorrências específicas do projeto, temos, na educação na cidadania: a *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*. Reafirmamos que estudar o histórico da escola não teria sentido, se o impacto dessas inovações interna e externa não fosse observado, atualmente, no cotidiano, no espaço e no ambiente da escola.

Analisamos essa nova *Metodologia de Ensino*, depois do projeto de 2005, que contribuiu e contribui para combater a produção da violência no cotidiano da escola. A derrubada dos muros da escola, em 2007, promoveu uma maior percepção da integração da escola com a comunidade. Esse aspecto físico, de alguma maneira, favoreceu, no campo psicológico, essa metodologia, na medida em que reaproximou a comunidade à escola. Os pais de alunos também passaram a ser mais ativos em relação à participação nos destinos da escola. No entanto, mais marcante foi a derrubada das paredes das salas de aula para a construção de grandes salões, pois sem eles a nova metodologia não poderia ser aplicada. Além disso, o professor derrubou suas paredes mentais para exercer a profissão dentro da nova concepção educativa.

A contextualização do aluno nos salões é um ponto forte, pois desenvolve sua consciência crítica. Além disso, são escutados e sujeitos de direitos, capazes de se organizarem individual e coletivamente. Esta contextualização ocorre por meio da aplicação dos roteiros temáticos, nos grandes salões de estudo. Trata-se de uma metodologia resignificada, considerada prazerosa; democrática; e humana; por alunos e professores. Consequentemente, se extinguiu os motivos para se desencadear expressões de revolta nos educandos, muito comum antes do projeto, numa concepção educativa da Escola Liberal Tradicional, acrítica, de cópias intermináveis, de acatamento, em que esses educando eram vistos como seres fracos e não eram escutados. Os professores, nessa passagem, deixaram o trabalho solitário e assumiram o trabalho solidário.

A pesquisa mostrou que as violências na “Campos Salles” não se extinguem, independentemente de suas práticas pedagógicas e metodologia. A escola, depois do projeto, se libertou de sua produção da violência. Mesmo sem produzir violência, ela se estabelece na escola, de forma contínua. Também de forma contínua essa violência foi e é combatida. De modo geral, entendemos que violências graves e gravíssimas, em sua maioria das vezes, são

resultados de conflitos disruptivos ignorados ou não solucionados. Disruptivos porque são aqueles que rompem os conflitos dialéticos e harmônicos, necessários para movimentar o ambiente escolar e promover transformações. Esse é o ponto em que as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, se tornaram fundamentais, dentro da escola de experiência democrática e humana. Na hipótese dessas violências de menor potencial ofensivo (sem lesões corporais) e os mencionados conflitos disruptivos não serem solucionadas ou ignorados pela escola, poderão se encaminhar para essas violências mais graves e gravíssimas, inclusive a agressão física contra alunos e professores. A Comissão tem essa proposta de solucionar tais casos, enquanto o conflito dialético e harmônico deve pairar nas relações interpessoais.

O conflito tem que ser incorporado, tem que trazê-lo para dentro das relações, para dentro da estrutura, ele não pode ser encarado como uma 'coisa ruim'. Tem que ser encarado como uma possibilidade que leva ao amadurecimento, que leva a aprofundar, a avançar, que faz com que o movimento continue.

(Braz Nogueira)

Em uma sociedade violenta como a nossa é provável a reprodução de violências no interior da escola. As escolas democráticas, diante desse quadro de reprodução, nas relações interpessoais escolares, seriam, ao menos teoricamente, capazes de analisar as violências, dentro e fora da escola, além de entender suas origens e buscar gerenciá-las com maior propriedade.

Gadotti (2012) afirma que o educador tem o caminho da aprendizagem modificado, na medida em que aprende com o aluno e também com o mundo, deixando de lado a arrogância de quem se percebe como dono do saber. Em um momento em que a violência e a agressividade se fazem presentes no cotidiano escolar, o professor tem o dever de facilitar o entendimento com os diferentes, além de trabalhar os conflitos ao invés de ignorá-los. Discordamos dessa última afirmação do autor, pois não é dever docente essa postura mencionada. O professor deve ser formado para entender a violência, de forma ampla, e entender como combatê-la enquanto fruto de um trabalho formativo, proposto nessa direção. O ideal é que os próprios alunos resolvam os conflitos.

Assim, destacamos as denúncias sobre as situações estabelecidas de preconceitos nas escolas, que podem produzir violências. Isto é, a indignação de autores expressivos, como Patto, psicóloga maior, sempre preocupada com certos absurdos presentes na educação do País, inclusive com a desumanização na escola; e Paulo Reglus Neves Freire, Patrono da Educação Brasileira, que complementa o aporte teórico de nossa pesquisa com uma pedagogia preocupada com a humanização, numa perspectiva libertadora, com sua visão de mundo e de homem e as

competências que um educador deve ter, entre outros aspectos.

Para instruir nossos trabalhos, acrescentamos o Trabalho de Conclusão de Curso, de Mazon e Nogueira (2005), pois um dos autores, Braz Rodrigues Nogueira, diretor desde 1995, foi o principal articulador de todas as mudanças ocorridas nessa Escola e de nossa pesquisa anterior, fonte de nossa dissertação de mestrado (NAVARRO, 2018), por termos investigado, na ocasião, o *Projeto Político-Pedagógico* da escola e sua relação com a afetividade. Reafirmamos que esta tese é continuação da dissertação de mestrado, porém, a maioria absoluta dos dados coletados para este trabalho não foram aproveitados na dissertação.

Em termos de sequência estabelecida, apresentamos inicialmente o perfil dos entrevistados em trabalho anterior (NAVARRO, 2018) e o perfil do professor-cidadão, respondente do questionário elaborado. Extraímos os trechos mais relevantes das respostas obtidas, para instruir cada análise e reflexão sobre as inovações selecionadas. Igualmente, buscamos abordar algumas passagens históricas, antes e depois da implementação do novo projeto, pois esse é o espaço temporal mais significativo para explicar as transformações na escola. Isto é, a referência que fazemos aos fatos históricos e dialéticos é muito pertinente, pois percebemos que reverberam e impactam o espaço e o ambiente escolar contemporâneo, os quais, sem essa constatação, não dariam sentido ao estudo da realidade da escola, nesta pesquisa. Isso também demonstra que a história não é imutável.

Em toda a análise trazemos três importantes aspectos. No aspecto “violência escolar”, interseccionado na análise e reflexão sobre as inovações selecionadas, abordamos o tema da violência de modo geral e sobre o quadro da violência que existia no espaço escolar, antes e depois do novo projeto. Consideramos que o quadro se alterou depois de sua implementação. Temos uma concepção de violência, em que sua produção ocorre na escola, ao mesmo tempo que a escola também sofre com as violências. Não aceitamos, em hipótese alguma, a responsabilização do aluno pelos seus eventuais atos agressivos ou destrutivos, mesmo porque, em sua maioria absoluta, não passam de expressões de revolta e indignação contra o mal funcionamento da escola, com seus preconceitos, humilhações e metodologias inadequadas.

No aspecto “professora-cidadã”, interseccionado nas inovações selecionadas, temos as posturas das professoras democráticas da escola. Tutoras com uma postura fundamental para que se desenvolvam a nova *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas, com vistas à eficácia da prevenção da produção da violência escolar, por meio da solução de conflitos disruptivos e casos de violências de menor potencial ofensivo, assim prevenindo violências mais graves, como a violência física contra alunos e professores. Dentro da nova concepção educativa, analisaremos as eventuais transformações dessa postura, em nome de uma

experiência então incipiente de democracia e humanização.

Não colocamos o docente como a figura mais importante, especificamente, na educação na cidadania na “Campos Salles”. Todos na escola são destaques, o professor com suas competências para tutorar as práticas pedagógicas; elaborar roteiros integrados e roteiros temáticos em equipe; além de inúmeras responsabilidades a serem observadas diariamente, sobretudo, no acompanhamento e cuidado com o tratamento dispensado aos alunos, pois são a razão da existência da instituição. Os gestores, por sua vez, deliberam práticas, projetos e atividades, entre tantas. E a importância do aluno, para ambos, é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem.

O fato é que gestores, professores e alunos, em nossa percepção, são igualmente fundamentais na escola, mas com uma postura muito diferenciada, em que cada qual, em sinergia com os demais, movimenta o cotidiano da vida escolar. É necessário esclarecer que as professoras-cidadãs trabalham para as crianças, e não, em nome da humanização do cotidiano escolar. No entanto a humanização é reflexo de seu trabalho. Essas profissionais também sofreram e ainda sofrem todas as violências que a categoria docente assimila. A democracia não as protege, por exemplo, de uma remuneração inadequada, mas esse quadro não impede o trabalho comprometido com a educação e o amor aos educandos.

No aspecto “humanização”, interseccionada nas inovações selecionadas, intentamos mostrar se o resultado do trabalho docente com os educandos e o modo de funcionamento democrático da escola, depois do projeto até os dias de hoje, vão ao encontro da dignidade do ser humano, numa proposta que ultrapassa até mesmo a construção do conhecimento próprio desse aluno. A humanização na escola é algo que se percebeu e que se sentiu no cotidiano, mesmo numa rápida observação. A humanização tem uma importância relevante, pois impacta e contribui para o combate à violência escolar, de várias maneiras, na medida em que exalta a dignidade da pessoa humana.

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E DO RESPONDENTE

Devido às restrições impostas no cotidiano da “Campos Salles”, por causa do impacto da pandemia (COVID-19), o que impediu a realização de entrevistas, optamos por apensar duas entrevistas realizadas em trabalho anterior (NAVARRO, 2018). Essas entrevistas foram realizados em maio de 2016, na mesma escola. Na ocasião, o tema da dissertação de mestrado era a afetividade, no entanto, as respostas foram muito ricas e envolviam questões da violência escolar e o histórico da escola. Extraímos alguns trechos não utilizados nesse trabalho anterior, para se somar às informações da presente coleta de dados. Dessa maneira, a seguir, está o perfil

do então diretor da escola, desde 1995, Braz Rodrigues Nogueira, e o perfil da então Coordenadora, Amélia. Na sequência, temos o perfil de um professor-cidadão, respondente do questionário de respostas abertas.

O ex-diretor da EMEF “Presidente Campos Salles”, que exercia, na ocasião da entrevista, a função de diretor da Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga – DRE/Ipiranga, professor Braz, nasceu na roça e seu pai era um sem-terra. Estudou em uma escola rural e precisava percorrer vários quilômetros, a pé, para ir e voltar de sua casa até essa escola. E, como nesse local só havia turma até o 3º ano, ele teve de ir estudar em Aurifloma, cidade no Noroeste do Estado de São Paulo, localidade em que morava um tio seu e onde completou os estudos primários e permaneceu até a metade do 3º ano do Ensino Médio.

Em 1977, no bairro da Mooca, lecionou Filosofia na escola “C.M.D.C.” e Estudos Sociais numa escola da prefeitura, na “Leão Machado”. Posteriormente, deu continuidade a seu trabalho na escola “Sílvio Martim Pires”, em que permaneceu por quinze anos. Ele lecionava por meio de aulas expositivas e explicativas, com o apoio de jornais velhos e textos que os próprios alunos traziam. Sua intenção não era sair da sala de aula, mas fez Pedagogia e prestou concurso para diretor. Sua primeira escola como diretor concursado foi a EMEF “Presidente Campos Salles”. Ele se lembra de uma pessoa que estava na fila de escolha das vagas para os concursados, que lhe disse: *“Não escolha essa escola de jeito nenhum, pois ela atende à favela de Heliópolis. Um bando de marginal, baderneiro. Se você for pra lá, vai sofrer demais [...]”* (NAVARRO, 2018, p. 83, 84). Lecionou 20 anos na escola.

Em parcela das vezes, os acontecimentos não decorrem por conta do acaso. É necessário e fundamental, que um projeto, construído coletivamente e ações democráticas, em sinergia com a comunidade, tenham uma figura de referência e liderança. Essa pessoa é o ex-diretor Braz Nogueira. Ao lermos uma síntese de sua biografia, percebemos que esse grande educador já era um humanista, mesmo antes de sua assunção como diretor da “Campos Salles”. E essa humanidade, aliada ao espírito democrático foram fundamentais para direcionar todas suas decisões por uma escola melhor, humana, democrática e comprometida com o combate à violência.

Amélia Arrabal Fernandez nasceu em São Paulo, no bairro do Ipiranga. Profissionalmente, sempre esteve ligada à Secretaria Municipal de São Paulo e foi Coordenadora Pedagógica da EMEF “Campos Salles” há dez anos. Apaixonada pelo trabalho, é formada em Pedagogia, com Especialização em Educação e Gestão Democrática. Foi professora, a partir de 1977, em escolas da prefeitura de São Paulo, nas quais trabalhou por alguns anos, acumulando a docência e a coordenação, em escolas distintas. Anteriormente,

trabalhava em uma escola na zona leste e vivia descontente com o sistema das escolas tradicionais. Começou a procurar uma escola que tivesse algum projeto diferente e em processo de transformação. Primeiramente, tomou conhecimento do projeto da EMEF “Desembargador Amorim Lima”, no Butantã, no entanto, era muito distante de sua residência. Em seguida, conheceu o projeto da EMEF “Campos Salles” por meio da mídia, pela qual se interessou tanto pela proximidade da escola como por seu projeto com a comunidade. Esses foram os motivos que a conduziram à escola, ainda na fase anterior ao novo projeto de 2005.

O professor Eduardo tem 37 anos e é formado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, Pedagogia pelo Mackenzie e Matemática pela UNIVESP. É pós-graduado em Docência do Ensino Superior e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, ambos pela Univesidade Mackenzie. Aspirou ser docente, desde criança, sendo filho de uma professora, admirava seus educadores e enxergava a possibilidade de melhorar a vida de seus pais, por meio dessa profissão. Leciona na Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles” há dez anos. Seu interesse pela escola decorre do fato de ela ter um projeto diferenciado. Em quase todas as outras EMEFs, prevalece o modelo tradicional de ensino.

5.2 A “MARCHA PELA PAZ”

Colocamos a *Marcha pela Paz*, ocorrida em 1999, como a primeira inovação adotada pela escola para combater a violência escolar. O intuito dessa inovação externa à escola, é o de combater a violência advinda da sociedade, por meio da *Cultura da Paz*, que acabou reverberando, internamente, no cotidiano da escola e faz parte, nos dias atuais, do próprio currículo da escola. A coleta de dados relativa à análise das ilustrações, isto é, dos murais da escola e dos desenhos elaborados pelas crianças nos mostraram que é possível que os alunos internalizaram a paz proposta pela “Marcha”. Veremos também, vivências que podem mostrar essa *Cultura da Paz*. Percebemos, ao longo do tempo até a atualidade, o combate da violência, promovido inclusive, pelo próprio educando. Antes de chegarmos nesse ponto, precisamos nos inteirar sobre algumas visões sobre a violência.

Guimarães (1996) visualiza a violência como qualquer ato violento provocado pelo uso da força, de acordo com a lei, e que cause constrangimento físico ou moral. E a escola é um espaço de violência e indisciplina advindas de um movimento que causa ambiguidade. Isto é, de um lado, tudo aquilo que vem da sociedade, o cumprimento de leis e normas e, de outro, a movimentação dos grupos internos, com interações, trocas de ideias e conflitos. De outro lado, estão os conflitos produzidos pela própria instituição. Desse modo, uma escola não pode apenas

ser considerada como reprodutora das mazelas da sociedade ligadas à violência e aos conflitos, mas pode ser também produtora da própria violência e da indisciplina. Assim ocorre porque a escola está planejada para que todos seus integrantes sejam iguais para melhor dirigi-los. Tal homogeneização se estrutura pela disciplina, que “[...] *esquadrinha o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.*” (GUIMARÃES, 1996, p. 78).

E, nessa rede de relação existente na sala de aula, complementa a autora, o professor concentra os conflitos em sua pessoa ou nos alunos, mas não, no coletivo. Isso produz uma divisão entre aqueles que sabem e devem se impor e aqueles que devem obedecer, mas se revoltam. Uma sala de aula, com tal contraste, no real, é marcada pela diferença, pela precariedade e pela instabilidade, na qual os alunos formam uma barreira para impedir o autoritarismo. Nesse contexto, a indisciplina e a violência são maneiras de se fazer um corte no controle homogeneizador da escola. Desse modo, a violência e a indisciplina aumentam, à medida que a repressão evolui. Contudo, se o professor perceber que seu lugar é ambíguo, ele pode resolver os problemas com os alunos, de modo que a violência e a indisciplina que aparecem são inerentes a seu papel.

Sem uma boa escola, o educando pode reagir a esse quadro adverso por meio de inúmeros atos de violência e indisciplina. A escola, por sua vez, pode culpá-lo ao invés de admitir suas falhas educativas. Freller (2001) nos convida para indagarmos se o direito à educação das crianças não está sendo radicalmente violado, de modo que, hipocritamente, acusamos o aluno como culpado pela violência e indisciplina que ele pratica. Reconhece uma mudança de olhar para essa questão, porque se elimina o discurso do tipo “fulano é violento” e, dessa forma, passa-se a considerar que os atos violentos singulares têm como epicentro o próprio ambiente coletivo.

Nesse contexto, entendemos que o educando, por sua vez, apenas reage a esse estado de violências produzidas pela sociedade e pela escola, principalmente, porque suas expressões são ignoradas e sua voz é calada pelo autoritarismo. Isto é, essa é nossa concepção de violência, dentro de nossa perspectiva teórico-crítica, e deixamos claro que não aceitamos qualquer tipo de inversão ideológica, que culpe o aluno e isente a escola de responsabilidades pelos atos de violência constatados em seu espaço. No entanto, reconhecemos que, em raras exceções, é possível que algum educando possa praticar violência sem sentido, completamente isolada do contexto escolar e das agrúrias sociais. O ser humano é complexo e sempre nos escapa algum tipo de entendimento sobre ele.

A escola autoritária adota práticas que culpam o aluno pela violência escolar, pela

deficiência na aprendizagem e pelo fracasso escolar. E ainda busca puni-lo ou curá-lo, para sacramentar sua proposta de isenção de responsabilidades em relação à violência em seu cotidiano. Nesse quadro, destacamos a necessidade de uma instituição democrática, que assuma o seu papel, não reproduza as injustiças da sociedade e estabeleça uma nova prática, pautada em outra postura por parte da equipe diretiva e dos docentes.

Essas alterações devem estar voltadas a uma educação humanitária, de respeito ao aluno, à sua realidade e à própria identidade da escola, afastando o autoritarismo, mas preservando a autoridade. É no contexto autoritário que a violência da escola tem uma maior propensão de perpetuar. De fato, entendemos que a Escola Democrática se encaixa perfeitamente nesse contexto de necessárias mudanças educativas. No entanto, cada escola tem sua realidade que deve ser observada e respeitada. No caso da “Campos Salles”, pelas próprias características, recebeu a democracia e a humanidade, de braços abertos, e o que se verificou foi uma perfeita adaptação.

Romão; Padilha (2012) entendem que o processo histórico de uma educação que se renova é denominado de escola cidadã, que se faz presente não somente no Brasil, mas em vários sistemas educacionais pelo mundo. No país, ocorreram experiências isoladas de gestão colegiada, tímidas, que não reverberam no sistema educativo. Experiências que terminavam, na medida em que seus articuladores se afastavam da escola. Foram experiências marcadas por dificuldades e resistências. Polêmicas à parte, algumas dessas experiências isoladas trouxeram a ampliação da jornada escolar; a criança e o adolescente atendidos de forma integral; e a participação da comunidade, com a gestão escolar. E o pressuposto que sustentava tais experiências era a autonomia escolar. A ideia de autonomia está vinculada à ideia de democracia e a de cidadania.

O surgimento da Escola Democrática no País é relativamente recente e, quiçá, pela experiência democrática da sociedade brasileira também ser muito incipiente. E a completa inexperiência democrática, no passado, podemos nos inteirar por meio de Freire (1959). Destaca certas manifestações provenientes de nossa inexperiência democrática, tais como o verbalismo, a ação antidialógica, o autoritarismo e a “assistencialização”, como a máxima passividade do homem. Insiste em ser fundamental: um distanciamento das mencionadas manifestações, da falta de participação do educando na sua própria educação e da responsabilidade que lhe é negada na realização de sua vida e de seu destino. A antidemocracia, representada pela irresponsabilidade, deixa o ser humano sem voz e sem ação. Mudo e quieto diante daqueles que podem falar e; mudo e quieto ao receber as coisas daqueles que sabem pensar e fazer. A única

resposta para a sufocada educação brasileira é o combate à antidemocracia.

Complementa, ao afirmar que a inexperiência democrática, contraditória à democratização, se ramifica em direção à centralização asfixiante, que devemos nos libertar. Essa conexão de inexperiência e centralismo traz o simplismo de suas generalizações, insensibilidade aos problemas sociais e a superposição à realidade, que se manifestam contrários à mentalidade democrática, por sua vez, plástica e sensível às transformações. A nossa educação exige mudanças para a democracia, mas não pode se valer apenas de ideais e deixar de lado o contexto educativo. *“Tem de ter consciência crítica do contexto – dos seus valores em transição – somente como pode interferir neste contexto, para que dêle também não seja uma escrava (FREIRE, 1959, p. 166)”*.

Para entender o que ocorre na escola, precisamos traçar alguns aspectos da sociedade que contribuem para a produção da violência escolar. A violência é uma marca indesejada na sociedade brasileira e os motivos que a desencadeiam são muito complexos e diversos, daí a necessidade de um recorte para a fluidez de nosso estudo quanto àquilo que pode produzir a violência escolar na sociedade, como o tráfico de drogas, o racismo estrutural, entre tantos. Na violência produzida pela escola, temos a *Metodologia de Ensino* tradicional e o tratamento desumano, desrespeitoso, humilhante e preconceituoso contra o educando, principalmente o pobre, o preto, o indígena e o favelado. Também temos uma escola que não assume suas responsabilidades e culpabiliza o educando pelas suas expressões de revolta e indignação.

Há, na sociedade, uma injustiça social histórica, agravada pelas circunstâncias que afetam vários períodos. O quadro se agrava com a corrupção ininterrupta, em qualquer esfera, mas sobretudo, no circuito político, veiculada pela imprensa, diariamente. Isso contribui para o enfraquecimento da economia, entre outros fatores. Esse enfraquecimento é ainda maior, pelos efeitos atuais do vírus do COVID-19, que atingiu, principalmente, as famílias mais pobres do País, como de hábito.

Oliveira e Souza (2021) enfatizam que a pandemia deixou tudo muito claro no tocante aos meios precários da educação pública e a desigualdade social que as pessoas enfrentam de forma desigual, além dos problemas advindos da crise sanitária estabelecida pelo Covid-19, doença provocada pelo corona vírus.

Acompanhamos a divulgação diária pela imprensa, do número absurdo de pessoas contaminadas e o número altíssimo de mortes. Essas famílias foram atingidas brutalmente, de várias formas. Exemplo disso é a geração de conflitos familiares que culminaram com o aumento nas separações judiciais. Algo mais grave ficou muito evidente a todos os brasileiros

e diz respeito à insegurança alimentar, seja ela grave ou moderada. O fato é que temos uma parcela considerável da população brasileira abaixo da linha da pobreza, sem ter o que comer, em um país com uma das maiores agriculturas do mundo. Fatos que desfavorecem fortemente essas famílias de classes populares e suas crianças e as tornam ainda mais vulneráveis.

Segundo Mazon e Nogueira (2005), Braz Nogueira assumiu a direção da “Campos Salles”, em 21 de novembro de 1995. Existiam apenas duas ideias norteadoras: a “Escola como centro de liderança” e “Tudo passa pela educação”. Entendemos que isso significa que, se a escola é um centro de liderança, tem que agir juntamente com a comunidade e afastar o isolamento, que produz resultados inconvenientes para a educação, como uma eventual reprodução de injustiças sociais e produção da violência. Essa produção decorre de problemas advindos da sociedade e de problemas existentes na própria escola, como já afirmamos. Por essa razão, nada é mais pertinente e necessário do que o envolvimento de todos e uma escola atuando como um centro de liderança. *“Mas a escola é, ao mesmo tempo, um espaço onde ela deve, sim, significar uma liderança na comunidade onde atua.”* (Amélia).

Abaixo, encontramos o relato do então diretor, durante entrevista, sobre sua percepção da produção da violência na escola, quando assumiu a função. Ele se refere a uma escola escondida atrás dos muros e das violências diárias que insistiam em permanecer no cotidiano da “Campos Salles”:

Quando cheguei lá, ou se fazia alguma coisa ou se mandava. A escola ficava cercada por um muro de alvenaria que quem passava na (rua) Cavalheiro Frontini não via a escola, porque ela ficava em um buraco. Tinha um muro de alvenaria altíssimo e lá no topo havia estacas de ferro e três fileiras de arame farpado. Quando entrei lá, levei um susto, porque tinha um mundo lá dentro que fora não se via. Diariamente, aconteciam de cinco a seis brigas, entre alunos e não alunos, de arrancar sangue um do outro. Tinha verdadeiras redes de intrigas. Quando ocorria uma briga, duas plateias se formavam. Uma incitava o João a brigar com Pedro e a outra que incitava o Pedro a brigar com o João. Era época das chacinas em Heliópolis. Quando falavam que iam matar 14, matavam 18. Hoje ameaçam matar, mas não matam; lá falavam e matavam. Era uma escola muito violenta. A relação professor-aluno também muito violenta. Algumas pessoas achavam que tinham que chamar a polícia, outros eram contra isso.

(Braz Nogueira)

Retomando nossos argumentos iniciais sobre a *Marcha pela Paz* e a integração com a comunidade, após expormos aspectos sobre a violência, inclusive aquela que reinava na “Campos Salles”, destacamos um fato marcante na história da escola. Em 1999, por meio de uma grande sinergia, envolvimento, comprometimento e empatia da comunidade da favela de

Heliópolis, comerciantes locais, escolas da redondeza e, principalmente, da “Campos Salles”, na luta contra a violência, especificamente, contra a influência do tráfico de drogas nas redondezas da instituição, após a morte de uma aluna, como explicaremos mais adiante, com maior propriedade. Antes, necessário fazer as considerações sobre a aproximação da escola com a comunidade, sem a qual nenhuma “Marcha” ocorreria.

É... no ano de 1999, aconteceu o caso do assassinato da Leonarda. Foi um acontecimento doloroso, mas que, por outro lado, deu força para que a gente tomasse uma decisão. Vínhamos pensando em como íamos mostrar para os bandidos que nós não aceitávamos a banalização da vida, quer dizer, sem nenhum critério, ou seja, decide matar, mata e fica elas por elas. A gente discutia e não sabia o que fazer. Quando a Leonarda foi assassinada, aproveitei a situação e propus fazermos uma caminhada pela paz nas ruas e vielas de Heliópolis e pedi ajuda ao João Miranda, que era o presidente da UNAS, perguntando “Vocês ajudam a organizar?” e ele me disse: “Meu irmão, meu amigo. Você não precisa mais fazer uma pergunta dessas pra nós. Se a “Campos Salles” está, nós já estamos, porque, para nós, não existe a escola lá e nós aqui.”. Nesse dia, percebi que as duas ideias já tinham se tornado realidade entre a “Campos Salles” e Heliópolis. Tudo passa pela educação, escola como centro de liderança. Nesse dia, ficou confirmado isso: a escola se propôs a fazer uma caminhada que nunca tiveram coragem. Achavam que, se fizessem isso, iam ter represália dos bandidos. De repente topam. A proposta veio da escola, veio do diretor da escola. Então, fizemos essa primeira caminhada. A partir dessa caminhada, a escola que já estava sendo referência no quesito escola-comunidade, começou a aparecer em revista e em jornal.

(Braz Nogueira)

Os dois princípios citados acima, por Braz Nogueira, começaram a se fortalecer por meio dessa aproximação da escola com a comunidade.

Essa integração que busquei desde o início com a comunidade, foi uma integração no sentido de que os problemas da comunidade são problemas da escola e vice-versa. Um dos problemas que desde o início afetavam tanto a escola como a comunidade era a violência.

(Braz Nogueira)

Vasconcellos (2012) revela a abertura da escola para a comunidade como um fator relevante para a sua revitalização. O autor aponta que uma parcela dos gestores se relacionam com a comunidade, vista como a grande apoiadora no processo de mudança. Um efeito positivo desse posicionamento é a diminuição do vandalismo e da violência no ambiente escolar, porque os alunos se sentem acolhidos e, nessa condição, percebem a escola como um território aliado. De forma ampla, o pesquisador ratifica essa abertura não apenas em relação às instalações

físicas e aos materiais escolares, mas também, quanto a permitir a sensibilização em relação às exigências da sociedade.

Veiga (2001) chama a atenção para o fato de que a articulação escola-família-comunidade é um pressuposto desafiador, porque uma parcela das escolas pode excluir a participação dos pais e da comunidade desse planejamento. A autora alerta para a singularidade das escolas, que sofrem com o impacto das políticas educacionais e estão sob a influência da comunidade na qual está inserida, com aspectos culturais que a fazem única.

A então Coordenadora também se alinha à necessidade dessa articulação da escola com a comunidade:

[...] a relação da escola com a comunidade, essa relação de horizontalidade, estudante-estudante, estudante-professor, professor-equipe gestora... toda essa relação de horizontalidade nos faz sentirnos todos muito acompanhados e sendo, de fato, uma equipe.

(Amélia)

[...] se o estudante pode viver a vida em todas as suas dimensões dentro da escola, ele está, o tempo todo, se preparando para a vida. Agora, se esta escola é uma ilha, é apartada da realidade da vida e se pensa com um sentido em si mesma, essa escola não tem vida, porque ela está matando aqueles seres humanos que ali estão, chamados estudantes, está matando a vida [...].

(Amélia)

Qualquer escola, democrática ou não, deve evitar fazer intervenções equivocadas para combater a produção da violência escolar. Nossa pesquisa mostra que o caminho da democracia e da humanização é uma experiência de bom acerto para combater a violência escolar. No pretérito, a “Campos Salles”, apesar de ter uma concepção educativa baseada na Escola Tradicional, seu diretor e algumas professoras se posicionaram, de forma humana e democrática, diante de um fato que impactou a sua história, no tocante à violência escolar. Foi o que aconteceu em 1999, um ano negativamente marcante, em que a “Campos Salles” registrou o homicídio de uma aluna, ocorrido após ela sair da escola. A vítima, muito querida, estava, provavelmente, envolvida com o tráfico de drogas.

E o tráfico de drogas não se extingue, porque é um problema complexo e envolve inúmeras questões que ultrapassam as fronteiras do País. É uma questão complexa, de difícil solução, com inúmeras ramificações. O fato é que a influência do tráfico numa escola não pode ser extinta, mas as crianças precisam ser protegidas, de todas as formas. Sabendo disso e indignado, Braz Nogueira reuniu esforços para protestar e mobilizar a todos, inclusive os

integrantes de outras escolas para participarem de um movimento que ficou conhecido como *Marcha pela Paz*.

Leonarda, 16 anos, menina com vontade de “VIDA”, com anseios, teve sua caminhada interrompida..., com tiros no rosto, Leonarda foi executada chegando em casa após a saída da Escola. Durante o velório da menina, indignados com a crueldade, a impunidade e a crescente violência expressa no semblante de terror de Leonarda decidimos GRITAR pela PAZ, percorrer todas as escolas do bairro, entidades, casas dos moradores e casas comerciais, chamando-os para uma atitude de protesto contra a VIOLÊNCIA: CAMINHADA PELA PAZ.

Ao longo desses anos temos mantido a caminhada pela paz como princípio de cidadania, ATO onde professores, pais, alunos e representantes comunitários estão unidos querendo aprender:

A sonhar com uma sociedade não violenta,

A indignar-se com o que está errado,

A criticar e a autocriticar-se,

A reivindicar,

A criar referências não violentas de vida,

A buscar consenso e negociar conflitos.

A gritar com todos aqueles que perderam seus parentes, amigos, com atos violentos.

Queremos vida em abundância para todos!

(Conforme EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”: seus muros no bairro educador, São Paulo, 2022)

A proposta da marcha se efetivou na prática, com milhares de pessoas que caminharam pelas ruas da favela, mostrando a repulsa pela violência. O fato é que essa caminhada é realizada, anualmente, até os dias atuais, exceção feita ao período da pandemia. É organizada pela União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região, a UNAS, entidade sem fins lucrativos, formada por moradores locais, que também lutaram por transformar Heliópolis num Bairro Educador, com base na democracia e nos projetos educativos.

A comunidade cansada dos recorrentes casos de violência na comunidade, juntamente com a escola, iniciaram a ‘Caminhada pela Paz’, em Heliópolis, evento esse que cresce a cada ano e conta com a participação de diversas escolas da região e também dos equipamentos da comunidade.

(Professor Eduardo)

Seguimos ao entrarmos no circuito da Psicanálise, para entendermos o porquê um educando pode recorrer ao uso de entorpecentes. Um educando humilhado, dentro de um ensino tradicional, marcado pelo autoritarismo, como apontava o quadro na “Campos Salles”, antes do

projeto, pode ser considerado um ser humano fragilizado diante do assédio das drogas. E recorremos a Freud (2017) para justificar nosso entendimento: o Pai da Psicanálise, ao interpretar a fala de um amigo, que afirmava ter um sentimento que denominou de “oceânico”, levado a efeito por conta de sua religião, no desejo de não ser infeliz, faz referência aos usuários de drogas. Freud (2017, apud PATTO, 2005) afirma que esse sentimento é como uma crença do homem nas promessas trazidas pelas religiões, numa maneira de apagar a fronteira entre o eu e o mundo externo.

Para Freud (2017), o sentimento relatado pelo amigo não é outra coisa senão algo que altera a realidade da pessoa, que vive uma paranóia, para evitar a dor e o sofrimento. Nesse quadro, apesar de não acreditar na felicidade, Freud destaca seu lado negativo, isto é, o princípio de prazer, que direciona o funcionamento do psiquismo humano. Assim, surgem métodos para evitar o sofrimento que chamou de *técnicas substitutivas*. Para suportar as agruras da vida, o ser humano recorre a alguns expedientes, com efeito semelhante ao sentimento “oceânico”, entre eles, o uso de entorpecentes para desdenhar a própria miséria. As drogas são consideradas pelo autor como distrações que impactam o corpo e modificam o psiquismo, em direção à satisfação.

A partir da leitura de Freud (2017), entendemos que as crianças devem ser acolhidas pela escola, por meio de práticas pedagógicas com o objetivo de conduzi-las a entender o que é o tráfico de drogas e as consequências da utilização das drogas para o ser humano. Na época em que o assédio do tráfico acontecia na escola e sua redondeza, tínhamos uma concepção educativa antiga, tradicional, que maltratava e humilhava o aluno, além de uma metodologia que causava angústia, como anteriormente afirmado. Provavelmente, esse quadro contribuía para que vários educandos sentissem dor e sofrimento. Um aluno nessas condições psíquicas pode ser considerado um ser humano fragilizado e mais acessível à influência das drogas. O educando não pode utilizar drogas para se libertar de sua dor e sofrimento. Essa libertação deve vir da escola acolhedora e humana.

E esse tráfico tende a aumentar, se diversas medidas preventivas não forem adotadas. Há fortes indícios de que, nas últimas décadas, essa influência nefasta ainda reverbera nos espaços escolares. Um ponto a ser considerado é a interpretação de Pereira (2003) sobre o assunto. A autora considera que o aumento do tráfico de drogas nas escolas ocorre na ausência de medidas de segurança.

[...] um dos motivos para a expansão do tráfico e consumo de drogas é a falta de medidas mínimas de segurança. Sendo que 53% das escolas particulares não tomam cuidados básicos para proteger seus alunos. Na rede pública, esse número sobe para 65%. Em quatro de dez escolas, a vigilância nos portões é tão precária que estranhos poder entrar e sair à vontade.

(PEREIRA, 2003, p. 40)

Após a implementação do projeto, Mazon e Nogueira (2005) se referem a algumas decisões que, provavelmente, contribuiriam para a contenção da violência escolar, em relação ao tráfico de drogas. E os autores fazem referência a um projeto denominado “grafite”, advindo de um professor de História, com o intuito de incluir alguns alunos de 6ª série, usuários de drogas. Esses educandos eram vistos pelo professorado e funcionários da escola com desconfiança e, no fim dos trabalhos, ficou claro a todos que os alunos são portadores de saberes e habilidades a serem valorizadas. Em outras palavras, a “Campos Salles” mostra seu profundo respeito e cuidado com os educandos envolvidos com as drogas, por meio de um acolhimento humanizado e pedagógico. Apesar de o então diretor não trazer dados para complementar suas afirmações, mostramos o projeto de grafite, desenvolvido e aplicado na escola.

O projeto de grafite nasceu por iniciativa de um professor de história para incluir alguns alunos de uma 6ª série que são usuários de drogas lícitas e ilícitas. Estes alunos vinham causando vários problemas de indisciplina que afetavam professores e os colegas. No período de execução do projeto eles eram olhados com desconfiança por professores e funcionários. O resultado do trabalho levou a perceber que os alunos são portadores de saberes e habilidades que merecem ser valorizadas

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 38).

Outro grave problema de violência advinda da sociedade, que invade os meios escolares é o racismo. Há indícios de que o racismo se fazia presente, antes do projeto, no entanto observamos que, atualmente, é provável que a luta contra esse tipo de preconceito está internalizada nos educandos da “Campos Salles”. Parcela da sociedade entende que o racismo é histórico e estrutural.

Calado (2014) nos mostra a origem desse preconceito nefasto e desumano, ao afirmar que, nos primeiros anos da República, a escola brasileira buscava regenerar a raça e, quanto aos negros pobres, deveriam ser preparados para o serviço de mão-de-obra. Nas primeiras décadas do século XX, essa escola almejava uma identidade brasileira, de gente branca, civilizada, além de “salvar” os negros degenerados.

Por derradeiro, reafirmamos que a *Marcha pela Paz*, que se iniciou em 1999, teve um significado muito importante na luta pela paz na escola, permanecendo até os dias atuais. De fato, nossa pesquisa mostra que ela contribuiu para combater a violência, num primeiro momento, externamente à escola. Esse combate se estende até os dias atuais, também

internamente, representada pela *Cultura da Paz*. O próprio aluno é o maior obstáculo à violência na escola. Do ponto de vista psicológico, a partir de nosso imaginário, há fortes indícios de que os educandos internalizaram essa luta pela paz, o que podemos mostrar por meio de nossa coleta de dados. Na coleta de dados a seguir, murais e desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano, mostram esses indícios.

Em um mural na escola, podemos observar a palavra “PAZ” escrita no centro de treze desenhos, em formato de flor (anexo C, p. 264). Acima desses desenhos tem uma enorme mensagem: “*RACISMO AQUI, NÃO*” (anexo D, p. 265). Quanto aos desenhos realizados pelas crianças, podemos visualizar várias mensagens relativas à paz “*PAZ OUVE EU QUERO*” (anexo E, p. 266); “*1. Que as pessoas parem de matar-nos. 2. Que as pessoas fizessem o bem*” (anexo F, p. 2267); “*A PAZ é de todos ou não é de ninguém*” (anexo G, p. 268); “*A paz que tanto sonhamos vem do amor que tanto nos falta*” (anexo H, p. 269); “*Cidade feliz com paz sem violência e com muito amor*” (anexo I, p.270); “*Sem racismo*”. “*Sem violência*”, “*Paz, violência nunca mais*” (anexo J, p. 285).

Porém, murais e desenhos são apenas ilustrações. Reforçamos nossa convicção com base em trabalho anterior de mestrado, Navarro (2018), na mesma escola. Fomos agraciados com a permissão para realizar várias horas de observações, durante os cotidianos, porque a escola estava completamente aberta a visitas e pesquisas, e ainda não havia pandemia para formar restrições. Naquela oportunidade, percebemos a possível internalização da *Cultura da Paz* nos educandos, pela maneira de se comportarem de forma solidária e afetiva. Entendemos que um aluno, dentro desse circuito pedagógico, dificilmente recorrerá a atos de indisciplinas e se envolverá em conflitos e práticas de violências, de diversas origens.

Trazemos abaixo considerações sobre o cotidiano da escola. Percebemos o fortalecimento do vínculo com a comunidade local e com a *Cultura da Paz*, provavelmente internalizada pelo educando. Ficam claros os reflexos decorrentes da *Marcha pela Paz*. A comunidade se faz presente na vida da escola e o desejo dos alunos pela paz se mostra internalizado. Para a professora Cibele, comunidade e escola estão uma dentro da outra e isso facilita aos docentes perceberem os problemas dos alunos em suas vivências para poder ajudá-los. Por fim, relaciona a Caminhada pela Paz com as práticas pedagógicas inseridas na educação na cidadania, inclusive com reflexo nos salões.

Percebemos a grande preocupação em manter um currículo ajustado à realidade dos alunos e à prática da cultura da paz. A caminhada pela paz têm reflexos no cotidiano escolar e na própria comunidade. As ruas de Heliópolis são tomadas todos os anos por milhares de pessoas, em nome de questões

dignas de luta. A violência na escola encontrou seu ápice no ano de 1999, com a morte de uma estudante de dezesseis anos de idade, matriculada no curso de suplência. Os conflitos e as violências sempre existiram, mas a comunidade e todos os integrantes da escola não poderiam ficar de braços cruzados diante de um ato cruel e sem sentido. A Cultura da Paz contribuiu para um ambiente escolar mais pacífico e reverbera bons sentimentos e boas emoções até os dias atuais. Por meio dessa cultura, muitos jovens desejam a paz e, aparentemente, passam a agir de acordo com o seu desejo.

(NAVARRO, 2018, p. 76)

A escola está dentro da comunidade assim como a comunidade está dentro da escola. Quando percebemos problemas que eles vivem, vemos sob outra ótica e tentamos ajudar no que podemos. Percebemos que eles são muito afetivos e carinhosos; muitos não têm isso em casa e, de certa forma, você passa a aprender como demonstrar carinho pelo outro, e isso acho muito legal. (Professora Cibele)

(NAVARRO, 2018, p. 214)

No âmbito da escola, as práticas pedagógicas relacionadas com a educação na cidadania referem-se à Caminhada pela Paz (é o carro chefe), nas amostras culturais e no cotidiano do salão. No dia dezanove de novembro, dentre às 10h às 17h, faremos nossa amostra cultural sobre literatura aqui na escola e todo o CEU também estará envolvido nessas ações. (Professora Cibele)

(NAVARRO, 2018, p. 215)

Por derradeiro, concluímos nesta seção secundária, pela percepção de que a *Cultura da Paz*, promovida a partir da “Marcha pela Paz”, pode ser considerada uma contribuição no combate à violência no cotidiano da “Campos Salles”, além de um fator preponderante para a aproximação da escola com a comunidade. No entanto, essa conclusão será reforçada quando, em tópicos mais propícios adiante, mostraremos as vivências na escola. Parcela dessas vivências mostrarão o comportamento do aluno decorrente dessa cultura, no contexto: dos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; na educação na cidadania; na *Metodologia de Ensino* e nas práticas da *Comissão Mediadora de Estudantes*.

5.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE 2005, DA “CAMPOS SALLES”

A segunda inovação da escola para tentar combater a violência, desta feita internamente, foi a implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005, considerado democrático e humanizador. Uma inovação complexa, com inúmeras decorrências. Naquela época reconhecida como um mar de violências, a “Campos Salles” precisava de um novo projeto para expressar sua identidade e fazer alterações significativas. E tudo, de fato, foi construído

coletivamente. Veiga (2001) entende que a identidade da escola está na proposta pedagógica, com um currículo gestado na comunidade escolar, valorizando o diálogo para articular a organização de aspectos externos da sociedade e da cultura. Essas relações produzem um movimento contínuo. Assim, se faz necessário que professores e todos os envolvidos na proposta pedagógica conheçam a realidade e abstraíam aspectos históricos e culturais, baseando-se em um diagnóstico fundamentado na pesquisa educacional e no planejamento participativo.

Do ponto de vista da produção da violência escolar, a “Campos Salles” se divide entre antes e depois da implementação de seu projeto. A *Marcha pela Paz* foi a primeira grande inovação, externa, para combater a violência, promovendo a *Cultura da Paz*, conforme análise anterior. Desta feita, internamente, a segunda inovação trouxe conquistas democráticas e humanas. Veremos adiante se contribuiu para o combate da violência em seu espaço e ambiente, promovendo o desaparecimento do desafeto reinante.

No que se segue, iniciamos com a análise do ambiente da “Campos Salles”, no período anterior ao projeto. Na sequência, o que aconteceu depois do projeto. Depois, em seções terciárias subsequentes, dividimos suas decorrências em gerais e específicas. Quanto às decorrências gerais, temos: os princípios da Escola da Ponte e a educação na cidadania. Em relação às específicas, deste novo projeto: a nova *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*.

5.3.1 Produção da Violência

Como a violência era produzida pela “Campos Salles” e de que maneira os educandos reagiam, antes do *Projeto Político-Pedagógico*, de 2005? Entendemos haver muitos aspectos a serem considerados nesse período anterior ao projeto, no tocante ao professor e ao aluno, dentro de uma concepção educativa conservadora. A relação professor-aluno, se estabelecia por meio do autoritarismo docente. Nessa relação, os educandos não passavam de meros receptáculos de conteúdos, além de serem obrigados a fazer cópias intermináveis de lições e decorar datas e fatos históricos, ceifando qualquer tipo de criticidade, reflexão e autonomia. Um aluno alienado na escola e na sala de aula. Uma Educação bancária dentro de uma Pedagogia Tradicional. Vejamos o que disse a então coordenadora da escola:

[...] antes deste projeto, quando a escola era tradicional, a relação do estudante com o conteúdo era uma relação de cópia, o estudante fazia cópias da lousa, cópias que nem sempre ele dava conta de fazer e, a cada quarenta e cinco minutos, entrava outro professor, apagava tudo o que o estudante

estava copiando [...].

(Amélia)

Pacheco (2009) afirma que não é recente o conflito entre as práticas conservadoras na educação e as novas práticas. Assim, já em meados do século XX, um professor de destaque denunciava práticas que entendia inadequadas, além de criticar a postura docente, em não abordar certas questões educativas da época. Tal postura era marcada pelo medo e pelo receio dos docentes em relação aos círculos influentes, que manipulavam as ideias e as convicções, de acordo com os próprios interesses. Portanto, essa classe privilegiada tentava retirar da escola professores competentes e dedicados, para que não houvesse confrontos e que sua rotina de tranquilidade fosse mantida.

Críticas a esse autoritarismo não faltaram. Para Trindade (2018), encontramos nas obras de Freire o propósito de criticar o autoritarismo educacional nas escolas, com destaque para a relação professor-aluno: “[...] *o sujeito professor era um ator social sem relação com o aluno, implicado na imposição de conhecimentos que valorizava o avanço cognitivo na Educação.*” (TRINDADE, 2018, p. 2). Esse autor esclarece que Freire expõe uma educação desumanizada em um período quando a humanização não era anunciada. E o que seria essa Educação bancária?

A Educação bancária é aquela que é o oposto da educação libertadora de Paulo Freire; é vista como a pura alienação, embasada meramente em assuntos conteudistas dados em sala de aula. Nela, o aluno é tido como um arquivo vazio, sem conhecimento e, na medida em que o professor aplica conteúdo, o aluno vai enchendo sua memória sem o ato de reflexão. A memória do aluno se preenche de informação como um depósito de materiais, destituído dos processos de transformação livre e autônoma da construção da consciência. A concepção de Educação bancária atende um grupo marcado pela opressão e desvalida, da essência do aluno.

(TRINDADE, 2018, p. 3)

E como podemos explicar as violências e indisciplinas que se manifestavam no espaço da “Campos Salles”, antes do projeto? Freller (1999) recorre a Winnicott, que considera as reações imprevisíveis dos docentes muito nocivas. Entende que, dentro dessa afirmativa, professores esperam que os alunos sejam quietos, submissos e dóceis. Assim, deveriam encaminhar suas práticas para a vigilância e o controle. Porém adotam uma postura contraditória, na base do “deixa fazer”, acompanhada de “pouco-caso”, sem cobrar, sem fiscalizar e sem controlar. Um aluno que se sente abandonado, “jogado” e negligenciado “[...] *talvez, em Winnicott, a inconstância eram a modalidade de agressão e humilhação mais relatada pelos alunos e, certamente, mais dolorosa do que a agressão explícita, a qual eles têm mais recursos para reconhecer e dela defender-se.*” (FRELLER, 1999, p. 71).

A partir de sua própria experiência em escolas onde havia trabalhado, a autora, em sua pesquisa, expõe a visão dos alunos sobre indisciplina. São atos violentos diferenciados, praticados por eles, tais como: fazer pichações, furar os pneus dos carros dos professores, agressões contra outros alunos, entre tantos outros casos. Alguns desses educandos enxergam as violências – indisciplinas como um posicionamento de defesa contra professores que os humilham. Por outro lado, uma parcela desses alunos não concorda com esses tipos de violências, nem como legítima defesa. No entanto algo é comum a todos, como o temor em relação às consequências derivadas dos atos praticados. E o pior fica por conta da reação dos professores, que puxam as orelhas dos alunos, aplicam palmadas e retiram deles alguns pertences, realçando um grande conflito nas relações.

Complementa o quadro, ao realçar a moral desenvolvida pelos alunos, baseada no certo e no errado. Assim surgem as regras deles, com os princípios dessa moral, que são respeitados pelos envolvidos. No entanto agem de forma a ser considerado indisciplina pelos professores, ao quebrarem as regras escolares. Isso ocorre porque, de fato, não aceitam os princípios de sua criação: *“Pensando a partir dos princípios winnicottianos, uma regra não é boa apenas por satisfazer um desejo e propiciar prazer, mas quando criada pelo próprio indivíduo.”* (FRELLER, 2001, p. 64).

Portanto há alunos que aceitam as normas escolares e aqueles que não as aceitam são considerados indisciplinados. Na verdade, não aceitam humilhações e buscam a preservação da própria identidade e dignidade, para e as desafiam, mesmo sob a ameaça da punição. Com base nos resultados de uma pesquisa, em uma escola que havia trabalhado, a autora mostra alunos da 6ª série submetidos a diversos recursos para possibilitar sua expressão, nos quais se revela o que realmente os motiva a serem indisciplinados.

Aula do professor de matemática eu não falto, não entendo nada, é maçante, mas ele é super boa gente, não merece isso. – fala P., aluno de sexta série.

...

A G. também é maneira, conversa, quer saber sobre nossos problemas. ‘Quando é aula dela, venho sem almoçar, se não der tempo, só pra ela não ficar chateada.’ – escreve B., da sexta série.

...

A gente só bagunça nas aulas de professor ignorante, que não sabe conversar. Nos outros, a gente procura ficar quieto e prestar atenção’. – diz C., aluna da sexta série.

...

‘A aula do N. é a maior zorra, rola papel, voa avião... Outro dia... ele vive chamando a gente de burro, de animal e quer respeito.’ – escreve R., da sexta série.

(FRELLER, 2001, p. 65)

Percebemos, de modo geral, nas expressões dos alunos que, quando praticam atos de indisciplinas, o fazem em resposta a determinado comportamento docente, caracterizado pela ausência do diálogo e pela prática de humilhações. De outra forma, buscam ser disciplinados quando o docente apresenta uma boa aula e os respeitam. A aluna G. demonstra a preocupação em não chatear sua professora e marca presença em suas aulas, mesmo sem almoçar. A professora em questão traz uma aula “maneira”, além de ouvir e se preocupar com os problemas da aluna. A aluna C., por sua vez, alega que faz “bagunça” nas aulas de determinado professor “ignorante”, que despreza o diálogo. Nas outras aulas, ela procura se comportar. R. afirma que o professor N. os chama de “burro” e “animal”, razão pela qual merece a “bagunça” em sala de aula.

Nenhum ser humano deve ser chamado de “burro” ou “animal”, em qualquer sentido, inclusive, o preconceituoso. Isso caracteriza um comportamento docente voltado para a prática da humilhação e um atentado à dignidade do ser humano. E o caso se agrava, quando ocorre na sala de aula, por aquele que deveria ser comprometido com a educação, numa prática baseada no amor e na solidariedade. Percebemos, por fim, nas expressões mencionadas, que os problemas de ensino, de uma aula mal elaborada ou mal conduzida, numa escola que não reconhece suas práticas inadequadas, contribuem para a insatisfação do aluno e eventual reação indisciplinada, mas não se equiparam a um comportamento docente, manifesto pela falta de diálogo e pela violência articulada, com o objetivo de reduzir o aluno e o culpar pelos erros educativos.

Na “Campos Salles”, antes do projeto, havia essa metodologia de ensino inadequada para a escola, por conta de suas próprias características. Os educandos eram meros reprodutores de conhecimento, como afirma a então Coordenadora, durante entrevista, ao se referir à relação aluno-professor: “[...] *era uma relação onde o professor reproduzia informações para que o estudante reproduzisse conhecimentos.*”. (Amélia). Porém, ressaltamos e reafirmamos, que em nosso estudo, depois do projeto, as coisas não ficaram maravilhosas. O processo radical de transformação foi lento e muito difícil, com vários obstáculos. Além disso, a violência na escola perdura até os dias atuais porque a escola não consegue se libertar das influências de uma sociedade violenta, como a nossa. Aliás, nenhuma escola consegue, democrática ou não. Nossa

proposta visa mostrar que a mudança de concepção educativa apenas trouxe vários benefícios educativos.

Patto (2005) enfatiza que os educadores e demais integrantes da escola acabam por enfrentar os obstáculos que se desencadeiam na escola por meio de uma política educacional perversa. O comportamento docente e os preconceitos que carregam, agridem e humilham o aluno, com consequências graves. Estudos mostram que aqueles que são tratados com dureza terminam tratando o outro com dureza também. A violência, o autoritarismo, a arbitrariedade e a “barbárie” das escolas, a fazem implicadas na violência social, produzindo personalidades com requintes de sadismo e frieza na relação com os outros. Dessa maneira, esses professores desqualificados não conseguem exercer a autoridade. Sem credibilidade diante dos alunos, para reconquistar a autoridade e a credibilidade, recorrem ao autoritarismo, estabelecendo um círculo vicioso.

A psicóloga acolhe inúmeros relatos de alunos na escola, como a ausência de significado das aulas e sobre a maneira como são tratados. São constantemente rebaixados e atacados em sua dignidade, que se manifestam em forma de insultos e até mesmo agressões físicas, o que os leva a resistir em algumas ocasiões a imposições sem sentido ou a reagirem com agressão. No entanto essa reação acaba piorando a situação de cada um, porque deparam com uma forte estrutura de hierarquia e poder. Esse contexto produz violência:

[...] a origem da violência escolar encontra-se, basicamente, no interior da própria escola como instituição social que tende a reproduzir em seu interior os padrões violentos e tradicionais na sociedade brasileira de sociabilidade entre segmento de classe.

(PATTO, 2005, p. 36)

[...] para cuidar da violência nas escolas, é preciso cuidar da violência das escolas. A violência existente nas escolas não é só fenômeno externo a elas, que adentra os prédios escolares. A violência é, sobretudo, fenômeno intrínseco às práticas escolares.

(PATTO, 2005, p. 38)

Por fim, para eliminar essa educação baseada nos conteúdos que impregnava a “Campos Salles”, anterior ao seu projeto de 2005, e impedia a fluência da criatividade entre educadores e educandos, nos apoiamos em Trindade (2018), quando aponta o “ser mais”, de Freire. O termo significa a introdução do amor na prática educativa, que se estende para essa relação professor-aluno. Por consequência, tal prática conduziria à conscientização de ambos. Além da

conscientização de alunos e professores, percebemos que vários aspectos se estabeleceram no cotidiano da escola.

A “Campos Salles”, antes do projeto, carregava todas implicações de uma concepção educativa conservadora até aqui exposta. O fato é que algo deveria ser feito para afastar a Pedagogia Tradicional do seio da escola. Não foi por acaso que, no desenrolar de acontecimentos violentos, a partir de 1999, que o então diretor, Braz Nogueira percebeu que outras ações seriam necessárias para manter o princípio de cidadania e almejar, ao menos, uma escola preparada para combater a violência, numa clara exaltação da vida como proposta motivadora. E a solução para esses e tantos outros problemas passa pela educação, daí nada mais conveniente que a aproximação com a comunidade, pois as barreiras que surgem são mais facilmente superadas quando a ação é conjunta, quando a escola se abre para a democracia e a participação coletiva, deixando de lado o isolamento e as portas fechadas.

Por derradeiro, o que produzia a violência escolar na “Campos Salles”, anteriormente ao projeto, são vários fatores. Destacamos: alunos vistos como seres fracos, sem voz e que deviam acatar as imposições de docentes autoritários e que se consideravam centro do universo; alunos vítimas de preconceitos diversos e humilhações; alunos culpados pela prática de indisciplinas e violências diversas; no espaço escolar, a reprodução da violência advinda da sociedade, como a influência do tráfico de drogas; a violência ideológica presente na Escola Tradicional, para atender os interesses das elites e manter os educandos alienados e uma *Metodologia de Ensino* que não permitia o despertar do espírito crítico e a conscientização, baseada em cópias e memorizações, além de serem desprazerosas. Os casos de violência e conflitos não eram solucionados ou eram simplesmente ignorados.

O ex-diretor e a então coordenadora da escola retratam o cenário do cotidiano escolar, antes do projeto.

[...] e o professor solitário, sendo ele, no modelo tradicional, o centro de tudo, ele se colocava responsável por tudo isso e não dividia a responsabilidade com os estudantes”. [...] o educador tinha “minha disciplina, meus alunos, minha lousa, minha prova”, tudo era dele [...]. [...] aquilo que acontecia aqui não era mais significativo nem para educadores nem para estudantes: era um nada, era uma prisão ali, onde cada grupo fica em uma cela, com aquela porta trancada [...] (Amélia).

[...] as práticas decorrentes das metodologias existentes em boa parte das escolas públicas enxergam o aluno como um ser menor, incompleto, incapaz de construir o conhecimento próprio; o discente não é visto como um ser integral, com capacidades, tanto na tomada de decisões como na organização, tampouco portador de sua cultura [...].

Pode-se dizer que a escola está paralisada nas suas práticas e não vê o aluno como sujeito de sua aprendizagem, impondo-lhe um currículo pré-determinado que não tem nada a ver com sua vida. O aluno real, concreto não é acessado e ir à escola passa a ser uma mera obrigação.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 06)

Como temos uma preocupação especial em relação à violência física contra alunos e professores, encontramos no trabalho dos psicólogos Dell’Aglío, Giordani e Seffner (2017) – que investigaram a percepção de um grupo de dezesseis professores e sessenta alunos de uma escola pública de Porto Alegre/RS – quanto à violência entre alunos e professores, um quadro semelhante ao da “Campos Salles”, no período anterior ao seu projeto de 2005. Consideraram os autores que, na relação professor-aluno, não é fácil constatar a violência, pois essa se desenvolve em meio a abusos no relacionamento interpessoal, o que configura o abuso de autoridade. Os pesquisadores concluíram que foram relevantes as ações da escola na resolução dos conflitos, mas que há necessidade de inclusão de projetos intervencionistas, envolvendo adolescentes, professores e equipe gestora para atuarem nessa resolução.

Os autores referem-se a relatos de alunos e professores em relação às situações recorrentes de violência física e verbal, entre os educandos. Apareceram relatos de uso de armas brancas, xingamentos e exclusões derivadas de fenótipos e sexualidade. A percepção geral foi a de que a violência verbal estava naturalizada entre os alunos e os preconceitos fluíam no ambiente. As violências físicas foram verificadas em relatos do tipo: “*Eu chamo no soco*” (EF), “*Não, se for do meu tamanho, um pouco maior que eu, chamo na paulada.*” (EF). (DELL’AGLIO; GIORDANI; SEFFNER, 2017, p. 106).

De outra forma, há também os relatos de violência de alunos contra os docentes. Os conflitos mostram um professor que chega ao seu limite de tolerância e abandona a sala de aula: “*Chega! Chega! Eu não aguento mais. Puxei as minhas coisas e saí da sala. Não deu mais!*” (P); “*O problema é que descambou para uma coisa um pouco mais agressiva, né. Houve, infelizmente, uma agressão por parte da aluna. [...]*” (P)... (DELL’AGLIO; GIORDANI; SEFFNER, 2017, p. 106).

Além das agressões físicas contra os professores, os insultos verbais, na sala de aula ocorriam diariamente e implicavam também dificuldades para seguir trabalhando, após um conflito: “*Para enfrentar de frente um aluno, para depois ter que voltar para aquela sala é complicado.*” (DELL’AGLIO; GIORDANI; SEFFNER; 2017, p. 107).

Outro ponto de destaque nesta importante pesquisa foi a percepção dos docentes em relação às violências sofridas pelos alunos em suas famílias: “*Violência doméstica tem, até*

abuso.” (P); “São os pais que falam assim também com eles, né. Eles têm também pais que são da droga.” (P6)... (DELL’AGLIO; GIORDANI; SEFFNER, 2017, p. 107). Essa violência familiar interfere diretamente no comportamento dos filhos. Os dados apresentados indicam que, no espaço escolar, se apresentam múltiplas violências, entre as quais, as agressões físicas e verbais contra alunos e professores, além da violência praticada no seio familiar.

Os psicólogos concluem que cada escola tem o seu tipo de manifestação da violência e suas especificidades. E apontam um bom caminho estratégico para o enfrentamento das situações estabelecidas por essa violência, como a participação da comunidade escolar, por meio da democratização da gestão educativa. Assim, o reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos se torna fundamental para desnaturalizar sua vitimização pela violência doméstica e comunitária. O espaço escolar deve ser retomado, para propiciar a fruição dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, as escolas devem implementar projetos de intervenção voltados para as relações interpessoais entre alunos, docentes e equipe diretiva para uma ação mais eficaz nos casos de manifestações da violência escolar.

A desumanização que fazia parte da “Campos Salles” anteriormente a seu projeto de 2005, era semelhante a uma parcela da escola pública atual, construída de forma desordenada, que produz vários problemas educativos. Patto (1999) denuncia que a construção desordenada de escolas públicas no País tem um cunho eleitoreiro, objetivando conseguir para políticos votos em detrimento de quaisquer interesses da população.

Em consequência, o que se verifica, na prática, segunda a autora, são escolas com inaugurações apressadas, acima da demanda, com equipamentos inadequados, além da falta de condições humanas de funcionamento. Dessa maneira, mesmo nos locais onde as pessoas se organizam para fazer reivindicações, suas necessidades ficam vinculadas aos interesses dos governantes. Assim, aponta a autora para um resultado que contribui para uma escola, inaugurada nas solenidades, que favorece a esses governantes e cria uma concepção de escola que não pertence aos usuários. A situação se agrava, pois os educadores, por meio de medidas informais, buscam afastar os pais de alunos dos processos escolares e de tudo o que se passa na instituição.

A psicóloga estende a questão e é categórica, quando afirma que a violência nas escolas públicas somente pode ser entendida a partir da violência das escolas. Dessa maneira, reaparece a questão das condições de trabalho docente, com a já mencionada baixa remuneração e a dupla jornada de trabalho, além da má formação. Esses são os indícios de um ensino cada vez mais precário, além de alunos que evoluem nas séries, sem os necessários pré-requisitos. O cotidiano escolar, principalmente nas regiões mais pobres, tem uma realidade que agride e frustra seus

componentes. Ela enfatiza que não é suficiente garantir o acesso à escola, ainda que seja uma medida democrática. Da mesma forma, não é suficiente garantir a permanência dos alunos na escola, se ela é falha quando o assunto é o ensino. É necessário construir uma escola que respeite os direitos de seus integrantes.

Portanto, de modo geral, reconhece a autora três problemas educativos: o primeiro é o desencanto dos professores com o próprio trabalho e as constantes queixas porque as reformas não fazem outra coisa senão piorar a situação existente. Isso tem revelado um enorme abismo existente entre o discurso oficial, considerado democrático e a própria realidade das práticas escolares. Na prática, educadores frustrados e enraivecidos que acionam recursos diários de sobrevivência, que reforçam as condições inadequadas de ensino, tais como: afastamentos diversos, mudanças de escolas, rejeição às aulas e esforços para diminuí-las em seu tempo, como objetivo de se livrar de alunos resistentes a esse estado de coisas. O segundo é a obrigação do Estado de fazer crescerem os índices numéricos de escolaridade, ignorando completamente a qualidade do ensino. E o terceiro consiste em dar a impressão aos excluídos de que eles estão incluídos:

A exclusão escolar continua, mas agora com novas roupas que vestem a inclusão. No interior de uma pretensa democratização do ensino numa ordem mundial nada democrática, a nova política educacional quer evitar a reprovação, quer ‘regularizar o fluxo’ do alunado pelas oito séries da escola fundamental, quer segurá-los no interior das escolas até a formatura. Esses seriam meios legítimos de garantir a democratização do ensino, não tivessem se transformado em fim que apagou das medidas oficiais a preocupação com a qualidade do ensino e a reflexão sobre o que é educar. As escolas vêm se tornando ‘recolhimentos provisórios de menores’, espécies de *Febem-dia* que querem simplesmente tirá-los das ruas e melhorar as estatísticas de ocorrências policiais.

(PATTO, 2005, p. 33, 34)

Contudo, em meio a esse quadro educativo desfavorável que manifesta uma série de violências contra o docente, produzidas na própria escola, podemos verificar também a violência contra os alunos que, igualmente àquela dos docentes, de acordo com Patto (2005), se encontram frequentemente frustrados, desesperados e com muita raiva. Eles não conseguem enxergar o ensino como um caminho para melhorar suas condições de vida, por meio da escolarização. É uma confirmação da violência ideológica, que atribui às crianças pobres a predisposição à violência, o que, de fato, não passa de uma resistência ao instituído. E o resultado é uma escola que se tornou um campo de batalha, em que os educadores enxergam o alunado como os verdadeiros responsáveis pelos males educativos e buscam procedimentos

para cerceá-los.

Assim, relacionam-se alguns desses procedimentos, como homogeneizar os alunos; adotar algumas práticas militares para controlá-los; além de vários castigos físicos e morais, dentro do propósito de estabelecer uma correspondência a um modelo projetado de bom aluno. Dessa maneira, as diferenças seriam eliminadas, o que mostra um posicionamento inútil e antidemocrático. Essa tendência se agrava quando o aluno é pobre e não-branco, pois professores têm preconceitos raciais e de classe social, advindos da sociedade brasileira. Quanto ao discurso ideológico veiculado, há um claro posicionamento, no sentido de colocar pobres e não-brancos na condição de coisas (e não, pessoas) que carregam vícios, taras e uma tendência à delinquência. Dessa maneira, a escola que trata seus alunos como animais contribui para as formas de rebeldia e retaliação, inclusive de ex-alunos humilhados, que a fazem alvo de constantes agressões.

Do ponto de vista psicanalítico, Freller (2001) analisa a maneira de tratar os alunos. O primeiro passo é respeitar as singularidades dos sujeitos e ouvi-los, porque eles não reagem mecanicamente às injustiças sociais, mas trazem respostas a elas. É necessário entender a maneira como os alunos buscam restituir uma ordem. Nesse circuito, a violência não é vista como um ato degenerativo.

A própria sociedade deveria estar pronta para auxiliar na restituição do simbólico na escola, mesmo que sejam tentativas falhadas. Tudo para garantir propostas educacionais numa rede simbólica, com ideias e referências mais fortes do que as apresentadas na televisão. E conclui que o professor deve retomar esse simbólico, trazer a tradição para a sala de aula, articulando as conquistas do pensamento humano com as expectativas relativas ao seu saber.

Freller (2001) mostra os resultados de uma pesquisa realizada em 1990, em um bairro pobre do Rio. Utiliza os conceitos de Lacan e Winnicott para realizar uma análise em adolescentes infratores. A autora da pesquisa inicia seu artigo afirmando que a infração cometida pelo adolescente decorre da ausência de uma lei paterna em seu seio familiar. E traça um perfil das condições dos adolescentes denunciados pelo cometimento de infrações, os quais vivem uma relação imaginária. Eles terminam por encontrar uma maneira de incluir infrações nesse seio para ocupar o espaço deixado pelo simbólico. Esses adolescentes necessitam de um pai forte que imponha limites, mas se frustram para poder humanizá-los, e não o encontram. É evidente que a autora deixa claro que esse pai não é real, mas um pai simbólico, presente na vida intrapsíquica deles.

A autora complementa essa ideia da ausência de um pai simbólico, ao afirmar que os instintos dos infratores os dirigem, no cometimento de infrações, por não sofrerem a influência

da cultura. Assim, a presença de um pai simbólico teria a função de trazer o infrator à realidade que lhe escapa, de modo a entender que não pode fazer tudo aquilo que deseja, sem consequências. E, num contexto de pobreza extrema, a família é desestruturada e contribui para um pai fraco, alcoólatra, que se vê incapaz de sustentar a família ou até mesmo desaparece em consequência desse estado de coisas, o que contribui para uma figura materna mais forte.

Assim, como os alunos não podem contar com os pais, que os capacitariam a lidar com a realidade, cometem infrações por meio de suas tendências destrutivas, para que a sociedade os enxergue e os proteja. O destaque fica por conta de que tal pesquisa serve de pano de fundo para professores e psicólogos que atendem crianças que cometeram indisciplinas, para interpretar as infrações numa relação de causa e efeito, mecânica e direta entre violência e família desestruturada. Freller entende que falta considerar nessa pesquisa “[...] *uma reflexão, como a de Kupfer, sobre o contexto atual de vida desses jovens, sobre o seu cotidiano, sobre as práticas escolares a que estão submetidos, a exclusão social que vivenciam, a falta de trabalho e de perspectivas.*” (FRELLER, 2001, p. 27).

A implementação do Projeto Político Pedagógico, em 2005, cujos dados comprovativos seguirão adiante, complementou essa reação popular à violência ocorrida na *Marcha pela Paz*, na medida em que se visava modificar toda uma concepção educativa, internamente. A democracia e a humanidade dessa nova concepção substituiu o autoritarismo e a desumanização do antigo sistema educativo, vinculado à Escola Tradicional. As decorrências do projeto possibilitaram a reelaboração do papel docente e o tratamento dispensado ao educando, entre outras modificações, fundamentais ao cotidiano, ao ambiente e ao espaço da escola, na atualidade, com ganhos notórios na qualidade do ensino.

A seguir, analisaremos as decorrências gerais do projeto (segunda inovação ou categoria): os princípios da Escola da Ponte, de: autonomia, responsabilidade e solidariedade; e a educação na cidadania. Denominamos de decorrências gerais do projeto porque reverberam diretamente nas decorrências específicas e em toda a escola. Logo após, trataremos dessas decorrências específicas (ainda segunda inovação ou categoria) que nos serve para complementar a análise e reflexão: a nova metodologia de ensino e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*.

Logo após a implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, a nova concepção educativa, democrática e inovadora, que substituiu a concepção antiga e autoritária, trouxe mudanças significativas na postura docente, na maneira de se enxergar o aluno, dentro de suas decorrências. Em 2005, surgiram os princípios da Escola da Ponte, em Portugal, de: autonomia, responsabilidade e solidariedade, que serviram de base para a educação na cidadania. Em

2007/2008, um segundo passo, que fortaleceu esse tipo de educação foram as alterações do espaço físico.

No entanto muitos obstáculos apareceram no caminho da escola cidadã, pois, inicialmente, em 2005, tudo era novo e não não foi uma transição tranquila. A então Coordenadora faz referência a um verdadeiro “caos” durante essa passagem de concepção e a percepção inicial do docente sobre o exercício democrático do estudante:

Alguns professores ficaram motivados com a mudança e, apesar de ser um desafio, porque toda mudança envolve a desconstrução daquilo que já existia, então, para a gente mudar, a gente, primeiro, tem que desconstruir para construir alguma coisa e a desconstrução, muitas vezes, provoca o caos, não é verdade? [...] o educador que veio de toda essa formação tradicional [...] ele encara esse exercício do estudante como uma afronta, como um desrespeito [...].

(Amélia)

[...] os principais obstáculos para implementação do PPP na Campos Salles, primeiramente se deu pelo fator do espaço físico, pois derrubar uma escola municipalizada não é fácil. O diretor teve de dar um passo além daquilo do que era permitido. Se ele tivesse medo e não tivesse um amparo da equipe de professores que atuaram naquela época e da comunidade, isso não seria possível. Outro obstáculo ocorreu com os professores à época, pois muitos pediram remoção, porque muitos eram acostumados a serem donos de um específico saber/especialização. Os professores do fundamental I e do II ficavam isolados, pois tinham medo de caminhar em outras áreas. Desse modo, acredito que o principal obstáculo era pelo fato de que cada professor era fechado na sua matéria/especialização.
(Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 194)

Inicialmente, tivemos, com o novo projeto em curso, a sinergia de vários professores que entregaram o máximo de si mesmo para que os acontecimentos fluíssem, liderados pelo grande humanista, o então diretor Braz Nogueira. Passaram a vivenciar os princípios incipientes de autonomia, responsabilidade e solidariedade, que trataremos em seguida.

5.3.2 Os Princípios de: autonomia, responsabilidade e solidariedade

Imediatamente após a implementação do novo *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005, a “Campos Salles” adotou os princípios da Escola da Ponte, de Portugal: autonomia, responsabilidade e solidariedade. Não foi a primeira escola no Brasil a fazer isso, pois a EMEF “Professor Amorin Lima” já os tinham em seu projeto. Os princípios aplicados no projeto da escola portuguesa eram ajustados à realidade dos docentes, alunos e da escola como um todo. A Escola da Ponte, em 1976, também tinha um histórico de violências, as quais foram superadas

por meio de uma nova concepção educativa. Porém não foi imediata a aplicação da nova concepção devido a inúmeros obstáculos enfrentados pelo então diretor e pela resistência de parcela dos professores, que se apegavam ao Ensino Tradicional.

Pacheco (2009) afirma que, em muitas escolas, os atos de resistência às mudanças significam mera preguiça e contribuem para a legitimação da mediocridade. Ademais, “[...] *aqueles que afirmam que as leis vigentes não permitem mudar as escolas – que isso não é verdade.*” (PACHECO, 2009, p. 193).

O que nos importa, nesse momento, é o que a “Campos Salles” clama a autonomia, responsabilidade e solidariedade, na sua prática cotidiana. O professor respondente nos agracia com sua leitura a respeito dessa adaptação dos princípios à realidade da escola.

A resistência às mudanças se deu, pois a grande maioria dos professores vivenciaram o modelo tradicional de educação bancária em sua formação, e também estavam acostumados a trabalhar nesse modelo. Muitas vezes o ‘novo’ assusta, causa insegurança e incertezas e, com isso, muitos acabaram sendo ‘resistentes’ às mudanças. Ela só foi superada após muitos debates e graças à ‘insistência’ de alguns professores, que mostraram os benefícios que a mudança traria, e realmente trouxe.

(Professor Eduardo)

Acredito que, apenas com uma educação humanizadora e democrática, podemos minimizar os casos de violência em nossa sociedade e, se esses valores forem trabalhados desde a 1ª infância, eles serão absorvidos e sedimentados pelas crianças, que crescerão e agirão sempre em busca de soluções pautadas na Paz, Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade, tornando o mundo um melhor lugar para todos.

(Professor Eduardo)

Os três princípios: Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade serão vivenciados nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar por todos os alunos, mas também, pelos profissionais que trabalham na escola. Todos serão aprendizes neste processo. Com o passar do tempo estes princípios perpassarão toda a comunidade de Heliópolis através dos alunos, dos seus pais, da ação dos profissionais da escola e das lideranças que já estão envolvidas com o projeto.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 41)

Importante se destacar a concepção desses princípios, pela leitura do Projeto Político Pedagógico da EMEF “Presidente Campos Salles” (2015). O projeto recorre a Holgóni Soares, no texto “A Importância da Autonomia”, publicado no jornal “A Razão” em 25.06.98, para conceituar a autonomia. Com o avanço da globalização, a obediência do homem foi substituída pela autonomia

Segundo o autor, o início ocorreu no mundo da produção, em que o domínio do conhecimento,

a capacidade decisória, a seleção de informações e a criatividade, entre outros, se constituíram nos pré-requisitos para a racionalidade tecnológica e são as habilidades de um sujeito autônomo. A autonomia foi fundamental, num primeiro momento, à necessidade material e depois uma: necessidade emocional, necessidade sócio-cultural e necessidade política. De o autor a necessidade emocional, porque surge a importância do diálogo entre as pessoas. Por outro lado, a ausência de autonomia no âmbito psicológico, cria obstáculos e gera violência. O autor assim resume a autonomia:

[...] a autonomia tornou-se condição de sobrevivência para os indivíduos na sociedade pós-tradicional. Só a autonomia garantirá para o indivíduo sucesso nas esferas econômica, psicológica, sócio-cultural e política. O indivíduo autônomo interroga, reflete e delibera com liberdade, responsabilidade e solidariedade. Ele não aceita obedecer e seguir aquilo que foi construído e pensado pelo outro sem a sua participação.
(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO – POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 15, 16).

A responsabilidade, de acordo com esse projeto (2015, p. 16): “É responsável o indivíduo que aceita e repara as inevitáveis consequências de seu comportamento. Antes de agir reflete, pois responde por seus atos e não quer provocar danos que não pode reparar ao outro e a si mesmo.” Isso demonstra que a responsabilidade da pessoa têm várias definições. Nesse caso, o indivíduo deve assumir as consequências de seus atos. Cita o projeto José Eduardo de Siqueira, que afirma:

A responsabilidade é, portanto, na ética, a articulação entre duas realidades, uma subjetiva e outra objetiva. É forjada por essa fusão entre o sujeito e a ação. Ao mesmo tempo há, também, um aspecto de descoberta que se revela na ação propriamente dita e suas consequências. A ordem ética está presente, não como realidade visível, mas como um apelo previdente que pede calma, prudência e equilíbrio. À esta nova ordem, Jonas dá o nome de Princípio da Responsabilidade.
(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO – POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 15, 16).

Consta nesse projeto (2015, p. 18), que no Dicionário Aurélio destaca o seguinte significado de solidariedade” “1. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes”. Cita Sérgio Luis Boeira, que afirma que a solidariedade é a arte da conquista numa relação e se refere ao indivíduo e ao coletivo. Não deve ser confundida com bondade. Quando um indivíduo é solidário, vai além da bondade porque participa de um movimento social que envolve duas ou mais pessoas. Enfatiza que não há solidariedade sem reciprocidade. A solidariedade, portanto, enquanto processo de libertação social é uma qualidade que se aprende e se ensina, em qualquer condição social e ambientes.

A escola democrática se fundamenta, em especial, a partir da autonomia. Gadotti (2003) entende que a autonomia da escola está acompanhada de resistências e conflitos que a caracterizam. Pesa o fardo burocrático, pois limita as ideias de uma escola autônoma e libertária. E uma nova instituição poderá surgir apenas a partir de seu próprio interior. O tema da autonomia tem previsão legal na Constituição promulgada em 1988, em que a “*democracia participativa*” estabelece a possibilidade de o povo exercer o poder de modo direto. A carta magna, citada por Gadotti (2003) estabelece: “[...] *o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*” e a gestão “democrática do ensino público”. Assim, do ponto de vista legal, a escola democrática se fundamenta.

[...] Cada escola deveria poder escolher e construir seu próprio projeto pedagógico. Não significa que cada escola ficaria isolada uma da outra. Autonomia significa também unidade e capacidade de comunicação. Escola não significa, por sua vez, um prédio, um único espaço ou local, significa um projeto, uma idéia que poderia associar várias “unidades escolares” ou prédios, superando o temido problema da atomização do sistema de educação [...].

(GADOTTI, 2003, p. 66)

E a autonomia nos remete à ideia de liberdade e de autoridade docente. Queiroz (2019) nos chama a atenção para os cuidados com a liberdade na educação. Ela deve ser ofertada para permitir aos educandos exporem seus desejos. No entanto se encontram com suas identidades em formação e, por esse motivo, necessitam do acompanhamento dos educadores. A liberdade deve ser um produto do processo educativo, e não, uma condição, pois, dessa maneira, evita que os educandos “[...] *tendem a identificar um direito que antecede a tudo mais na liberdade, isso significa que eles podem perder-se no processo de aprendizagem como estímulo da liberdade.*” (QUEIROZ, 2019, p. 19). É por essa razão que precisamos entender as contradições entre a autoridade e a liberdade.

Freire (2016) nos esclarece sobre a contradição entre a autoridade e a liberdade. O educador admite amar a liberdade e lembra que ela inventou a autoridade, para que pudesse continuar a existir. Sua existência depende da imposição de limites e é um erro considerar que a presença da autoridade destrói a liberdade, pois os educadores podem expor seus sonhos aos estudantes, sem os impor. Dentro da diretividade educativa, os professores não podem exacerbar de sua autoridade, mas infelizmente muitos acreditam ser louvável castrar a liberdade dos educandos. De modo oposto, também não é conveniente o desaparecimento da autoridade docente e o excesso de liberdade dos alunos. Portanto, o autor rejeita o autoritarismo e a licenciosidade, tanto a do mestre quanto a do educando.

Em relação à historicidade da autonomia, Gadotti (2003) aponta a Escola Nova como

um novo paradigma educativo e esclarece que foi a que mais levantou a bandeira da autonomia na escola, com a livre organização dos estudantes. Porém a Escola Nova deu ênfase à autonomia como fator de desenvolvimento pessoal, mas deixou de lado essa ênfase na autonomia, como mudança social.

De fato, o significado dessa autonomia escolar não abraça a mudança social, ao contrário do que acontece na atualidade, em que a autonomia é utilizada para atuar no mundo e para o mundo. Dessa maneira, após analisar vários de seus aspectos, percebemos que pode existir uma autonomia como uma maravilha para a educação ou como um grande perigo, o que nos conduz a uma análise criteriosa sobre o tema. De um lado, ela pode aumentar a qualidade do sistema educativo e permitir, por meio da consciência e da criticidade, fazer as transformações necessárias; e, de outro, servir aos interesses ideológicos das elites, principalmente se estiver direcionada por uma democracia de fachada. Em suma, eis a posição do então diretor, durante entrevista em trabalho anterior, em relação a esses princípios:

[...] os educadores e as escolas tinham que ter mais consciência do bem que elas podem fazer para ajudar e organizar a sociedade. E [...] transformar pela Educação. Essa transformação pela Educação tem que estar embasada na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade.

(Braz Nogueira)

A autonomia na escola pode ser um problema educativo, nos dias de hoje, caso inexista certos cuidados que o educador deve ter em relação a esse princípio. O ideal é uma autonomia acompanhada. Para ilustrar essa autonomia acompanhada e a ausência dela, que veremos mais adiante nas vivências da escola, trazemos um exemplo que ocorre com frequência em muitos lares brasileiros, no cuidado de casais com seus bebês. Geralmente, a cuidadora é a mãe e ela pode colocar seu bebê em um quarto fechado para que ele possa engatinhar e brincar. Ocorre que ela, antes de deixá-lo à vontade, com autonomia para brincar, prepara o espaço, no sentido de protegê-lo e não deixa de acompanhá-lo. Assim, a mãe, além da delimitação do espaço, avalia cuidadosamente os brinquedos, para evitar qualquer tipo de perigo ao bebê. Coloca um tapete higienizado e instala uma câmera. Fecha o quarto e o deixa, supostamente sozinho, para exercer a sua autonomia e o acompanha, por meio do vídeo, enquanto faz outras tarefas em casa.

Não é necessário responder o que poderia acontecer, se a mãe simplesmente largasse o bebê no quarto, pois é evidente que a autonomia seria muito perigosa. Desse modo, esse exemplo de autonomia acompanhada, responsável e solidária, respeitadas as diferenças, é perfeitamente

ajustada ao ambiente escolar. A boa autonomia exercida pela mãe é a mesma exercida pela professora-cidadã em relação a seus alunos, na “Campos Salles”, mesmo porque a professora não deixa de ser uma mãe amorosa. O que percebemos também é que, além do acompanhamento docente, a autonomia não pode ser desvinculada da responsabilidade e da solidariedade, sob o risco de se tornar perigosa para a educação.

É possível que existam escolas públicas, inclusive democráticas, em que os alunos poderiam se perder, do ponto de vista pedagógico. Uma eventual falta de acompanhamento docente, principalmente em relação ao grupo, não combina com os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade – fundamentais e indispensáveis em uma escola que se pretende cidadã. Podemos afirmar que não percebemos alunos perdidos na nossa pesquisa de campo, muito pelo contrário, encontramos aprendizes devidamente acompanhados e orientados pelas professoras. Ao contrário, além do bom exercício da autonomia, verificamos que, em complementação, aparecem os princípios da responsabilidade e da solidariedade.

[...] quando a gente fala em uma ética pautada em autonomia, responsabilidade, solidariedade, não estamos falando em uma ética individual, pois isso tudo tem que ser discutido e pensado dentro do grupo. Essa autonomia não é estar lá dentro do salão. Esses princípios se inserem dentro de um coletivo. Não sei se deve estar bem por dentro dessa reflexão. Não sei se tem decisão individual. Meu conselho de autonomia é o seguinte: quanto mais articulado com o grupo, seguindo os princípios do grupo, mais autonomia eu tenho. Quanto menos articulado a um grupo, quanto mais isolado eu estou, menos autonomia tenho.

(Braz Nogueira)

A responsabilidade e a solidariedade podem complementar e favorecer uma autonomia. Medeiros, Orth e Pereira (2011) destacam a educação como instrumento de transformações, com base em suas práticas educativas-pedagógicas, solidárias e coletivas. É dessa maneira que encontramos um caminho para reverter o quadro atual da sociedade e da escola, nas quais, os:

[...] indivíduos possam vivenciar comportamentos, hábitos e atitudes de construção coletiva, de solidariedade, ou seja, conduzir ações de experimentação, de apreensão das aprendizagens a serem propostas nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor.”

(MEDEIROS; ORTH; PEREIRA, 2011, p. 129, 130)

Queiroz (2019), no tocante à responsabilidade, entende que o aluno tem a liberdade de poder organizar sua rotina diária e/ou a possibilidade de percorrer livremente o espaço escolar, entrando e saindo dos ambientes quando desejar. O poder de escolha ligado à responsabilidade,

na realidade, é a forma como o aluno lida com as possibilidades e com o modo como ele faz suas escolhas. Além disso, o educando tem participação efetiva em temas de seu interesse, podendo determinar como se produz o conhecimento dentro dos temas que escolheu.

A concepção de responsabilidade implica afirmar que o sujeito é responsável pelos atos que pratica e, por isso, reflete antes de agir, a fim de não provocar dano ao Outro. É o que se observa no *Projeto Político-Pedagógico* da EMEF “Presidente Campos Salles” (2015): “[...] o dever de o indivíduo assumir as consequências de seus atos e decisões. E o argumento da ignorância não isenta o indivíduo das consequências de suas decisões.”. Assim, a responsabilidade consigo mesmo é idêntica à responsabilidade com os Outros e também com a natureza, por causa do avanço tecnológico. Além do lado subjetivo – a dimensão íntima da ética das ações, quando o sujeito assume sentimentos e sensações de remorso, de angústia e de sofrimento, em decorrência de sua intervenção –, há o lado objetivo da responsabilidade, que se refere à ética em relação ao Outro.

O ex-diretor buscou promover uma grande harmonia entre os docentes, em torno do novo projeto e isso envolveu comprometimento e responsabilidade. A questão básica inicial foi investir em formação. As ações nesse sentido tiveram grande impacto no ambiente da escola, como podemos notar no posicionamento do então diretor, naquela ocasião. A responsabilidade é extensiva a todos na escola, inclusive ao docente, como também observa o então diretor:

Sabe essa oposição, diretor, coordenador pedagógico e assistente de direção, de um lado, e os professores do outro, jogando pedra de lá para cá e daqui para lá? Isso na ‘Campos Salles’ é uma sombrinha de nada. Essa foi uma das grandes mudanças, ou seja, do professor desempenhar seu papel com responsabilidade, com envolvimento. Não é mais tarefa só da equipe técnica.
(Braz Nogueira)

[...] a formação é fundamental, é essencial. E o que nós fizemos enquanto direção? Corremos atrás e conseguimos um projeto com 100 PEC. Vieram professores das áreas para dar uma assessoria aos professores da “Campos Salles”. Essa formação foi muito dolorida para todos. Por outro lado, quem passou pelo processo amadureceu demais, pois chegou um momento em que o professor de lá me falou que não fazia melhor porque não sabia, mas que teria jeito, se buscasse com o amigo outra forma para fazer o melhor. Às duas horas da manhã, havia pessoas chorando e passando mensagem para o pessoal da assessoria. Houve um terremoto! Isso foi tão importante porque abriu espaço para a formação. Se não sei, se não faço, é porque não sei. Se não sei, tenho que buscar, tenho que ser humilde, tenho que me articular, tenho que estar solto, quer dizer, abandonar a certeza. Acho que o maior impacto é assim: a pessoa tem que estar na corda bamba, sempre vigilante, para não ser infiel ao seu próprio colega, para não matar o que seu próprio colega faz [...].

(Braz Nogueira)

E quanto ao educador, Pacheco (2009) faz uma reflexão sobre a vida solitária dele. Considera tal solidão no exercício de seu trabalho, um grande absurdo, a sustentar o funcionamento das escolas. Entende que a solidão expõe o docente a inúmeras situações constrangedoras e a uma violência expressa. Afirma conhecer casos de professores que salvaram outros colegas de serem agredidos, dentro da sala de aula. Conhece também casos de ameaças, humilhações e espancamentos que esses profissionais sofreram. Apesar de admitir que a responsabilidade desse estado de acontecimentos não é totalmente da escola, a forte presença da solidão em seu ambiente os torna frágeis e envoltos em contradições, além de não digerirem a massificação e degradação das crises existentes em outras instituições. Dessa maneira, conclui que o docente não pode trabalhar de forma isolada, solitária, mas sim, de maneira solidária.

[...] os educadores e as escolas tinham que ter mais consciência do bem que elas podem fazer para ajudar e organizar a sociedade. E... transformar pela Educação. Essa transformação pela Educação tem que estar embasada na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade.

(Braz Nogueira)

Galvão (2008) faz referência a uma solidariedade entre alunos e professores a partir das emoções e alerta para a possibilidade de os docentes criarem uma animosidade e rispidez nas interações com seus alunos, que apenas conduzem a uma dificuldade para a aproximação entre ambos. A autora se apega à afetividade docente, que não deixa de ser uma expressão da solidariedade. Para ela, a aprendizagem se enfraquece quando existe uma elevação da temperatura das emoções. Quando ocorre, por insegurança do docente, essa pode se encaminhar para atos impulsivos e, conseqüentemente, ocorre a possibilidade de evoluir para quadros de agressividade ou violência. De outra maneira, quando a densidade emocional se eleva, por entusiasmo do docente, abre espaço para maior proximidade com os alunos e a potencialização das relações de solidariedade.

Logo após o início do projeto, a solidariedade ainda não era marcante diante de vários problemas que a escola atrevesava:

“No início, falávamos para os alunos: ‘Vocês têm que ser solidários. Não podem deixar ninguém para trás.’. Mas tem aluno que faltava na

escola, então, como é que ele seguiria em frente? O professor não solucionava isso e o problema era jogado nas costas do aluno.”

(Braz Nogueira)

A solidariedade se traduz em um vínculo do sujeito com o outro, com o grupo social e com a própria humanidade. Essa é fundamental para uma construção social justa e para a resolução de conflitos por meio de consenso. Todos os princípios são fundamentais para o bom funcionamento da escola. E, nesse contexto, não faz sentido o isolamento de todos e da escola, mas, na prática, viver nesse novo ambiente não é tarefa fácil, porque a assimilação é lenta e dolorosa, já que altera radicalmente uma antiga concepção educativa. Aqui temos abaixo apenas referências a esses princípios. As ações concretas veremos adiante, em momento mais específico:

Os princípios descritos acima serão vivenciados nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar por todos os estudantes, mas também, pelos profissionais que trabalham na escola. Todos serão aprendizes neste processo. Com o passar do tempo, estes princípios perpassarão toda a comunidade de Heliópolis através dos estudantes, dos seus pais, da ação dos profissionais da escola e das lideranças que já estão envolvidas com o projeto.

(PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA EMEF
“PRESIDENTE CAMPOS SALLES”, 2015, p. 19).

Esses três princípios impactaram desde o início do projeto. O começo foi difícil, mas hoje em dia, a grande maioria norteia suas ações nesses princípios e nós, professores, além de pautarmos a nossa prática docente nesses princípios, também estimulamos os alunos a trabalharem esses princípios, não apenas na escola mas em toda a sua vida.

(Professor Eduardo)

Por fim, chegamos no ponto mais importante sobre esses três princípios. De que maneira eles foram vivenciados no cotidiano da “Campos Salles, a partir da implementação do novo projeto, de 2005?

O então diretor vincula a vivência da autonomia, responsabilidade e solidariedade a um conjunto de atividades coletivas, de articulação entre os grupos. Uma vivência que favorece as relações interpessoais e a questão do respeito à escuta de professores e alunos.

Hoje, temos professores na “Campos Salles” que vivem essa ética, que exercem essa autonomia, que assumem as consequências da autonomia. Só que tem o seguinte, quando a gente fala em uma ética pautada na autonomia, responsabilidade, solidariedade, não estamos falando em uma ética individual, pois isso tudo tem que ser discutido e pensado dentro do grupo. Essa autonomia não é estar lá dentro do salão. Esses princípios se inserem

dentro de um coletivo. Não sei se deve estar bem por dentro dessa reflexão. Não sei se tem decisão individual. Meu conselho de autonomia é o seguinte: quanto mais articulado com o grupo, seguindo os princípios do grupo, mais autonomia eu tenho. Quanto menos articulado a um grupo, quanto mais isolado eu estou, menos autonomia tenho. (Braz Nogueira)

Hoje, veio aqui um professor denunciando a direção da escola, mas depois descobrimos que a briga com a diretora, a raiva e a acusação eram porque ela o proibiu de usar um armário. Ele não foi honesto conosco. Ele tomou uma decisão de vir aqui, só que o outro não existe para ele. Ele sonou informação. Se a gente não ouvisse ambos os lados e acatasse somente a denúncia dele, prejudicaria o outro. Hoje, temos um professor e um aluno mais autônomo na sala de aula e dentro da escola. (Braz Nogueira)

A então Coordenadora entende que os princípios estão atrelados à *Metodologia de Ensino* e ao próprio currículo da escola, em favor da vivência no ambiente.

Toda a metodologia e todo o currículo visam contemplar a vivência e a construção da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, e todos os valores, hábitos, que giram em torno da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, que formam uma ética. Então cada elemento desse não existe sem o outro, essa tríade. Então, logicamente, quando os estudantes podem discutir em uma assembleia, “queremos estudar”, por exemplo, “fundo do mar” e aqueles outros estudantes querem estudar, “Não! Queremos conhecer mais sobre astronomia” e aqueles temas mais votados serão estudados agora e, depois, posteriormente e tal. Quando o estudante pode escolher, em grupo eles podem ali decidir que atividade que eles vão fazer naquele dia, dentro daquele roteiro, estão vivenciando a autonomia, quando eles sabem que eles têm que fazer um planejamento diário e que têm que procurar cumprir aquele planejamento, eles estão vivendo responsabilidade. Quando eles vivem a solidariedade, nesse sentido de que, nos grupos de estudos, há um exercício de aceitar a ajuda do outro, o exercício de ajudar o outro nessa vivência de solidariedade, tanto nas questões dos estudos dos roteiros, como nas questões da convivência. Então, há uma vivência o tempo todo dessa construção nas comissões, em tudo, em tudo, veja. Todo o currículo da escola, em todo o currículo da escola, todos os presentes aqui estão, o tempo todo, construindo autonomia, responsabilidade, solidariedade. (Amélia)

A Coordenadora que atuava na época da pesquisa anterior, tem a percepção de que os princípios impactam toda a escola em tempo integral, cotidianamente. Faz uma correlação entre o conteúdo do aprendizado e a autonomia, com responsabilidade docente. Professores e alunos também se encontram em um contexto de solidariedade.

É, o tempo todo, o tempo todo, a gente... a gente vê os três princípios da escola acontecendo. Eles... todas... tudo é pensado para que esses três princípios estejam em pauta e à tona o tempo todo. Então, eles trabalham, eles estão trabalhando juntos, eles têm que ter autonomia pra, criando autonomia pra lidar com a questão do conteúdo do aprendizado, porque não é o professor que está ali detendo todo o conhecimento, é ele que está, através do roteiro,

fazendo aquilo, construindo aquilo e aprendendo. Pra isso, ele tem que ter responsabilidade, não pode, não vai pegar o primeiro roteiro e ficar naquele roteiro o resto do ano, por exemplo, ele tem que ter responsabilidade que tem outros conteúdos ali pra ele ir, então ele tem que terminar para passar para o próximo. A solidariedade o tempo todo também, nas relações aparece isso o tempo todo. Não é, não só do estudante, mas o professor também precisa seguir esses três princípios. Ele está, se ele está junto, está ali trabalhando em equipe, ele não está sozinho, fechado dentro de uma sala, ele está trabalhando com outra equipe de professor. Eles... a questão da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade aparece o tempo todo. (Daniela)

(NAVARRO, 2018, p. 185)

Abaixo, temos a opinião de quatro professoras da escola, na época da pesquisa anterior sobre a vivência desses princípios no cotidiano. Para a professora Laura, os princípios aparecem o tempo todo na escola. Relata o comportamento e a rotina dos alunos nos salões de estudo, para mostrar que eles têm o poder de escolha na aplicação dos roteiros integrados e temáticos, que serão analisados mais detidamente ao final dos trabalhos, nas decorrências específicas do Projeto Político – Pedagógico. Também faz referência ao docente que permanece ao lado do aluno para orientá-lo quando ele desejar. A professora Laura ratifica essa ideia de que os princípios aparecem o tempo todo no cotidiano. Também os vincula à aplicação dos roteiros nos salões. Quanto à solidariedade, aponta o auxílio entre alunos, isto é, aquele que está mais adiantado ajuda o outro menos adiantado.

A professora ⁴Paula afirma que os princípios aparecem não somente na escola, mas também na comunidade. Também destaca a República dos Estudantes, em que os alunos participam de eleições anuais para nomear os novos prefeito e vereadoras da escola. Também faz referência à *Comissão Mediadora de Estudantes*, quando a Comissão chama um aluno para uma conversa solidária. Por fim, a professora Cristina disse que os princípios aparecem diariamente. Percebemos que em todas as professoras entrevistadas é unânime a afirmação da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, em todas as atividades da escola, incluindo práticas pedagógicas e metodologia de ensino. Continua a professora Cristina, ao deixar bem claro que não há estudos solitários na escola, pois a solidariedade dos alunos entre as séries é o que prevalece.

Os princípios (autonomia, responsabilidade e solidariedade) conferida aos alunos da Campos Salles, aparecem em todo momento. Tratando-se da autonomia, por exemplo, imagina cem crianças entrando no salão. Chegam pela manhã, entram, cada um vai para o seu lugar sem precisarmos ficar

⁴ Todas as professoras entrevistas, em trabalho anterior (NAVARRO, 2018) optaram por utilizar um nome fictício, ao contrário da gestão, que optou pelo nome real e firmou sua anuência.

falando; sentam, conversam um pouco, claro! Nós, professores, escrevemos na lousa a rotina do dia para elas se programarem. Enquanto fazemos isso, elas conversam entre si. Acabando isso, automaticamente, ou seja, autonomamente, elas pegam seus cadernos, montam seus roteiros e programam o que irão fazer, o que vão estudar, e é aí que entra a questão da responsabilidade: quando elas decidem o que irão estudar no dia. Às vezes acontece de dois alunos escolherem o livro de matemática e outros o livro de ciências, por exemplo; mas, geralmente, eles estão fazendo a mesma coisa. A solidariedade se vê no momento em que um ou mais se mobilizam em ajudar um amigo que está encontrando dificuldades em resolver um exercício, desse modo, pedem a ajuda do professor. Há, também, a solidariedade em procurar o professor para auxiliá-los. (Professora Luana)

(NAVARRO, 2018, p. 193)

Na Campos Salles, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade conferida aos alunos aparecem o tempo todo. Se o estudante não tem autonomia, como vai responder a um roteiro integrado que acabei de colocar na pergunta anterior como resposta? Ele precisa de autonomia para sentar, ler o texto e fazer. Ele precisa ter responsabilidade para trazer o roteiro todos os dias, pois eles (os roteiros) não ficam na escola, vão embora com os alunos [...] E a solidariedade é ter o auxílio durante as dificuldades do colega; não dar a resposta, mas mostrar um caminho para ele. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 200)

Os princípios - autonomia, responsabilidade e solidariedade - aparecem na escola e na comunidade. Os alunos têm total autonomia. Aqui tem a república de estudantes onde ocorre a eleição. Nela ((na república)), existe um prefeito que é um estudante eleito, no qual participa das decisões da escola e participa da reunião do conselho do salão, juntamente aos outros estudantes. Qualquer coisa que façamos, os estudantes estão presentes participando, porque existem as comissões mediadoras. Assim, quando, por exemplo, há um estudante que está dando trabalho, a própria comissão, que é formada pelos estudantes, chama esse aluno com problema para uma conversa, ou seja, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade partem totalmente deles. Os três princípios estão envolvidos em todo nosso cotidiano, isto é, a busca pelo protagonismo do estudante. (Professora Paula)

(NAVARRO, 2018, p. 205, 206)

A autonomia, a responsabilidade e a solidariedade conferida aos alunos aparecem diariamente. Todos os dias esses princípios são colocados em prática, porque eles trabalham em grupo. Não existe estudar sozinho aqui, não existe um eu; eles sabem que essa autonomia que permeia todo o espaço, sem responsabilidade, não é autonomia. Todo tempo você vê alunos do 9º ano ajudando, sendo solidário com alunos de outras séries e vice-versa. Vemos alunos do 5º, 6º, 9º ano interagindo no ambiente escolar tranquilamente, um respeitando o espaço do outro e, às vezes, você nem percebe que um está em uma série e outro em outra série. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 210)

Encerramos nossas considerações sobre os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, após pequena exposição teórica sobre o assunto, além de mostrarmos, principalmente, as vivências desses princípios na escola. Isso nos conduz a crer que é forte a possibilidade de que sujeitos autônomos, responsáveis e solidários, dentro do contexto da educação na cidadania, muito dificilmente recorrerão a atos agressivos para resolver os problemas que se apresentam na escola e na própria vida social. Os princípios são um dos aspectos a contribuir para o combate da violência no cotidiano escolar. Além disso, norteiam um projeto em curso, que visa compreender, trabalhar e ressignificar os sentidos, os atos de transgressão da sociedade, da escola e na escola. A mencionada educação na cidadania, outra decorrência importante do projeto, carrega como essência esses princípios, o que veremos adiante.

5.3.3 Educação na Cidadania

A educação na cidadania, em toda a escola, funciona, especialmente, por meio dos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade. Além desses princípios, temos o diálogo como o grande meio para fortalecer as relações interpessoais e o respeito à dignidade da pessoa humana. A educação na cidadania é uma concepção educativa considerada democrática e humanizada, que reverbera na escola como um todo e impacta todas as atividades, eventuais projetos, a *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes* e da República dos Estudantes. Para nossa análise e reflexão, recortamos a metodologia e a Comissão, que serão devidamente exploradas nas duas próximas seções quaternárias.

Destacamos, inicialmente, sobre a educação na cidadania: o significado da palavra cidadania; o que é ser cidadão; onde nasceu essa noção de cidadania; o exercício da cidadania; o que é uma escola democrática e seus efeitos humanitários e, finalmente, a diferença entre educação na cidadania e educação para a cidadania. Todos esses argumentos não teriam sentido se não mostrássemos a vivência da educação na cidadania no espaço, no ambiente e no cotidiano da “Campos Salles”. Essa vivência traremos ao final dos trabalhos desta seção e prosseguiremos com os subitens acima mencionados, nos mesmos moldes de apresentação, isto é, uma parte teórica seguida de vivências nas escolas.

Não nos alargaremos quanto aos significados assumidos pelas mencionadas palavras ao longo do tempo, porque nosso foco é o significado atual. Assim, de acordo com Holanda (1998), no Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, verificamos o significado da palavra cidadania, estabelecida como uma qualidade ou um estado de cidadão, enquanto que a

palavra cidadão diz respeito àquele no gozo de direitos políticos e civis, bem como, seus deveres em relação ao Estado.

“*Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres.*” (OLIVEIRA, 2006, p. 28). Adaptando tal significado de cidadania ao espaço da “Campos Salles”, podemos afirmar que os alunos cumprem inúmeros deveres, mas têm direitos e aprendem a ser cidadãos, porque são tratados como tal, como mostraremos adiante em suas vivências. Com as professoras-cidadãs da escola não é diferente, porque são consideradas democráticas, afetivas e atuam como uma das principais engrenagens no contexto da educação na cidadania.

Quando o educador da escola é cidadão tudo passa pela educação. Ele busca mudar a sociedade e a escola porque entende que ambas caminham juntas, que existe um reflexo mútuo. Coloca o aluno na condição de contextualizado e interage com ele a partir da própria visão que tem em relação ao mundo, no que tange à economia, à história e à cultura que envolve os sujeitos. Assume como sua a luta do povo por seus direitos, ao passo que deseja educar e ser educado na ação, agindo como educador-cidadão. Sabe que a escola não é a única responsável no campo educacional, pois necessita de articulações com a comunidade para desenvolver satisfatoriamente suas práticas.

(NAVARRO, 2018, p. 68)

A noção de cidadania, segundo Oliveira (2006), nasceu na Grécia clássica, em meados do século VII. As primeiras formas de democracia, na prática, foram vivenciadas pelos gregos. No entanto, apesar de um grande número de pessoas participarem das decisões na vida pública grega, para favorecer o governo, muitas outras pessoas eram segregadas da prática da cidadania, como os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Além disso, a cidadania não atingia os direitos civis, muito comuns na atualidade. E foi exatamente essa falta de liberdade de pensamento e expressão que conduziu Sócrates à morte. Nesse contexto, Aristóteles definiu cidadão como aquele que tinha o direito de contribuir com o governo, participar das assembleias e tomar decisões que envolviam a coletividade. Isto é, uma cidadania pouco abrangente em relação à cidadania extensiva e mais completa, dos dias de hoje.

Gadotti (2012) se refere a esse exercício de cidadania como sendo uma das bases da identidade brasileira, mas que ainda estão minimizadas por causa da atuação individualista das elites e de corporações emergentes, ambas dependentes de um Estado paternalista. E a escola cidadã se faz presente nesse contexto como alternativa, com o intuito de almejar uma identidade nacional: “[...] *é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, ter uma mentalidade aberta ao novo e não atirar pedras no caminho daqueles que buscam melhorar a*

educação.” (GADOTTI, 2012, p. 45).

Nesse sentido, o autor entende que a escola pode conduzir milhões de brasileiros no caminho da cidadania. E o resultado do processo histórico de uma educação que se renova é denominado de escola cidadã, que se faz presente não somente no Brasil, mas em vários sistemas educacionais pelo mundo. No país, ocorreram experiências isoladas de gestão colegiada, tímidas, que não reverberaram no sistema educativo. Experiências que terminavam, na medida em que seus articuladores se afastavam da escola. Porém, na “Campos Salles”, não podemos fazer referência a qualquer atitude tímida com o intuito de transformá-la. A transformação é marcante, constante e dinâmica e esse aspecto ficará muito claro quando mostrármos suas evidências mais adiante. “*A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos.*” (GADOTTI, 2007, p. 40).

No cotidiano do espaço escolar, Oliveira (2006) indica que os educadores podem fortalecer direitos e deveres, inclusive os previstos em lei e inerentes à cidadania, da seguinte maneira: “[...] *levando o conhecimento aos alunos, despertando-lhes o espírito crítico, motivando-os a participarem politicamente de todos os processos decisórios, desde uma eleição na Escola até a escolha dos governantes em nível nacional [...].*” (OLIVEIRA, 2006, p. 59). Assim, a aprendizagem deve acontecer a partir de um sujeito dotado de desejo, motivado, enquanto a escola, por meio do educador, assume o papel de mobilizá-lo para aprender.

Além disso, a escola deve se libertar de preconceitos, humilhações e estereótipos impostos aos alunos. Sobre o que devemos entender como preconceito na escola, Collares e Moysés (1997) afirmam que, na hipótese de não ocorrerem modificações no cotidiano, as ideias permanecerão apenas em alguns indivíduos, sem repercussão para os demais. Dessa maneira, para se caracterizar um cotidiano, devem existir juízos provisórios, independentemente do confronto com a realidade. Tais juízos nem sempre serão confirmados e, quando refutados, ao confrontarem a realidade por meio da ciência ou por não os encontrar na experiência do ser humano, permanecendo imóveis diante da razão, deixam de ser juízos provisórios e passam a ser um preconceito.

Gadotti (2007) afirma que Paulo Freire, durante o ato de educar, defendia o rigor ao invés da rigidez e o direito de o docente tomar a palavra, mas sem estressar o aluno com sua fala. A defesa da fala docente lembra a diretividade da prática educativa que depende da disposição do professor para elaborar propostas. Esse ato, fundamental, de propor está na compreensão pedagógica-democrática e é um dever de ofício docente, que não pode se recusar a expor, tampouco negar-se à discussão com o aluno, em torno de sua proposta.

Essas coisas estão relacionadas entre si, de modo que o próprio *Projeto Político-Pedagógico* da escola precisa de propostas, aspirações e sonhos, acompanhados da compreensão da realidade. “A educação na cidadania foi implantada na escola desde o início do projeto na gestão do diretor Braz Nogueira.” (Professor Eduardo). E “[...] a pedagogia libertadora de Paulo Freire é de suma importância para a promoção da educação na cidadania, formando cidadãos autônomos, críticos e reflexivos”. (Professor Eduardo)

Quanto à escola democrática e seus efeitos humanitários, enxergamos sujeitos que possam ser ativos e participativos, capazes de decidir como docentes e de se organizarem individual e coletivamente, na condição de educando. Queiroz (2019) entende que as escolas democráticas podem alterar o estado educativo de pouca participação do aluno na escola, repleta de barreiras, para favorecer a manutenção das elites. Assim, indaga como trabalhar a autonomia e disponibilizar o diálogo, com a escuta, além da voz de um aluno capaz de se organizar individualmente. O autor nos chama a atenção para a importância do diálogo numa escola de experiência democrática, que é exatamente um dos “motores” que impulsionam a educação na cidadania.

Nesse interim, ao conhecer seu limite, o educando busca, dentro de um exercício de cidadania, atingir o conhecimento que almeja. Ao reconhecer seus limites, deficiências e fragilidades, procura apoio dos educadores, numa atitude de completa liberdade educativa. Assim, surge um fortalecimento da relação igualitária entre educador-educando. Então, nessa educação democrática, o educador não detém o conhecimento, mas é um fim para alcançá-lo, enquanto o educando deixa de ser apenas um receptor: tem uma participação efetiva que se completa quando percebe que é ouvido.

E a educação na cidadania têm resultados como a humanização do cotidiano escolar, no entanto, não é fácil essa construção. Medeiros, Orth e Pereira (2011) desenvolveram seus estudos sobre democracia e cidadania na educação escolar. Entendem que a sociedade capitalista de consumo, de maneira geral, faz prevalecer práticas de individualismo e competição, em nome do poder e do ter. Há prevalência desse individualismo sobre as ações da comunidade e dos grupos, reforçados por estímulos visuais e sensitivos, enfatizados pela classe dominante. Excluindo tais contextos, históricos e coletivos-comunitários, destrói-se qualquer iniciativa de construção para a humanização.

Em consequência, no imaginário dos indivíduos, aparecem necessidades materiais e desejos de conquistas, por meio da exaltação do “eu”. Nesse sentido, as conquistas individuais são consideradas crescimento e o ser humano envolvido nesse processo é conduzido à condição de desumano, dotado de uma natureza egóica e algum tipo de patologia. Surge a necessidade

de repensar essa sociedade e educar o ser humano para a humanização.

Feitas tais considerações, optamos pela educação na cidadania da “Campos Salles” para nosso estudo de caso, porque entendemos que ela é um dos principais pontos de contribuição para combater a violência em seu cotidiano. Além disso, dificilmente algum leitor encontrará um trabalho acadêmico que se proponha a investigar a educação na cidadania, por ser tipo educativo mais raro de se encontrar nas escolas. Ao contrário, a educação para a cidadania é mais popular e aparece com frequência nos trabalhos com diversos temas, inclusive o da violência.

Deixamos claro que não é nosso intuito desqualificar a educação para a cidadania ainda que, em nossa leitura, há indícios de que a educação na cidadania traz melhores resultados educativos, mesmo porque a teoria também se faz presente. No entanto, a educação para a cidadania tem o seu valor, como afirma Mortatti (2006). Entende que educar para a cidadania implica não apenas informações para o indivíduo conhecer seus direitos e deveres, mas também, “[...] *levar em conta espaços de vivência dos procedimentos de igualdade e solidariedade, tendo em vista o exercício reivindicatório e de reflexão dialógica sobre as demandas necessárias para a melhora nas condições de vida na cidade.*” (MORTATTI, 2006, p. 32).

Comparando os dois tipos educativos, na educação na cidadania temos uma educação vivenciada na prática, isto é, o educando aprende a ser cidadão, exercendo seus direitos e cumprindo seus deveres na própria escola, que coloca a sua disposição toda uma estrutura democrática para que esse aprendizado seja possível. E são raras as instituições que propiciam esse tipo de educação. A força motriz da educação na cidadania é a dialogicidade, como afirmamos anteriormente, e seu reflexo é a humanização. De outra maneira, a educação para a cidadania educa apenas na teoria, para preparar o aluno para ser cidadão consciente, quando formado.

Porém, alertamos para o fato de que a educação para a cidadania pode ser utilizada como um instrumento ideológico, com mais facilidade do que a educação na cidadania. Segundo Mortatti (2006), os governos autoritários fazem uso de um argumento baseado na necessidade de se educar o cidadão primeiro, para que somente depois ele possa exercer a cidadania. Assim, essa postura se torna um instrumento de controle das elites para submeter as pessoas a seu julgo e excluir a própria cidadania. Na prática, a escola mergulhada nesse controle teria muitos anos para educar para a cidadania, deixando as elites numa posição muito conveniente. Ao contrário, a educação legítima propaga dentro do ensino-aprendizagem, sem desrespeitar o direito das minorias valores, quanto a igualdade, solidariedade e outros relativos aos direitos humanos.

No nosso imaginário, aprender a ser cidadão, na prática, traz benefícios imediatos ao

ambiente escolar e ao educando cidadão, por meio dessa via democrática e humana. É provável que algumas escolas tradicionais estabeleçam práticas pedagógicas nesse sentido, mas elas podem não atingir os objetivos com a intensidade desejada, pois a educação, na prática, exige certos componentes democráticos não acessíveis em muitas escolas conservadoras, tais como a autonomia e a dialogicidade. E nada funciona adequadamente sem um educador democrático, dialógico e consciente – ou até mesmo um professor conservador, desde que não seja autoritário.

Na “Campos Salles”, o projeto foi construído também para reelaborar a postura docente, que veremos mais adiante nas vivências da escola. Encontramos educadoras plenamente atuantes nesse contexto democrático, que trabalham para os alunos e percebem que alguns frutos dessa postura correspondem à humanização. Esse ambiente de solidariedade, de diálogo, de humanidade e de respeito à dignidade de todos fortalece a proposta de combate à violência, inclusive as mais graves, como as agressões físicas contra alunos e professores.

Nada de mais agradável acontece em um ambiente escolar quando, em termos de humanização, os educandos, sobretudo aqueles de famílias pobres, pretos e favelados, são tratados com o respeito e a dignidade que lhes são devidos. Infelizmente, há fortes indícios de que a humanidade não contempla todas as escolas públicas no País que, desumanizadas, facilitam a manifestação da violência. Assim é que, não por acaso, a violência escolar é um problema crônico da educação brasileira, pois por um longo período é possível perceber casos de humilhações e preconceitos contra os alunos pobres, os quais, no mínimo, nos causa profunda indignação, assim como em muitos educadores.

No tocante à democracia, Klein (2006) se refere a ela como uma tendência do mundo contemporâneo, a qual traz para a sociedade o respeito à personalidade humana e espaços para a expressão de seu valor. Nesse contexto, emerge uma escola democrática, que prepara um aluno pensante, autônomo e responsável, comprometido com o desenvolvimento de suas habilidades de liderança. Uma escola voltada para a formação moral dos alunos e para a convivência social. Sua concepção está fundada também na informação, ao longo do tempo. E, quanto às práticas pedagógicas, existe um sentido de envolver os educandos por meio do diálogo sob a mediação docente.

A autora ainda reforça o espírito democrático escolar, porque há uma extensão dos direitos e da liberdade daqueles que dela participam. A ideia de igualdade não se desprende da ideia de diferença, pois há respeito às diferenças, dentro da igualdade. Intenciona a escola democrática uma formação baseada na participação nas tarefas escolares, em que alunos e professores se complementam no desenvolvimento das atividades. “Nesse quadro, se destaca o protagonismo dos alunos, representado pela autonomia e pela responsabilidade, voltadas para

o exercício da cidadania.” (KLEIN, 2006, p. 62).

Como o diálogo é a base da educação na cidadania, é de suma importância destacarmos as relações interpessoais entre educandos e educadores. Pereira (2003) investigou a percepção dos docentes do Ensino Médio quanto à violência escolar e constatou que o aumento dessa é reconhecido por eles e reforçado pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e por famílias desestruturadas. E a violência se encontra, basicamente, nas relações interpessoais entre alunos e professores, além de outros integrantes da escola.

E ninguém melhor do que Leite (1997) para expor ideias sobre as relações interpessoais, fundamentais para movimentar a educação na cidadania. Ele desenvolve a ideia de uma relação interpessoal fundamental para a educação, pensando exatamente na sala de aula e lembra que os educandos não conseguem se identificar como deveriam, devido a um grande número de alunos que caracterizam o sistema educativo. Dessa maneira, os professores não os percebem, a menos que se destaquem pela capacidade intelectual que os distancia das normas ou quando participantes de grupos, na condição de seres indistintos. Assim, apenas um número reduzido de alunos pode ser visto pelos professores ou pode se identificar com eles, esperando o retorno para saberem quem e como são. O fato é que os docentes consideram ser muito difícil manter uma posição de neutralidade, sem a manifestação de preferências ou antipatias, numa relação afetiva que atinge o aluno.

Destaca o cientista social que simpatia e antipatia são processos interativos que se refletem nas tendências comportamentais. Na hipótese de um docente ter simpatia em relação a um aluno, seu comportamento será visto de uma forma favorável. Esse clima é conduzido a um destaque amistoso e favorece a aproximação entre ambos, fazendo amigos se tornarem mais amigos.

Contrariamente, se esse docente enxergar o aluno com antipatia, o comportamento desse educando será visto de modo desfavorável, o que aumenta a animosidade entre ambos, gerando afastamento e conflito direto. As situações estabelecidas por simpatia e antipatia não são irreversíveis, pois podem ser revertidas, isto é, a situação de simpatia pode se transformar em antipatia e vice-versa. Quando percebemos grandes diferenças na aproximação, a tendência é de afastamento e quando se percebem qualidades semelhantes no outro, ocorre uma amizade maior.

Leite (1997) afirma que a possível transformação da simpatia e da amizade em antipatia e inimizade pode ocorrer quando uma das partes revelar uma qualidade que ainda não estava evidente. Esse motivo torna difícil a transformação da antipatia e inimizade em simpatia e amizade, pelo próprio afastamento em relação às pessoas que consideramos antipáticas, porque

elas ficam impossibilitadas de mostrar eventuais qualidades.

Assim, as pessoas se aproximam porque são semelhantes e se tornam semelhantes por terem se aproximado. E o autor cita a “malícia” freudiana, em que os extremos se tocam, isto é: a antipatia violenta pode ocultar a admiração pela qualidade do outro e dar início a uma amizade ou amor muito intenso que, por sua vez, pode ocultar a destruição e o ódio. E a pessoa que rejeita o pai e suas qualidades, de fato, está rejeitando em si mesmo as semelhanças com a figura rejeitada: “[...] *Projetamos* nos outros e as condenamos violentamente, características muitas vezes fundamentais em nós. *Nesse caso, não condenamos os outros, mas a nós mesmos; por isso somos tão violentos e tão intransigentes.*” (LEITE, 1997, p. 312).

Para alicerçar nossos argumentos nesta seção terciária, recorreremos às vivências relativas à educação na cidadania, no cotidiano da escola, por meio das entrevistas realizadas em trabalho anterior (NAVARRO, 2018).

A então Coordenadora da escola, Amélia, coloca sua concepção pessoal sobre ser cidadão na escola, em que o aluno se constitui sujeito de direitos e cidadão no cotidiano da escola, guiados pelas propostas do *Projeto Político-Pedagógico*. Questiona a preparação dos estudantes, em outras escolas, para o futuro. Alega que o futuro é agora e é nesse tempo, que a “Campos Salles” está preparando seu educando para a vida em curso, para que o estudante possa vivê-las em todas as suas dimensões. Nos chama à atenção para que uma escola não seja uma ilha, isto é, isolada, de forma a “matar” os estudantes.

A então Coordenadora da escola, Daniela, expõe o trabalho docente no salão, permeado de interações com os estudantes e muito diferenciado daquilo que ela vê em outras escolas. Afirma que o docente na escola não é mais o detentor do saber, autoritário e o centro do processo ensino-aprendizagem do Ensino Tradicional. A relação com o aluno é mais próxima e ele é um mediador do conhecimento. Para solucionar conflitos e todas as situações que afloram no cotidiano, os professores se utilizam do diálogo. Finaliza afirmando que os educandos saem mais preparados de uma escola que se preocupa com o ser humano.

[...] nós chegamos à conclusão, que cidadãos são esses que nós estamos contribuindo para que se constituam sujeitos, cidadãos, enfim, dentro dessa escola, com essa proposta, com esse projeto. (Amélia)

A gente ouve dizer assim “Mas o projeto de determinada escola está favorecendo, preparando esses estudantes para a vida?”, como se a vida fosse algo que vai acontecer no futuro, entendeu, Sérgio, o que eu estou querendo dizer? A vida está acontecendo agora. “Aí, a escola está preparando esse estudante para a vida”, a vida está acontecendo aqui e agora. Nós estamos a vida toda, nos preparando para a vida e é preciso que isso aconteça dentro

da escola agora. A vida só existe no agora.. (Amélia)

[...] 100% do tempo de trabalho do educador no salão é voltado para os estudantes. Então, eles estão o tempo todo interagindo com eles. Eu não tenho dúvidas que o trabalho docente é muito diferente do que era ou do que a gente vê em outros lugares. (Daniela)

(NAVARRO, 2018, p. 181)

Com certeza. O professor, ele não está mais como o detentor do saber e como aquela pessoa que... ele vai falar e eu vou obedecer, ele vai pedir, eu vou fazer... é uma relação mais próxima. Ele está como mediador do conhecimento. Por mais que a gente, que as teorias da educação dizem que o aluno é o centro, o conhecimento é o centro do processo ensino aprendizagem, não está no professor, numa escola tradicional ele está focado no professor. É ele que decide, é ele que faz, é ele que... Aqui, essa relação é totalmente diferente. É uma relação, é uma via, de fato, é uma via de mão dupla, do professor com relação ao aluno. (Daniela)

(NAVARRO, 2018, p. 182)

A questão do diálogo para solucionar os conflitos, os diferentes dispositivos que a gente tem que, pra lidar com essas situações de que afloram. (Daniela)

(NAVARRO, 2018, p. 185)

Eles saem muito mais, daqui, mais preparados para encarar a vida, questões, o ensino médio ou trabalho. Eu acho que é pensar no ser humano como um todo [...] (Daniela)

(NAVARRO, 2018, p. 185)

A professora Luana coloca uma educação na cidadania voltada para a realidade do aluno. Destaca, na vivência da “Campos Salles”, alunos muito participativos, vivos. Quando dentro do projeto, com os roteiros integrados e temáticos, agem com solidariedade. É um educando completamente engajado, diferentemente do que se vê em escolas convencionais, em que a sala de aula não reflete o verdadeiro aluno. A professora Laura, se refere a uma educação na cidadania na escola baseada nas vivências e à realidade da sociedade. Dessa maneira, assuntos de relevância social podem ser trazidos para o ambiente da escola para serem trabalhos pelos alunos. Até mesmo acontecimentos na comunidade dos estudantes podem ser estudados em sala de aula.

A professora Cristina afirma que as práticas pedagógicas da escola estão relacionadas à educação na cidadania, na medida em que os educandos são tratados como protagonistas e se tornam cidadãos críticos e conscientes. Existem, inclusive, eleições para Prefeito da escola, o que desperta neles o interesse pelas eleições presidenciais. Coloca a docência na “Campos Salles” de diversas maneiras bem dinâmicas no cotidiano, quando ensinam, aprendem, reaprendem e reavaliam e reestruturam as atividades, se for necessário. Respeitam também o perfil dos grupos de alunos, que são diferentes. A cidadania é patente porque o respeito mútuo entre educadores e educandos fazem parte da relação. As práticas presentes na educação na cidadania iniciam-se com o questionamento sobre o que é ser cidadão,

em que o aluno entende quais são os seus direitos e quais são os seus deveres, que são colocados em prática. O que eles mais destacam é a questão do respeito às regras da escola, pois ajudam a construí-las, em assembleias, e não são impostas pela escola.

As práticas pedagógicas relacionadas com a educação na cidadania são praticadas por meio da proximidade da realidade dos estudantes. (Professora Luana)

(NAVARRO, 2018, p. 194)

Gostaria de acrescentar que dentro da escola, os estudantes são muito vivos; têm uma energia participadora, gostam de se envolver. Apesar de serem adolescentes e muitas vezes serem questionados quando um ou outro não está estudando, você o coloca dentro desse Projeto permeado pelos roteiros, ele se mostra solidário; isso que é legal dentro da Campos Salles. Ele se torna totalmente engajado, pois quando ele está em uma escola convencional, às vezes só aquele ambiente escolar, aquela sala de aula, não reflete o que o estudante é de verdade, até fora da comunidade; e aqui a gente consegue ver isso, é muito interessante e muito legal! (Professora Luana)

(NAVARRO, 2018, p. 194)

Acredito que, no âmbito da escola, as práticas Pedagógicas relacionadas com a educação na cidadania estão naqueles 30% (se refere ao discurso do PPP, no qual 30% são destinadas às vivências e à realidade), isto é, aquilo que acontece na vida. Aconteceu algo evidente no jornal que está muito latente, então, nós trazemos para a sala de aula. O mesmo acontece com os estudantes; quando algo acontece na comunidade, eles trazem para a sala de aula. As práticas pedagógicas relacionadas com essa educação na cidadania é esse exercer dos princípios [...] (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 201)

Então, nós professores estamos a todo o momento trabalhando para fazer intervenções no meio social que habitamos. Queremos que os estudantes venham aqui, pratiquem sua cidadania. Aqui, vemos a cidadania pelo voto consciente nas eleições a vereadores e prefeito, intermediado pela Comissão Mediadora. Nossa escola é democrática! (Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 202)

As práticas Pedagógicas acontecem no cotidiano e estão intimamente relacionadas com a cidadania, porque aqui os estudantes se tornam protagonistas, ou seja, tornam-se cidadão, no qual ele é crítico e tem consciência do que ocorre na sociedade. A gente realiza as eleições de Presidente e isso já desperta o interesse deles pelas eleições de Prefeito, as eleições na sociedade. Então, a busca é essa - do protagonismo cada vez maior. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, 206)

Coloco em prática o exercício da docência cidadã na Campos Salles de todas as formas possíveis e imagináveis: ensinando, aprendendo, reaprendendo e reavaliando. Esse dinamismo que acontece diariamente faz com que estejamos

sempre prontos a reinventar, a reestruturar, a refazer uma atividade que se julga necessário mudar. Algo que deu certo com um grupo, não necessariamente dará certo com o outro grupo e você tem que respeitar isso. Então, a questão da cidadania é muito patente porque há um respeito do aluno com relação ao professor e vice-versa. (Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 209)

As práticas Pedagógicas relacionadas com a educação na cidadania iniciam-se com o questionamento: O que é ser cidadão? É você entender seus direitos e deveres e os alunos colocam isso em prática o tempo inteiro. Por exemplo: eles sabem que são autônomos e que podem ir e vir, mas devem saber em quais momentos eles podem fazer isso [...] O que eles mais colocam em prática é a questão do respeito, as regras que eles mesmos ajudaram a construir, porque não são regras impostas pela escola, eles mesmos ajudaram a construir em assembleias; como eles ajudaram a construir, entendem que é responsabilidade deles colocar em prática. (Cristina).

(NAVARRO, 2018, p. 210, 211)

Por fim, de todo o contexto, o que de fato mais movimenta essa educação na cidadania é o diálogo, muito presente e marcante no cotidiano atual da escola pesquisada, de forma a movimentar as boas relações interpessoais. A escuta favorece o vínculo entre educandos e educadores: *“As relações interpessoais entre os alunos e os professores melhoraram absurdamente, pois o projeto político pedagógico possibilitou uma maior abertura ao diálogo, tornando assim o ambiente escolar muito mais humanizado.”* (Professor Eduardo)

Nas seções quaternárias que se seguem, além da teoria, mostraremos as vivências específicas, no cotidiano da “Campos Salles”, dos alunos e professores envolvidos no desenvolvimento da *Metodologia de Ensino* e das práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*. Nossa proposta é complementar o significado de educação na cidadania, de forma específica, a partir do recorte que fizemos. Até o momento, percebemos a contribuição da educação na cidadania no combate à violência escolar, principalmente, porque não há qualquer resquício de que o educando é maltratado e humilhado, a partir do novo projeto até os dias atuais. Muito pelo contrário, numa linguagem psicanalítica, esse aluno se mostra cheio de pulsão de vida, como bem mostrou as vivências na escola.

5.3.3.1 Metodologia de Ensino

A *Metodologia de Ensino* foi um ponto de renovação e reestruturação educativa na “Campos Salles”. Trata-se de uma metodologia baseada nos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, conforme largamente estudado neste trabalho, inserida no contexto da educação na cidadania e pela *Cultura da Paz* nos salões, adivinda da *Marcha pela*

Paz. Buscamos mostrar se essa metodologia implementada pela escola, em 2005, pode contribuir para combater a violência em seu cotidiano, seu ambiente e seu espaço, depois do projeto, até os dias de hoje. Essa nova metodologia têm nas professoras-cidadãs a esperança numa educação de melhor qualidade. Tem uma configuração centrada nos roteiros integrados e nos roteiros temáticos.

É uma das decorrências mais significativas do *Projeto Político-Pedagógico* e, nesse ponto, é fundamental perceber aqueles que estavam e os que não estavam no projeto. Foram alguns dos problemas que surgiram depois de sua implementação, isto é, professores que se adaptaram rapidamente ao novo e à reelaboração de sua postura, desta feita de forma democrática e humanizada e aqueles profissionais que tiveram dificuldades de adaptação. Ao final desta seção quaternária, mostraremos as vivências na escola, com os resultados concretos, para fundamentar o desenvolvimento da parte teórica e citações, inclusive as relativas à derrubada dos muros da escola e das paredes das salas de aulas, pois impactaram de forma física as novas configurações da sala de aula e psicológica, com mudanças na mentalidade docente, além da confirmação da aproximação da escola com a comunidade.

Então, dentro da ‘Campos Salles’, a coisa passou a ser muito mais transparente. Está na cara quem está no projeto e quem não está. Até o aluno percebe quem não está no projeto. Às vezes, o aluno fala: ‘Temos que chamar a professora de tal, mas ela não está no projeto’.

(Braz Nogueira)

...

Com esse projeto, o aluno da ‘Campos Salles’ não perdeu em nada em termos de conteúdo, seja qual for o conteúdo, porque, na avaliação externa que a escola faz, estamos péssimos, mas nunca caímos depois que começou esse projeto.

(Braz Nogueira)

...

Quando o professor está no projeto e sabe que ele não vai mais dar aula, que o estudante, se ele precisar de informações que vão além do projeto que ele está estudando, não precisa contar só com o professor, ele pega o celular dele e ele tem o mundo de informações na internet, sendo que, na verdade o professor pode ajudá-lo e fazer dele, que ele se transforme em um pesquisador, verdadeiramente, porque a internet traz todas essas informações.

(Amélia)

Em 2006 e 2007 ocorreram as derrubadas de paredes. A primeira era imaginária, isto é, era concernente à “quebra das paredes” entre as disciplinas, com a concepção de um aluno visto como ser integral e completo, portador de saber, com capacidade para tomar decisões e se organizar individual e coletivamente, com o objetivo de aprender. A segunda dizia respeito à

derrubada das paredes físicas das salas de aulas convencionais, transformando-se em quatro salões de estudos (atualmente, cinco), para o agrupamento dos estudantes, na época, da mesma série. Dentro desta organização, os professores elaboraram roteiros de estudos ⁵ para os alunos, no âmbito de um planejamento coletivo, objetivando a integração entre as áreas de conhecimento.

(NAVARRO, 2018, 69, 70)

Mazon e Nogueira (2005) observam que uma metodologia *Metodologia de Ensino* de ensino pode alcançar a eficiência, se acompanhada de uma nova mentalidade. A nova maneira de pensar a educação, os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade acabaram referenciando as discussões docentes, além de impactar os alunos, que passaram a ser sujeitos de sua aprendizagem, no momento em que eram considerados apenas um objeto a ser formatado, de acordo com a visão do adulto. Eis a leitura de Mazon e Nogueira; e da então coordenadora sobre a *Metodologia de Ensino* implementada e o currículo – e a relação do estudante com o conteúdo:

Autonomia, responsabilidade e solidariedade exigem por parte do adulto que trabalha com a criança uma nova mentalidade, que a perceba como um ser integral, completo; capaz de tomar decisões, portador de saberes e capaz de organizar-se para aprender. Isso exige dos adultos uma nova postura em relação às crianças e adolescentes, ou seja, ajudá-los a se constituir como sujeitos autônomos, responsáveis e solidários e não se tornarem cópias dos adultos. Essa nova mentalidade exige que o adulto caminhe lado a lado da criança e do adolescente.

(MAZON; NOGUEIRA, 2005, p. 42)

Toda a metodologia e todo o currículo visam contemplar a vivência e a construção da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, e todos os valores, hábitos, que giram em torno da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, que formam uma ética.

(Amélia)

...

Então, a relação atual do estudante com o conteúdo, o que o projeto espera é que essa relação vá muito além da construção desse conhecimento já produzido pela humanidade, mas que seja, também, uma relação de produção de conhecimento. Então, que relação é essa? É uma relação de pesquisa, é uma relação de questionamento, é uma relação de debate, é uma relação do pensar, porque, quando a escola era tradicional, o que acontecia? O estudante não precisava pensar. O que esperamos é que o estudante passe a pensar – e pensar e discutir o que pensa com outros –, porque eles estão em grupo. Então, que ele seja autor de suas pesquisas, da construção de seus textos, de suas respostas.

(Amélia)

⁵ A denominação atual dos “roteiros de estudos” é roteiros integrados.

Temos que levar em consideração a humanização do ambiente escolar, por meio de uma nova *Metodologia de Ensino*, pois é um aspecto fundamental na prevenção da violência. Medeiros, Orth e Pereira (2011) analisam os esforços para a construção de um modelo de pessoa ética e moral, para restituir a humanização. Os estudiosos acreditam que é possível aos alunos refletir e praticar a democracia, a cidadania e os direitos humanos. Eles vislumbram uma reorganização da matriz curricular, por meio de planos de estudo, por eixos temáticos integradores, das diferentes áreas de conhecimentos: “[...] *é possível incluir nas oficinas pedagógicas temáticas que envolvam situações do cotidiano social, tais como: violência, corrupção, acesso aos serviços públicos, direitos humanos, participação, democracia, política e políticos, entre outras.*” (MEDEIROS; ORTH; PEREIRA, 2011, p. 135) – uma escola cidadã que abrace a criticidade, a participação e a cooperação.

Antes do projeto de 2005, há indícios de que os educandos não eram tratados com respeito na escola. Provavelmente eram rotulados, como acontece em outras escolas públicas, conforme afirma Patto (1997). A autora relaciona algumas das alcunhas destinadas aos alunos da escola pública, tratados de forma desumana, humilhante e preconceituosa: “[...] *‘burros’, ‘preguiçosos’, ‘imatuross’, ‘nervosos’, ‘baderneiros’, ‘agressivos’, ‘deficientes’, ‘sem raciocínio’, ‘lentos’, ‘apáticos’ [...].*” (PATTO, 1997, p. 287).

Paula (2020) centrou seus estudos na reflexão sobre a capacidade de narrar dos alunos e na desumanização, caracterizada pelo vazio de significação, muito presente na contemporaneidade em ambientes escolares. Entende como urgente um movimento de humanização escolar porque, na constituição do ser humano, podemos encontrar certas capacidades, como simbolizar e significar. No entanto o que prevalece é uma grande negligência, na qual aparece o vazio, quando nada importa, nada é relevante e tudo se perde no abismo. E aponta que os elementos humanizadores proporcionam uma condução ao encontro com a riqueza das experiências de um ser humano, capaz de reconhecer também a grandiosidade no outro.

E conclui que, à medida que são recuperados os aspectos humanos em uma escola, os alunos são beneficiados, porque evolui a postura e a atitude diante da leitura, que de estática transforma-se em manifestações vivas e significativas. Isso, entre outras coisas, conduz à reflexão desses alunos no mundo das vivências ofertadas pela intervenção de cunho humanitário. Destaca também a necessidade de estudos em torno dessa humanização, pois, além de propiciar um aprendizado mais significativo e uma observação mais atenta sobre a própria

existência, possui um caráter social e político, intrinsecamente ligado a uma reflexão sobre “quem se é” e, dentro do espírito democrático, as diferenças e semelhanças percebidas no outro. E acrescenta que a humanização também pode manter e solidificar a paz nos ambientes escolares.

Na “Campos Salles”, para humanizar o ambiente, foi indispensável a reelaboração da postura docente. O antigo professor solitário e autoritário cedeu espaço para o professor-cidadão, democrático e humanista, que trabalha em equipe, de forma solidária. Surge, então, uma nova esperança. Gadotti (2007) afirma que a esperança permite que o professor possa transformar e dar novo formato às pessoas, reforçando suas esperanças para a construção de uma realidade diferente e desenvolver o processo de humanização. O então diretor e a coordenadora explicaram detalhes dessa passagem:

Estamos saindo daquela docência solitária, para uma docência mais solidária e percebemos isso, muitas vezes, nos primeiros anos, quando o professor de alfabetização ajuda os alunos com dificuldade. Outro impacto que se vê é quando você vai às escolas e observa o desespero por causa da falta de professor. Na ‘Campos Salles’, quando o professor precisa faltar, ele negocia com os colegas. Se o cara começa a faltar demais, passa a ser problema.

(Braz Nogueira).

...

Se, antes, o educador tinha ‘minha disciplina, meus alunos, minha lousa, minha prova’, tudo era dele, ele era o centro de tudo, agora você está em um projeto onde tudo é nosso, são nossos estudantes, porque, na prática, os professores trabalham em equipe, todos os estudantes são de todos eles. Eles produzem os roteiros de estudos, que são roteiros construídos pelos professores em equipe.

(Amélia)

Transformar uma metodologia de concepção conservadora e autoritária é condição para uma escola humanizada, com uma violência controlada, que luta contra a reprodução das injustiças sociais. Patto (1999) vislumbra um pesquisador da escola obrigado a repensar sobre os aspectos teórico-metodológicos porque, a partir da teoria dos aparelhos ideológicos de Althusser, a reflexão sobre a educação brasileira passou a considerar uma nova escola em uma sociedade de classes. Assim, devido a essa reflexão, a escola a serviço da ascensão social dos mais capacitados cede espaço a uma escola reprodutora de desigualdades sociais, com base na divisão e na organização do trabalho. No entanto apesar de as ideias dessa classe dominante serem constantemente impostas, acompanhadas de um enorme poder de convencimento, outras perspectivas de visão de mundo estão presentes na escola implícita ou explicitamente.

Gadotti (2012) se refere a um novo cenário da pós-modernidade, que apresenta desafios inusitados para os educadores. Nesse contexto, afirma que eles precisam de uma educação voltada para a diversidade, no tocante à ética e à cultura, em que o ser humano multicultural deve ser capaz de ouvir e respeitar o diferente. Assim, a reconstrução do saber da escola se faz necessária e a arrogância daquele que detém esse saber deve ser substituída por criatividade docente. Esse profissional tem o caminho da aprendizagem modificado, porque aprende com o aluno e também com o mundo. Freire compartilha essa ideia: *“Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.”* (FREIRE, 2001, p. 264).

E, quanto ao novo educando, depois do projeto, foi preparado para a nova aprendizagem, isto é, a construção do conhecimento próprio, na condição de sujeito de direitos, com voz, consciência e criticidade. Freire (2001) entende que, na preparação do educando para a aprendizagem, o que se destaca no estudo é a criticidade, a criação, a recriação, ainda que seja na leitura de um texto com um tema proposto pela escola ou uma reflexão crítica sobre um tema social. A reflexão conduz à leitura de outros textos sugeridos ou à leitura que a própria curiosidade do educando possa indicar. Assim se estabelece o ato de ler, de ler o mundo e de ler a palavra. Tal ato está longe de ser um exercício de memorização mecânica de passagens dessas leituras. E a maneira crítica de compreender a leitura do mundo ocorre por meio de uma linguagem simples e valorizada e da recusa de uma linguagem difícil, repleta de conceitos abstratos. Porém o autor deixa claro que essa compreensão também não pode ser simplista.

O aprendizado do ensinante, ao ensinar, se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

(FREIRE, 2001, p. 259)

Outro aspecto a ser considerado é uma violência que sempre entrou e ainda entra nas escolas, mesmo naquelas que possuem muitas grades e portões. Dentro desse quadro, para reforçar a ideia de que barreiras físicas não impedem a entrada da violência no espaço escolar, A “Campos Salles”, mesmo com a derrubada de seus muros e a despeito da derrubada das paredes das salas de aula, sofria violências (2006/2007). Essa violência, no entanto, foi impactada por uma educação *na* cidadania, democrática, humanizadora e incipiente, que clamava pela participação da comunidade nas deliberações relativas a seus interesses. E o

aspecto psicológico se destacou nesse momento.

É fácil encontrar muitas instituições que se configuram fisicamente como verdadeiros “presídios”, repletos de grades, numa tentativa de melhorar a segurança. Na realidade, o que melhora não é a segurança, mas sim, a sensação de segurança, o que é muito diferente. Portanto, a derrubada dos muros da escola, que se configurou também como uma ação que afetou a maneira de pensar docente, mandou uma “mensagem psicológica” muito clara à comunidade local em 2008: a de que era o fim definitivo do isolamento da instituição e que estava completamente aberta aos moradores, aos comerciantes e a todos que direta ou indiretamente, desejassem participar de seu destino, em nome de uma melhor educação, democrática e participativa. Uma relação interpessoal baseada no diálogo, que se configurou como um aspecto muito marcante, que contribuiu e contribui para fortalecer a exaltação da paz e rejeitar qualquer tipo de violência.

Na sequência da derrubada dos muros da escola, foram derrubadas as paredes das salas de aula e a retiradas das portas. O reflexo abrangeu significativamente o aspecto físico, além do psicológico. A nova configuração física transformou salas convencionais em grandes salões de aulas. Desse modo, na “Campos Salles” de hoje, não temos salas de aula, mas cinco grandes salões. Os salões comportam cerca de vinte e quatro mesas, com quatro cadeiras cada, dispostas em fileiras. Isto é, a fileira da autonomia, a fileira da responsabilidade e a fileira da solidariedade. E cada fileira é de responsabilidade de uma professora-cidadã. Em cada mesa estudam quatro alunos. Cada salão comporta cerca de cem alunos.

O fato é que, nesse caso específico, o aspecto físico foi e é fundamental para o desenvolvimento da nova *Metodologia de Ensino*, pois é o espaço necessário e adequado para uma proposta educativa bem diferenciada, conforme explicado anteriormente. O professor-cidadão, em sua resposta, faz alusão apenas ao aspecto físico:

A derrubada das paredes teve um impacto enorme pois, a ‘quebra’ das paredes deixou de ser algo apenas no plano abstrato, passando a ser algo ‘físico’ e concreto. As mudanças assustam no começo, mas com todos remando na mesma direção em busca de um objetivo comum, as coisas começaram a fluir naturalmente e os resultados esperados foram aparecendo.
(Professor Eduardo)

Os efeitos psicológicos, por sua vez, impactaram as professoras com a derrubada das paredes das salas de aula, a retirada das portas e maçanetas. Representaram, de forma definitiva, o rompimento com o autoritarismo, da época do Ensino Tradicional, isto é, derrubaram as barreiras psicológicas que, por ventura, ainda poderiam existir em cada educador. No entanto,

derrubar as barreiras internas de cada educador não foi fácil. Aqueles que realmente não conseguiram se adaptar a essa nova realidade, aos poucos, optaram por buscar outras escolas onde trabalhar. Quanto ao aspecto psicológico, eis a posição da então Coordenadora sobre essas transformações internas. Em seguida, sua leitura de como a escola estava funcionando:

[...] não tem como você transformar sua prática pedagógica, transformar suas concepções sobre educação e tudo o que a envolve sem se transformar internamente, é uma transformação simultânea aí, uma depende da outra. Então, no processo de transformação da educação e da prática, o educador também está se transformando enquanto pessoa, enquanto a visão de si e do mundo.

(Amélia)

A escola, naquela época, já tinha avançado em relação às questões da violência, já tinha passado, por conta dessa integração, porém a verdade é que as coisas na sala de aula não rolavam, os estudantes não estavam aprendendo, segundo aquilo que se considerava o que era aprender.

(Amélia)

Mesmo logo após o projeto, os professores ainda não tinham um verdadeiro compromisso com a democracia, daí a forte contribuição da derrubada das paredes das salas de aula e a construção dos grandes salões, para iniciar a aplicação da nova metodologia e alterar significativamente essa postura. É o que relata a então Coordenadora, em relação à postura docente:

[...] cada professor ia para a sua salinha e fechava sua porta, instaurava-se a pedagogia da maçaneta e, aí, cada professor, com as suas concepções, tinha uma concepção de escola na sua cabeça, cada professor, a cada quarenta e cinco minutos entrava um professor que tinha uma escola na cabeça dele, uma concepção de avaliação, uma concepção de aprendizagem, uma concepção de estudante, uma concepção de professor e, a cada quarenta e cinco minutos, entrava outro com outras concepções e isso é o que é a escola tradicional que, nos últimos cem anos ou muito mais, vem produzindo... esses que a gente vem chamando de zumbis alienados.

(Amélia)

Nos novos salões não havia mais a necessidade de se fazer inúmeras e intermináveis cópias e memorizar os conteúdos, que irritavam os educandos e os entediavam. O novo espaço contribuiu para que outra mentalidade se estabelecesse. Com essa mudança, o aluno deixou de ser passivo e se tornou ativo, tratado com respeito e dignidade. Isso impactou o psiquismo dele e promoveu alterações comportamentais, para melhor. O aluno deixou de se sentir como um mero objeto e passou a respirar os novos ares democráticos na escola. Por isso, entendemos que se esvaziaram seus motivos para reagir e maltratar ou agredir o professor e colegas, graças a

um ensino que não mais o oprimia e lhe dedicava um tratamento desumano. O estudante enxergou no novo educador um amigo solidário, pronto para o auxiliar, que permanecia a seu lado nos estudos, na construção de seu conhecimento e naquilo que precisasse, respeitando sua autonomia e sua voz.

Portanto, explicando numa linguagem psicanalítica, temos um educando esvaziado de motivos que o irritavam anteriormente, ligados aos conteúdos e à própria conduta docente. Assim, não tinha como enxergar esse educador como Pequeno Outro. Aquelas atitudes de pichar os muros da escola com ofensas ao professor, esvaziar ou furar o pneu de seu carro e inúmeros outros atos que podem ser considerados violentos, inclusive a agressão física, são deixadas de lado. Muito pelo contrário, com as alterações propostas pelo projeto, o educando passou a considerar e ainda considera esse novo educador um Grande Outro, um modelo a ser seguido. O resultado mais visível é encontrado no vínculo e nas relações interpessoais atuais entre ambos e que se fortalecem a cada dia que se segue.

Em relação a esse processo de modificação da postura docente, Gadotti (2012) destaca algumas dimensões, em que se educa o aluno para o mundo da diferença e da solidariedade e se respeita sua vivência. Por sua vez, a escola tem obrigação de formar o cidadão para a sociedade. O pesquisador afirma que Freire (1997) contempla tais dimensões, por meio de três métodos:

- a) pela investigação temática, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
- b) pela tematização, codificando e decodificando esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e
- c) pela problematização, buscam superar uma primeira visão mágica (ingênua), substituindo-a por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido

(GADOTTI, 2012, p. 140)

Tais considerações se encaixam como suporte teórico para entendermos a aplicação da nova metodologia na “Campos Salles”. Assim, surgem os roteiros temáticos e os roteiros integrados, que eram, inicialmente denominados roteiros de estudos.

Os temas dos roteiros são escolhidos pelos estudantes em assembleia e, por serem integrados, não há separação das disciplinas, revelando a interdisciplinaridade e a não hierarquização dos saberes. Afinal, todos são importantes para a formação integral e cidadã dos estudantes. Essa humanização contribui para a diminuição dos casos de violência, pois os estudantes agregam esses valores humanos e se colocam no lugar do outro, aprendendo a resolver suas discrepâncias por meio do diálogo.

(Professor Eduardo)

Um ponto de destaque na aplicação dessa nova metodologia é a autonomia do educando. A construção do próprio conhecimento, nos salões, pode ser alvo de críticas porque as “autonomias” devem e são configuradas de modo diferenciado, para se moldarem à história de vida dos respectivos alunos e à realidade deles, que não pode ser alterada. No caso da “Campos Salles”, os alunos têm autonomia para se organizarem individualmente e constroem seu próprio conhecimento. No entanto essa autonomia está dentro de um circuito manejado pelas docentes. Elas elaboram os roteiros integrados e os alunos, no cotidiano, escolhem o que desejam aprender. O outro mais avançado nos estudos ajuda os que se encontram em um degrau abaixo, numa demonstração de solidariedade. A então Coordenadora revela a maneira como os educandos vivenciavam essa autonomia e solidariedade:

[...] em grupo, eles podem ali decidir que atividade que eles vão fazer naquele dia, dentro daquele roteiro, estão vivenciando a autonomia, quando eles sabem que eles têm que fazer um planejamento diário e que têm que procurar cumprir aquele planejamento, eles estão vivendo responsabilidade. Quando eles vivem a solidariedade, nesse sentido de que, nos grupos de estudos, há um exercício de aceitar a ajuda do outro, o exercício de ajudar o outro nessa vivência de solidariedade, tanto nas questões dos estudos dos roteiros, como nas questões da convivência.

(Amélia)

No tocante aos roteiros integrados, cada grupo de estudantes, e não, cada indivíduo, tem autonomia para decidir quais roteiros realizar no dia. No salão de estudos, o educador exercerá o papel de orientador. Assim, não haverá aula expositiva e o professor extrapolará a sua disciplina. Na dúvida, os estudantes deverão recorrer primeiramente aos colegas de grupo. Não obtendo a ajuda necessária, deverão levantar a mão para que o educador disponível se aproxime para orientá-lo. O grupo também vivencia a responsabilidade em relação à execução de todos os roteiros de estudos. “A solidariedade também é um exercício constante, uma vez que o estudante não apenas aprende com seus pares, mas também os ajuda a aprender.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”, 2015, p. 22).

Em pesquisa de campo anterior (NAVARRO, 2018), na própria escola, tivemos a oportunidade participar das atividades dos alunos do 5º ano em um salão. Um aluno, de cerca de onze anos de idade nos indagou o que estávamos fazendo no salão e respondemos que estávamos fazendo uma pesquisa. Ele respondeu: “Tá bom, tá autorizado!”. Permanecemos sentados em uma mesa da fileira da responsabilidade, com mais quatro alunos, que decidiram estudar língua portuguesa. Em determinado momento, uma menina se irritou com um colega

porque ele não estava atento aos estudos. Ela mandou o menino sair da mesa e se sentar na mesa da fileira da solidariedade. Foi muito interessante sentir o que pode acontecer nessas mesas nas relações interpessoais (entre eles). É algo que vai além da ajuda de um ao outro, no exercício da autonomia. Vemos essa experiência se confirmar, por meio das explicações da então Coordenadora:

[...] tudo se transforma o tempo todo. Então, eles podem chegar e falar, chamar o educador e falar assim:

‘- Olha, eu não quero mais sentar com ele, não está dando certo.’

‘- Mas vocês eram amicíssimos!’

‘- Agora, nós estamos divergindo demais, está começando a dar briga aqui, eu quero ir para outra mesa.’

Então, há uma conversa ali, quem sabe, vamos fazer uma mediação desse conflito:

‘- Não, não tem, não quero, não me sinto mais bem com ele, eu quero uma nova mesa, uma nova equipe, quero estar com outras pessoas.’

(Amélia)

[...] há o salão de estudos, onde é um espaço em que eles estudam os roteiros de forma interativa, eles se sentam em grupos de quatro, eles conversam o tempo todo. O ser humano se constitui falando, se constitui na linguagem, se constitui na relação com o outro. Então, eles debatem, eles escolhem o que vão estudar daquele roteiro, eles têm uma meta diária que eles mesmos criam, qual é a meta diária, para ir desenvolvendo responsabilidade e autonomia. E, aí, eles discutem, eles debatem, eles conversam sobre os estudos, sobre a vida, eles conversam sobre tudo, sobre qualquer assunto, durante as horas que ali estão e isto é fundamental.

(Amélia)

As professoras-cidadãs da “Campos Salles” elaboram roteiros integrados a partir do currículo de forma compartilhada entre os docentes, os quais não permitem fortes intervenções ideológicas que beneficiem as elites. Na prática e ao longo de um ano letivo, são disponibilizadas aos educandos as disciplinas que desejam estudar e aprendem em seu ritmo próprio. O alunado aprende em conjunto e os mais avançados ficam ao lado dos menos adiantados. Ao mesmo tempo que observam o desenvolvimento da solidariedade dos alunos, também são solidários nos salões. Quando um educando têm dúvidas, simplesmente levanta a mão para ser atendido. Ao se aproximar, a professora-cidadã tira as dúvidas do educando por meio de uma problematização que o conduz à reflexão e à pesquisa. O educando precisa ser provocado para encontrar as respostas que procura.

Em relação aos roteiros temáticos, o objetivo da metodologia é a contextualização do aluno – um tema é escolhido para a semana, por meio de votação, na reunião da Assembleia de

Estudantes. Nos primeiros temas, apenas os alunos votam e, nos demais, os professores também participam. Surgem temas atuais da sociedade, relacionados à realidade dos educandos, por meio de histórias, cinemas e outros assuntos. Nesses roteiros temáticos, a contextualização do educando favorece o despertar da consciência e o desenvolvimento do espírito crítico. Os educandos, por sua vez, fazem reivindicações e apontam possíveis soluções, tanto para o espaço escolar quanto para as possíveis mudanças na sociedade, por meio do diálogo ao invés da violência. Com a elaboração desses roteiros temáticos, de relevância social e aplicados durante uma semana, os alunos são devidamente envolvidos pelas questões sociais que afetam sua realidade. Os roteiros temáticos colocam o educando em contato com o mundo para o mundo.

Os roteiros temáticos complementam os roteiros integrados. A dialogicidade também se faz presente nos roteiros integrados, com um método de provocação exposta aos educandos, nas mesas dos salões, isto é, perguntas problematizadoras, para buscar as respostas. Gadotti (2003) destaca a autonomia escolar, com base na dialogicidade no ensino, advinda dos primórdios da filosofia grega, em que Sócrates e Menón dialogam: “[...] ‘se a virtude podia ser ensinada’, numa praça de Atenas, o mestre Sócrates insiste que o escravo Menón deve procurar, nele mesmo, a resposta [...].” (GADOTTI, 2003, p. 9). Esse diálogo indica o significado de educar, que seria um educando potencializado para buscar a resposta. Assim, a escola deveria se estruturar em torno do ideal de Sócrates, com um método dialógico na autonomia exercida pelo aluno, em forma de autoeducação. A própria palavra autonomia, que vem do grego, significa capacidade de autorrealização.

Para Freire (1985),⁶ o autoritarismo presente na educação inibe ou até mesmo reprime a possibilidade de elaborar perguntas. A pergunta desafiadora é percebida pelos autoritários como uma provocação a sua autoridade, além de estabelecer algo de muito incômodo, mesmo de forma implícita. Daí que a pretensão dos autoritários é a de impor o silêncio nas indagações para destruí-las. Em contrapartida, o ponto inicial para manter a pergunta está na formação do educador, na perspectiva libertadora democrática, isto é, um educador que não castra a curiosidade do educando e que respeita as perguntas, ainda que sejam ingênuas. Nesse caso, deixa de lado qualquer tipo de ironia e auxilia o aluno a buscar uma reelaboração da pergunta efetuada. “A existência humana é, porque se fez perguntando [...]. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza.” (FREIRE, 1985, p. 27).

Freire (1985) insiste em que a educação, de modo generalizado, está baseada em respostas ao invés de uma educação de perguntas. Essa última tem um caráter criativo e uma

⁶ Em diálogo com Faundez (1985).

proposta de conduzir o ser humano a se assombrar e de responder a esse assombro. Nesse caminho, consegue resolver problemas diversos e solucionar o próprio conhecimento. Não se arrisca nada em um caminho mais fácil, que é o das respostas. O receio de se arriscar e cometer equívocos não tem sentido, pois é o equívoco que permite avanços no conhecimento. Quando o erro é negado, ele é positivado enquanto que a passagem do erro ao não-erro traduz-se em conhecimento. Um novo erro implicará outro novo erro, de forma sucessiva e infinita.

Tanto na aplicação dos roteiros temáticos quanto nos roteiros integrados, a dialogicidade é marcante. Prates (2005) entende a educação dialógica, em que o professor é um facilitador da aprendizagem que, por meio do diálogo, provoca e desafia o educando a pensar e produzir novas ideias, fazendo conexão entre sua experiência de vida e os conteúdos estudados. O educador dialógico é curioso, socializa ideias, prioriza a pergunta e a problematização, além de escutar e respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno. A *Metodologia de Ensino* da “Campos Salles” traz a reflexão do educando e a problematização nos salões, promovida pelas professoras-cidadãs.

[...] o próprio professor precisa ‘pensar certo’, refletir criticamente sobre sua prática e, se preciso, mudá-la. Deve desaprender ou desprender-se da pedagogia da resposta e envolver-se numa prática provocativa, questionadora, capaz de, através do diálogo, envolver o aluno num processo de aprendizagem reflexiva.

(PRATES, 2015, p. 62)

Passamos a fazer a seguir uma breve análise, partindo de nossa percepção sobre a cópia de um roteiro integrado e de um roteiro temático, coletados na “Campos Salles”. No roteiro integrado (Anexo A, p. 253; 254; 255; 256; 257; 258), os professores se dirigem ao educando para informá-lo sobre o que será estudado no roteiro. Aparecem as palavras “QUERIDO” e “TRÊS BEIJOS”, as quais demonstram o amor do educador pelo educando. A palavra “PARABÉNS” revela um elogio, com a intenção de incentivar o educando a continuar se aplicando na evolução dos roteiros. Em “A GENTE”, “ZERO COISAS” e “BORA COM A GENTE”, aparecem palavras do vocabulário do aluno, utilizado no local onde ele vive, em que se verifica o respeito por sua história de vida. Quanto ao “ROTEIRO DESAFIADOR”, encontramos a metodologia problematizadora, para despertar a visão crítica do educando. Por último, em “DIVIRTAM-SE” e “TRABALHEM JUNTOS”, temos o objetivo docente de tornar o estudo do roteiro integrado prazeroso. No salão, posteriormente, há uma clara intenção de que os estudos não devam ser realizados de forma solitária, como acontecia na antiga concepção educativa da escola.

Quanto ao roteiro temático, encontramos algumas expressões na pesquisa em grupo de

educandos, acompanhadas pelas professoras-cidadãs, no tocante ao tema relativo ao Dia Internacional da Mulher. Trata-se de um tema social, para que eles possam se inteirar e refletir. Depois de concluído o roteiro, a produção de cartazes sobre a mulher é exposta. Geralmente, esses cartazes são expostos nos murais do próprio salão ou nos murais dos corredores da escola, para que todos possam se apropriar dos resultados da pesquisa. Por último, o compartilhamento da pesquisa com os demais alunos do salão e a avaliação do roteiro temático: 1) “PESQUISAR COM SEU GRUPO [...]”; 2) “PRODUZIR UM CARTAZ”; 3) “EXPOR OS CARTAZES [...]” (Anexo B, p. 259; 260; 261; 262; 263).

Concluimos que, na elaboração dos roteiros integrados, os professores respeitam a realidade do educando, não a alteram e utilizam o vocabulário próprio do local onde vive. No tocante aos roteiros temáticos, vimos um aluno contextualizado, que interage com as questões sociais de sua realidade, as questões da escola e da sociedade. Esse é estimulado a apresentar soluções para um mundo melhor, no contexto de uma educação de qualidade. Isso implica consciência, reflexão e criticidade, em que não há espaço para a prática de violências e a potencialização de conflitos, pois o diálogo é o caminho utilizado e a humanização é um dos reflexos dessa opção. Por outro lado, a escola não produz violência, pois os educandos são respeitados e sentem satisfação em participar das aulas. A percepção sobre as vivências apresentadas nos mostram que professores e alunos consideram as aulas nos salões prazerosas.

Não restam dúvidas de que as aulas da antiga concepção educativa da escola não tinham significados para os educandos. A própria reação agressiva dos alunos a esse tipo de violência instituída clamava por mudanças, que finalmente ocorreram depois do novo projeto.

Alunos costumam relatar que não suportam a falta de significado das aulas, a desconsideração que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem marcar sua vida escolar e os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. Mas quando resistem a imposição sem sentido ou quando reagem agressivamente a agressões, só conseguem, numa estrutura hierárquica e cristalizada de poder, piorar ainda mais sua situação escolar.

(PATTO, 2005, p. 35)

Nas respostas das professoras-cidadãs da escola temos, a seguir, as vivências decorrentes da derrubada das paredes das salas de aula e das portas, que tratamos nesta seção quaternária como um dos aspectos da nova *Metodologia de Ensino*. Além disso, as vivências mostram como a metodologia aparece nos salões da “Campos Salles”. Percebemos, embora não anunciadas explicitamente, a *Cultura da Paz* no cotidiano escolar.

A professora Luana afirma que a derrubada das paredes das salas de aulas e a configuração dos novos salões representaram uma aproximação entre professor e docente. Alega que é possível educar com crianças nos salões, na medida em que não é necessário utilizar lousa, enquanto os alunos seguem os roteiros. Os alunos, por sua vez, levantam a mão quando têm dúvidas. A professora Laura chama a atenção sobre o valor da comunidade nas decisões da escola, inclusive a de derrubar paredes. Para ela, o mais importante não foi a derrubada física, mas a derrubada das paredes mentais - internas, para que o docente pudesse deixar a concepção educativa antiga pela nova, dentro de um trabalho compartilhado e solidário. É durante as Assembleias que professores e alunos, com pleno direito à voz, discutem os temas dos roteiros. O que todos desejam é liberdade e temas que permeiam todas as áreas de conhecimento, dentro da interdisciplinaridade. Aliás, para os alunos, a voz foi o que representou a derrubada das paredes, porque antes não passavam de um número dentro da escola. Além disso, foi potencializado o seu *ser* do seu saber, passou a ser ativo e sabe que não pode infringir as regras que ele mesmo ajudou a construir.

[...] o que representou a derrubada das paredes e a retirada das maçanetas com a alteração de espaço transformando as salas de aulas convencionais em salões foi a oportunidade de poder estar mais próximo de seu estudante, e isso é muito contraditório, pois me questionam: “Como você vai dar conta? Como você consegue olhar 100 crianças?”. É uma coisa meio mágica... nós conseguimos (risos). O fato de você não ter que ficar explicando em lousa, de cada grupo possuir autonomia e desenvolver um trabalho e um roteiro próprio e o aluno ter que seguir isso, ele estará sempre com coisas para fazer. (Professora Luana)
(NAVARRO, 2018, p. 192)

[...] sem ela ((a comunidade)), não tem como ter uma escola que caminhe com esse Projeto. Se os pais ou a própria comunidade não apoiassem a Campos Salles, não teria como ter a derrubada das paredes, senão a escola nem teria mais alunos matriculados se a comunidade não acreditasse no nosso trabalho. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 196)

Derrubar as paredes era o de menos importante. Derrubar as paredes mentais que era o grande propósito nisso tudo. Como você construirá uma interdisciplinaridade? Posso estar no mesmo salão atuando junto a você e não haver interdisciplinaridade. Para tanto, precisamos estar afinados, por isso o principal obstáculo é esse: a derrubada das paredes internas que estão dentro da pessoa; de ela mesma olhar para si e pensar: como é essa docência compartilhada? Quero dizer que esse é o trabalho em equipe, quando caem as paredes não existe a minha sala, mas a nossa, o nosso salão, nosso espaço de convivência. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 196)

Durante as assembleias ((estas se reúnem no salão para discutirem temas pertinentes que foram trazidos, os questionamentos sobre os futuros roteiros em sala de aula)), não é somente os estudantes que falam, que têm voz nas assembleias, mas o professor também fala. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 198)

Para os estudantes, o que representou a derrubada das paredes foi a voz. Antes eles não tinham voz, só eram um número que estava ali para receber conhecimento. Hoje, além de terem voz, buscam seu próprio caminho, para conhecerem os temas que são pertinentes àquilo que eles mesmos votaram em assembleia. Então, a alteração dos espaços, principalmente a do salão, se tornou um ótimo espaço. Contudo, pretendemos ocupar cada vez mais espaços lá fora, na torre da cidadania; lugares estes que todos estarão livres, com regras criadas por eles mesmos. Essa derrubada deu voz aos estudantes e potencializou o *ser* do seu próprio saber. Ele não é alguém que apenas recebe, mas é ativo, e sendo ativo ele tem direitos à participação das regras, tem direito a saber e exercer, coloca-se numa posição onde necessita ter jogo de cintura; desse modo, ele aprende, desde cedo, através de seu próprio saber sobre as regras e sabe que não pode infringi-las, isso é muito bacana! (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 199)

Derrubamos as paredes, retiramos as aulas e demos liberdade de escolha e de voto aos estudantes por meio da assembleia. Todos os professores em conjunto, independentemente da sua especialização, sentam, conversam, e elaboram um roteiro totalmente integrado, onde todas as áreas de conhecimento se conversam e contemplam os direitos de aprendizagens. Desse modo, esse roteiro passa a ser tão integrado que não há separação de disciplinas por matérias, pois todo o assunto engloba tudo. A interdisciplinaridade não pode ser conceituada; se caso a conceituo, coloco-a dentro de uma caixinha e, na verdade, o que queremos é liberdade e temas que permeiam todas as áreas do conhecimento mostrando integralidade. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 199, 200)

Aqui, se um professor falta, o aluno nunca vai se sentir prejudicado; apenas vai chegar, sentar, tirar seu roteiro e começará a trabalhar; se o estudante tiver dúvida, levantará a mão e, se não tiver, ficará o dia inteiro sem precisar de mestre porque aqui não apostamos em mestre explicador; não precisamos explicar aquilo que está escrito; para isso, nosso roteiro se mostra integrado - aonde todos os professores conseguem caminhar junto aos estudantes. (Professora Laura)

(NAVARRO, 2018, p. 200)

A professora Paula entende que os roteiros são montados, a partir do que os alunos aprendem, destacando-se o protagonismo deles. Sobre a derrubada das paredes e a retirada das maçanetas significaram a queda do Ensino Tradicional, além de trazer mudanças psicológicas nas relações interpessoais entre alunos e professores. Coloca que no salão, não existe aula, mas as atividades dos

alunos que relacionadas aos roteiros, no ritmo de cada um. Os temas não impostos pelos docentes e não há hierarquia entre alunos e professores, o que favorece à manifestação do respeito.

A professora Cristina é incisiva ao afirmar que a escola não tem grades como se fosse uma “gaiola”. Também entende que a principal derrubada é a da parede interna de cada docente, na medida em que saíram de sua área de conforto. No cotidiano não existe o *eu*, mas sim o *nós*, dentro de um trabalho de equipe e é por essa razão que a questão da solidariedade é muito visível. Foi uma desconstrução difícil, mas superada, pois no trabalho atual os docentes não se sentem presos a nada. Faz referência também a um trabalho dinâmico nos salões, onde grupos de alunos se encontram em diversos números de roteiros, o que demonstra a evolução dos alunos, respeitando-se o seu tempo e maneira de aprender. Com o estudo dos roteiros nos salões, os alunos questionam, pedem ajuda o tempo todo, conversam e expressam suas opiniões. Por fim, se vê como uma educadora melhor hoje em dia porque teve que quebrar suas paredes internas para entender o protagonismo do educando na escola.

Antes, no ensino tradicional, o professor já tinha todo aquele plano de aula pronto; aqui não, aqui a aprendizagem parte deles. Então, a partir do que eles aprendem, nós buscamos montar o roteiro e, com isso, o ensino se torna dinâmico. O que se destaca nesse trabalho é o protagonismo dos estudantes. (Professora Paula)

(NAVARRO, 2018, p. 204)

A derrubada das paredes e a retirada das maçanetas com a alteração de espaço que transformou as salas de aulas convencionais em salões representou a queda do ensino tradicional. Foi inovador. Trouxe várias mudanças no ambiente, psicológicas, na relação do aluno com o professor [...] (Professora Paula)

(NAVARRO, 2018, p. 205)

Aqui não falamos sala de aula, mas sim, salão em sua nomenclatura. Aqui não existe aula, eles montam o roteiro e fazem tudo no seu tempo, cada um no seu tempo, não existe aquele processo de 45 minutos de aula. Com relação à afetividade, isso os aproximou mais em relação aos roteiros, porque como disse, o tema parte deles; não é um tema que nós professores impomos, nisso eles criam uma relação com aquele roteiro se estendendo a nós professores, porque eles percebem que não existe aquela hierarquia entre professor ser superior a eles; temos uma relação que facilita na disciplina. Quando você possui um elo com o estudante, existe mais o respeito, o aluno te considera melhor quando não existe tal hierarquia. (Professora Paula)

(NAVARRO, 2018, p. 205)

O aluno tem acesso a todos os setores da escola, não existem grades, como se fossem gaiolas. Assim, os maiores obstáculos foram justamente derrubar essas paredes internas no qual já estávamos acostumados; no fim das contas, para nós professores, também foi uma forma de sairmos da zona de conforto. Essa desconstrução ((da zona de conforto)) foi mais sofrida, mas não durou muito,

porque percebemos o quão relaxante e gostoso era trabalhar em um lugar onde você não se sente preso a nada. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 205)

O Projeto dinamiza o trabalho docente. É tudo mais dinâmico. Nos salões de estudos, não sou uma professora de uma determinada matéria, pois todos os professores ensinam todas as disciplinas, assim, o tempo todo você sana dúvidas dos alunos e os corrige. Nos salões, há determinados grupos que eu acompanho como tutora nos cinco dias da semana. Há grupos que já estão em seu 12º roteiro, e há grupos que estão no 7º, no 8º, no 9º ou no 10º. Às vezes tem aluno do 7º roteiro, por exemplo, que solicita ao 10º roteiro que sane suas dúvidas. Existem os roteiros temáticos que são temas específicos, onde os alunos saem do salão o tempo todo e se dividem em pequenos grupos. Enfim, é tudo muito bem dinâmico; dinamismo é o que não falta aqui, eles nunca fazem a mesma coisa muito tempo. Tanto nas atividades dos alunos quanto nas atividades dos professores, a dinâmica é muito, muito grande. Dinâmica eu defino como palavra-chave para o que acontece aqui diariamente. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 209)

A derrubada das paredes físicas e das maçanetas não foi problemática, porque nos aproximou fisicamente, porém, o problema maior foi romper as paredes internas de cada um. Tantos anos dando aula de um jeito; você entra na sua sala, tranca sua porta e ali é só o seu mundo, seu universo (você e seus alunos) e, de repente, você se vê no salão com quase 100 alunos e mais dois, três, quatro colegas de trabalho. E agora? Como trabalhar isso? Prevalece o seu eu? Prevalece a sua metodologia? Não, não dá pra ser assim, pois aqui não existe eu, e sim, nós; e esse *nós* é que foi difícil desconstruir, foi difícil derrubar as paredes internas. Não tem como trabalhar na Campos Salles pensando só em você, precisa-se pensar na equipe. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 209, 210)

A questão da solidariedade é muito visível porque eles têm que trabalhar em grupo. Os roteiros os levam e os fazem interagir o tempo todo, ora questionando, ora perguntando, ora pedindo ajuda. Eles se tornaram mais acessíveis. Tínhamos alunos que nem ouvíamos sua voz; hoje temos alunos que conversam, dão sua opinião, e é muito bacana ver a relação entre eles, inclusive conosco. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 210)

Vejo-me uma educadora melhor porque tive de quebrar muitas paredes internas pra entender a importância de fazer com que o aluno realmente fosse/seja protagonista do próprio ensino. (Professora Cristina)

(NAVARRO, 2018, p. 211)

Por derradeiro, essa pesquisa responde à indagação inicial e mostra que a *Metodologia de Ensino* da escola é uma das decorrências da segunda inovação que elegemos (*Projeto*

Político-Pedagógico). Uma parcela considerável da violência anterior a esse projeto produzida pela escola ficava por conta de uma metodologia inadequada, fundada no autoritarismo, que gerava insatisfações entre os educandos. Nesse contexto, projetamos um possível quadro de preconceitos e humilhações em direção ao educando, sobretudo, se for pobre, preto, indígena e favelado, entre outros.

No entanto, reafirmamos que essa transição não foi exatamente maravilhosa. As melhorias ocorreram de forma gradativa, ao longo do tempo.

Em dezembro de 2007, o Diretor Braz reuniu em sua sala a equipe gestora e quinze professores, para discutirem sobre a necessidade de uma mudança em relação aos tempos e espaços, a implementação dos roteiros quinzenais integrados entre as áreas do conhecimento, para que não só os estudantes trabalhassem em equipes, mas que também os professores fizessem o mesmo, pois as paredes internas entre as disciplinas e as áreas do conhecimento e as metodologias, continuavam tal e qual a fase anterior à aprovação deste Projeto Político-Pedagógico. Com o apoio da equipe gestora, desses quinze professores, pais e lideranças propositivas da comunidade de Heliópolis, decidiu-se a retirada das paredes, já prevista e aprovada em reunião do Conselho de Escola em setembro de 2005, formando assim, os quatro salões de estudos. Em 2008 a metodologia inspirada nos princípios da Escola da Ponte, passou a concretizar-se efetivamente através dos dispositivos pedagógicos que foram construídos para a vivência do projeto por parte de todos os segmentos da comunidade escolar.

(EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2015, p. 21)

Além disso, há indícios de que havia uma predisposição da escola em culpabilizar os educandos em suas expressões de revolta. Em nossa percepção, as próprias vivências mostram que esse quadro ficou no passado, pois a “Campos Salles”, depois do projeto, inovou sua metodologia e resignificou os sentidos voltados para uma preparação de um educando em pleno exercício da cidadania, com valores democráticos e humanos. Uma *Metodologia de Ensino* que se mostra capaz de combater a produção da violência em seu cotidiano, por estar inserida no contexto da educação na cidadania, nos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade e pela *Cultura da Paz*, advinda da *Marha pela Paz*. Um ensino que estimula e envolve os educandos, ao invés de irritá-los, além de priorizar a contextualização e o desenvolvimento do espírito crítico deles.

5.3.3.2 Comissão Mediadora de Estudantes

A Comissão Mediadora de Estudantes e a República dos Estudantes são as duas práticas

pedagógicas da educação *na* cidadania, que surgiu poucos anos depois da implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, em 2005. No entanto, por meio de nosso recorte, essencial em virtude das restrições impostas pelos efeitos da pandemia no espaço da “Campos Salles”, optamos apenas pelo estudo sobre a Comissão, que teve início em 2008. Dessa maneira, buscamos expor adiante um amplo entendimento sobre as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, inserida no contexto da educação na cidadania e nos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, até aqui amplamente estudados. A *Cultura da Paz* também se faz presente e é percebida nas vivências relatadas e dispersas ao longo desta seção quaternária. Isso demonstra que tudo está muito interseccionado.

A seguir, vemos como surgiu a Comissão e de que maneira são eleitos os alunos que a compõem. Fica claro que a Comissão é soberana e pode, inclusive, convocar professores que venham eventualmente desacatar um aluno ou que manifeste qualquer comportamento que descontente esse educando. A Comissão contribui para prevenir a violência e é essencialmente humana, na opinião do então diretor e um professor-cidadão, que leciona atualmente na escola, e da professora Gabriela, em trabalho anterior:

Em 2008, surgiu uma comissão mediadora de alunos em cada um desses salões. E qual é a principal função dessa comissão? É cuidar das relações e da convivência entre o aluno e o professor. Quando um aluno é desacatado por um professor e se sente ofendido, ele conversa com a comissão sobre o fato. Quando os alunos percebem, por exemplo, que há um preconceito por parte do professor, o professor é chamado e o caso é discutido e conversado.
(Braz Nogueira)

...

Os alunos das comissões mediadoras são eleitos pelos seus colegas de salão em uma assembleia. A comissão convoca as reuniões sempre que algum problema surge no salão. Essa reunião é conduzida por eles e o professor age como um mediador (apenas se for necessário), pois muitas vezes, os estudantes conduzem a reunião sozinhos. A comissão mediadora contribui muito para diminuir os problemas, inclusive os casos de violência que, felizmente, ocorrem cada vez com menos frequência em nossa escola. Isso é fruto do processo de humanização que nosso projeto propicia aos estudantes.
(Professor Braz Eduardo)

Nos salões existem as comissões que são formadas pelos alunos e têm como foco ajudar na participação, junto ao professor responsável, e contribuir na resolução de problemas; às vezes eles mesmos convocam os pais dos alunos que apresentam algum problema, mas sempre com a intenção de ajudar.
(Professora Gabriela)

(NAVARRO, 2018, p. 218)

A Comissão é composta por dez ou onze alunos de cada salão. Como há cinco salões, são cinco comissões por período. E qual é a dinâmica da Comissão? É soberana. A Comissão pode convocar para uma reunião gestores, professores, alunos, funcionários e pais de alunos. Durante a reunião, é exposta a conduta do convocado. Cada aluno verbaliza sua opinião e, no fim, é dada a palavra para o convocado. Não é raro o caso de alunos envolvidos em conflitos e agressões se emocionarem, em lágrimas, após ouvirem o que cada um da Comissão verbalizou sobre o ocorrido. Com certeza, o impacto é maior do que se fosse uma fala de alguém da equipe gestora. Em trabalho anterior (NAVARRO, 2018), presenciamos o arrependimento de um educando, durante uma reunião da *Comissão Mediadora de Estudantes*. No entanto, deixamos claro que a professora tutora, ao conduzir a reunião, ameniza as falas mais contundentes dos educandos.

Nessa reunião, após a verbalização do docente sobre os atos praticados, o aluno acusado, sentado em uma posição específica, visivelmente constrangido, balbuciou algumas palavras. Os alunos presentes na sala, todos sentados ao redor da grande mesa, iniciaram aquilo que chamam de “roda da verdade”. A “roda da verdade” é o momento em que cada aluno, com efeito, faz perguntas ao aluno acusado de agressão, além de emitir a opinião pessoal sobre o ocorrido; as perguntas não foram respondidas. O aluno começou a chorar discretamente. A professora também fez perguntas. Logo após, os alunos passaram a verbalizar a opinião pessoal sobre o assunto. Todos condenaram o ato praticado. Foi decidido que o aluno acusado tinha duas opções: pedir desculpas imediatamente ao colega agredido ou a Comissão convocaria os pais dele para expor o acontecido. O aluno vítima compareceu à sala e foi abraçado pelo aluno agressor, com um pedido de desculpas.

(NAVARRO, 2018, p. 114, 115)

Além da violência, a Comissão tem uma preocupação constante com os conflitos disruptivos e violências de menor potencial ofensivo (sem lesões corporais). Qualquer ambiente escolar gera conflitos diariamente. Conforme já afirmamos, os conflitos são imprescindíveis para movimentar as relações interpessoais. No entanto, tal afirmação é válida se o conflito for respeitoso, dialético e harmônico. Nesse circuito, funciona como um bom tempero para sustentar uma dialogicidade de contrários. Quando se rompe esse patamar, ele passa a ser considerado um conflito disruptivo. A escola, por sua vez, deve solucionar os conflitos e as violências menores, imediatamente. Na hipótese de não ser solucionados ou ignorados, poderá evoluir para a agressividade e vários tipos de violência graves ou gravíssimas, inclusive a agressão física, envolvendo alunos e professores.

Porém, vários educadores apontam o professor como a pessoa ideal para resolver os

conflitos e combater os próprios casos de violência escolar. Gadotti (2012) entende que, no momento em que a violência e a agressividade se fazem presentes no cotidiano escolar, o professor tem o dever de facilitar o entendimento com os diferentes, além de trabalhar os conflitos ao invés de ignorá-los. Acreditamos que o professor deve facilitar esse entendimento, mas a resolução dos conflitos pode ser realizada pelos alunos, com a devida tutoria docente.

Freller (2001), lendo Winnicott, afirma que o próprio ambiente deve se encontrar com a busca de limites dos adolescentes. Para tanto, os professores precisam de ajuda para se capacitar e reconhecer as necessidades do alunado, entre elas, o estabelecimento de limites e o poder de negociar regras e normas dentro desses limites, o que conduz ao crescimento relacional para alunos e docentes.

A autora afirma que a autoridade do professor deve ser firme, segura, justa e coerente e nunca retaliativa ou vingativa. O aluno necessita desse tipo de autoridade, que permite uma agressão controlada e vivenciada sem riscos. Assim, os educadores devem combater a agressividade, levando os alunos a poderem discriminar entre fantasia e fato, deixando marcado que ideias agressivas não culminam com a destruição. Winnicott propõe, por meio da justiça, que “[...] *as crianças devem ser levadas a confrontar-se com as consequências de suas próprias ações destrutivas.*” (FRELLER, 2001, p. 229).

E é exatamente o que a *Comissão Mediadora de Estudantes* faz: levar os educandos a se confrontarem com as consequências de seus atos conflituosos ou violentos. Como se percebe, vários autores colocam o docente como o indicado para resolver conflitos, no entanto, na “Campos Salles”, a Comissão alivia o trabalho docente, gerenciando e solucionando com ampla autonomia dos alunos todas as questões envolvendo os conflitos disruptivos e casos de violências. Assim é que o próprio educando resolve as questões, enquanto o docente apenas exerce a tutoria nas reuniões. No entanto, vale ressaltar que educandos e educadores se respeitam e são tratados com a dignidade que um ser humano merece, na visão da então Coordenadora.

[...] o professor é o líder daquele grupo e, como tal, ele precisa ser respeitado, mas para tanto, também respeito é algo que se conquista, não é dado, tem que conquistar.

(Amélia)

...

[...] nós olhamos para aquele ser humano, chamado aqui de estudante, com todas as suas dimensões e o tempo todo estamos mostrando para ele que o educador também é aquele ser humano com todas as suas dimensões [...].

(Amélia)

Com esse empoderamento, durante a reunião da Comissão, o próprio educando convocado, que cometera algum ato agressivo, geralmente, reconhece o ato impróprio e pede desculpas ao aluno agredido, se comprometendo a não reincidir, como vimos anteriormente. Outro detalhe importante é que qualquer um – da equipe diretiva, funcionários, alunos e professores – pode pedir a convocação da Comissão para resolver seus problemas particulares. É comum alunos com problemas familiares procurarem ajuda, relatando à Comissão os acontecimentos familiares que os envolvem. A Comissão irá ouvi-los e buscará uma solução para ajudá-los. Esse posicionamento da Comissão mostra uma forte solidariedade e afetividade entre os educandos. A Comissão também tem uma postura de não admitir desrespeitos de um aluno ao outro, pela Internet:

Há uma questão de solidariedade tão forte, tão forte... Já vi estudantes aqui, em uma comissão mediadora, chorando de emoção, sensibilizados com a questão de um estudante, quando ele se abriu e confessou a eles o que ele estava vivendo na casa dele e que ele, sem consciência, acabava projetando aqui e foi tomando consciência e a comissão ajudando, quando eu passei por aqui estavam todos chorando: ele e todos que estavam presentes. Aquilo foi um momento de uma comoção geral e que tornou aquele grupo tão unido em torno de ser solidário e ajudar aquele estudante, de uma forma que eu nunca tinha visto.

(Amélia)

...

Há, por exemplo, um estudante que escreveu na Internet, publicou em uma rede social, falando, difamando uma estudante, um desrespeito à figura da mulher, sempre com um conteúdo sexual e, na hora que eles descobriram, todos fizeram uma reunião aqui, em uma indignação tamanha: 'Não aceitamos esse desrespeito com a mulher e nem com a nossa amiga!' Olha as relações entre eles que, agora, é uma coisa mais democrática, é uma construção de democracia, é uma construção de ética, a vivência.

(Amélia)

Percebemos que o grande instrumento da Comissão, inserido na educação na cidadania é o diálogo. O diálogo no combate à violência escolar, combinado com a empatia dos educandos, em forma de solidariedade, inserido em meio a seus pensamentos reflexivos. O antidiálogo não encontra espaço nesse ambiente democrático e humanizador. Freire (2020) entende que o antidiálogo significa uma relação de A sobre B, em que há desamor e falta de humildade, prevalecendo a arrogância, a falta de esperança e completa ausência de empatia.

Por outro lado, Freire (2020) explica o significado do diálogo como uma relação horizontal de A com B. O diálogo gera a criticidade e se sustenta por meio de amor,

humanidade, confiança, fé e esperança. E à medida que ocorre a ligação entre os interlocutores, com base nessas sustentações, além de aparecer a supracitada criticidade, gera empatia e essa capacidade de se colocar no lugar do outro somente favorece a comunicação e eleva o diálogo como o caminho essencial para o sentido da existência do ser humano.

Pereira (2003) aponta como solução para a violência escolar o diálogo e a resolução de conflitos na sala de aula, além da aproximação com a comunidade local. Considera que o maior problema da escola é a falta de humanização nessas relações e a falta de um *Projeto Político-Pedagógico*. Assim, faz-se necessário reverter essa situação, esse paradigma comportamental, em que se reage à agressão com agressão e à indiferença com indiferença.

A existência da Comissão para seu bom funcionamento depende da ausência do anti-diálogo, muito comum no ensino tradicional, que marcou o passado da “Campos Salles”. Prates (2015) afirma que o ensino e a aprendizagem são independentes na prática, mas distintas em um mundo de dominantes e dominados. Na óptica tradicional, o docente faz intervenções que entende serem certas, perpetuando um ensino que desconsidera o aluno e seus saberes já conquistados. Cria-se um abismo entre professor e aluno, que é incapaz de usar a linguagem do professor.

Nesse contexto, é muito difícil se estabelecer um diálogo, justamente porque essa linguagem do ensino não alcança a capacidade de aprendizagem. Um diálogo entre ambos “[...] parece tornar-se condição necessária para uma educação que se pretenda significativa para a criança aprendiz, que deverá, a partir das suas vivências escolares, conquistar para si mesma o pensamento reflexivo” (PRATES, 2015, p. 58).

Em termos de força do processo dialógico, Mortatti (2006) afirma que Freire é um pensador que propicia nossa reflexão sobre o processo dialógico. Para ele, o processo educativo acontecerá baseado na participação dos seres humanos, como sujeitos políticos, numa postura contra a submissão e passividade e propõe que as práticas sejam voltadas para a tomada de decisões. Assim, se torna possível a leitura do mundo, com criticidade, enxergando aquilo que é verdadeiro, e não, aquilo que desejam as elites. Essa interferência no mundo possibilita a educação para a cidadania. Assim, temos uma educação permanente de aprendizagem democrática, cujos sujeitos têm a capacidade de decidir. Por sua vez, Prates, dentro de uma visão freireana, se refere à relação entre educandos e educadores: é uma relação entre “quase iguais”, assimétrica, mas não é cristalina, porque é flexível.

Abordamos, a seguir, o direcionamento pré-estabelecido para as reuniões e, depois, seguimos com as etapas, os combinados e o que é essencial durante um atendimento. Por último, analisamos o teor de duas reuniões, registradas no Caderno da *Comissão Mediadora de*

Estudantes. As reuniões são pautadas por etapas importantes, a saber:

- a) *“relato da situação disparadora: o estudante atendido vai contar sua versão do que aconteceu”*;
- b) *“vieses e contexto: outras pessoas presentes vão contar suas versões e explicar seus pontos de vista”*;
- c) *“aconselhamentos: os integrantes da Comissão vão aconselhar as pessoas atendidas, com respeito aos sentimentos de todos”*;
- d) *“rodada de qualidades: cada integrante da Comissão pensará em um elogio ou virtude que identifica nas pessoas atendidas”*;
- e) *“o que levamos para a vida: cada pessoa presente dirá o que vai levar como lição para a sua própria vida, a partir de experiência do atendimento”*. (Anexo O, p. 277)

Mostramos que os educandos se preocupam com as etapas para a realização das reuniões, o que demonstra o poder deles de se organizarem coletivamente para tal intento. Nas etapas propriamente ditas, observamos o profundo respeito pela dignidade do ser humano. Isto é, as etapas são democráticas e humanizadas, pois a fala daquele que é atendido é igualmente importante como a fala daqueles que irão expor seus pontos de vista. Existe um aproveitamento de todos, ao término das reuniões, de tudo aquilo que poderão aprender. O diálogo é o ponto mais importante nas reuniões. A capa do caderno de registro da Comissão traz a seguinte expressão: *“De conversa em conversa avançamos”* (Anexo L, p. 273)

As reuniões também trazem os combinados, que reforçam o valor do ser humano, com referência aos princípios da escola e abertura da escola para a aproximação da comunidade. Também notamos que o uso da palavra é para dar orientações e enlecer o educando que busca a Comissão. São estes os combinados: *“[...] seremos unidos, mesmo quando discordamos”*; *“[...] vamos falar o que nos incomoda e melhorar o trabalho da Comissão, tendo muito respeito por todos; ficaremos atentos aos princípios do Bairro Educador. Responsabilidade, solidariedade, autonomia, tudo passa pela escola, a escola é um centro de liderança”*; *“[...] acolheremos e ajudaremos com o máximo de cuidado que conseguirmos”*; *“[...] vamos tentar aprender a forma de pensar dos outros”*; *“[...] usaremos nossas palavras para orientar, valorizar e fortalecer as pessoas”* (Anexo Q, p. 279).

O teor das reuniões da Comissão também é influenciado pelo início da aproximação da escola, enquanto centro de liderança, com a comunidade e pela *Cultura da Paz*, derivadas da *Marcha pela Paz*, em 1999. Eles conversam muito até chegarem a estabelecer algumas propostas para moldar o comportamento deles na escola. Percebemos a preocupação em

resolver problemas que os incomodam, a partir do respeito. Pregam a união, mesmo na discordância. É o que afirmamos ao longo desta pesquisa: o conflito respeitoso é necessário para movimentar o cotidiano escolar. Ele difere do conflito disruptivo e em muito da própria violência. O tom acolhedor da Comissão é realçado e o poder de empatia é estimulado, na medida em que se faz necessário saber se colocar no lugar do outro, principalmente para poder ajudá-lo. Enfatizam o valor da voz, destinada em favor do fortalecimento e da valorização do ser humano.

Quanto ao que é essencial para um atendimento, temos o seguinte: “[...] *estar presente por completo*”; “[...] *olhar nos olhos da pessoa quando for falar com ela*”; “[...] *escutar com atenção quando o outro falar*”; “[...] *não rir ou fazer ironia em momentos delicados*”; “[...] *lembrar-se da importância do sigilo, guardando segredo quando as pessoas solicitarem*”; e “[...] *saber que só estamos juntos para tornar o mundo melhor*” (Anexo P, p. 278). O que salta aos olhos no protocolo de atendimento criado pelos alunos é a dialogicidade. Orientam a perceber o outro e escutá-lo, com respeito, além de reconhecer que somente o trabalho em equipe e solidário com o direito à voz pode melhorar o mundo.

Por fim, eis relatos das duas reuniões realizadas, respectivamente, em 28 de julho e 22 de agosto, de 2022. No primeiro encontro, os estudantes refletiram sobre o que é e como são os principais conflitos. Foram citados: “[...] *xingamentos, brigas, fofocas, preconceitos, racismo, machismo, e quebra de regras nas refeições*”.

Há uma plena conscientização dos alunos da Comissão para a questão dos conflitos e adotam medidas preventivas, que eles chamam de “superdicas”:

- a) “[...] *Paciência é a alma do negócio. Não aceite provocações. Esfrie a cabeça e procure resolver na conversa*”;
- b) “[...] *Por que xingar? Essa é uma forma de agredir, de provocar e mostrar que a pessoa que xinga tem poucos recursos para lidar com as diferenças*”;
- c) “[...] *Essa é uma forma de agredir, provocar e mostra que a pessoa que xinga tem poucos recursos para lidar com as diferenças*”;
- d) “[...] *Brigar é um ato irracional. Quando você parte para uma briga, deixa de pensar imediatamente. Por isso que, na maioria das vezes, quando você se acalma, sente arrependimento*”.
- e) “[...] *Cuide de si mesmo! Se você sente raiva, sofre na sua vida pessoal ou está passando por alguns problemas, não despeje essas dores por meio da violência. Procure ajuda! Fazer isso é poderoso para aumentar a própria dor.*” (Anexo M, p. 274; 275)

Na segunda reunião (Anexo N, p. 276), a Comissão conversou com os educandos do 5º ano para expor alguns problemas e pensar em uma solução coletiva sobre furtos e destruição dos bens coletivos. Diante desses problemas, os alunos propõem conversas com as professoras e com a coordenação para chegarem a um consenso e evitar o vandalismo. Isso também envolve o diálogo com a Comissão do período matutino e com a Comissão do período da tarde, para ajudar a encontrar soluções preventivas. A análise mostra que a Comissão tem muito trabalho para combater a violência e a destruição sem sentido dos materiais da escola, além de eventuais furtos. Essa é a realidade, nenhuma escola, inclusive a democrática, está totalmente livre de conflitos e violências, ainda que não produza violência.

Em suma, observamos que a *Comissão Mediadora de Estudantes* é um componente da educação na cidadania, em forma de uma prática pedagógica democrática e humanizadora. O papel das professoras-cidadãs se destaca na tutoria das reuniões da Comissão, fortalecendo os princípios da escola e as relações interpessoais com os educandos. O educando não é humilhado, muito pelo contrário, é respeitado, tem voz e capacidade para deliberar em relação aos inúmeros casos tratados em reunião. Isso ficou evidente nas vivências de alunos e professores relatadas anteriormente.

Reiteramos que o diálogo é o que movimenta essa relação, estabelecendo, em primeiro plano, a dignidade e a humanidade entre educadores e educandos. Sem escuta não há educação de qualidade. Disso decorre que a Comissão pode ser considerada eficaz ao solucionar casos de violência de menor potencial ofensivo e conflitos disruptivos por meio do diálogo. Dessa maneira, é provável que a maioria absoluta dos casos solucionados não evoluam para quadros mais graves, como a agressão física contra alunos e professores.

Além disso, a Comissão acompanha os alunos e está sempre aberta para orientá-los, de modo a resolver seus problemas pessoais, buscando ajuda e ensinando-o a optar pelo uso da palavra para todos os fins, evitando atitudes violentas e a prática de atos destrutivos contra o patrimônio da escola. Em nossa percepção, trata-se de um posicionamento da “Campos Salles”, que assume suas responsabilidades e não culpa o educando pelo envolvimento em possíveis quadros de violência e conflito, tampouco busca curá-lo. A *Comissão Mediadora de Estudantes* se mostrou uma prática pedagógica fundamental no combate à violência na escola.

6 CONCLUSÕES

Nossa tese se desenvolveu por meio do estudo de caso realizado na Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles”. Trata-se de uma escola de concepção e experiência educativa democrática e humanizadora, que ousou substituir a concepção

educativa tradicional, palco de um quadro de desafetos e violências que impactavam seu cotidiano, antes de 2005. Em relação a esse combate, na escola e da escola, ratificamos que foi possível devido a “Campos Salles” ter adotado duas importantes inovações, externa e interna ao seu espaço, que foram detalhadas: a *Marcha pela Paz*, em 1999, que levou a *Cultura da Paz* para o interior da escola e foi incorporada ao currículo; e a implementação do novo Projeto Político Pedagógico, em 2005, com suas devidas decorrências. Tais inovações foram identificadas no curso da realidade da escola.

Para direcionar e alicerçar nossa análise, temos o objetivo geral: *“Analisar as duas grandes inovações, externas e internas, promovidas pela EMEF ‘Presidente Campos Salles’, respectivamente, em 1999, com a ‘A Marcha pela Paz’, e a implementação do ‘Projeto Político-Pedagógico’, em 2005, para mostrar se foram capazes de combater a produção da violência na escola e da escola em seu cotidiano.”*

Eis nossa hipótese dedutiva:

Se a EMEF ‘Presidente Campos Salles’, de fato, promoveu inovações democráticas e humanizadas, antes e depois de seu Projeto Político-Pedagógico, de 2005, capazes de combater a violência, externa ao seu espaço e interna em seu cotidiano, então o prognóstico atual é de que a escola não se exime de suas responsabilidades e se encontra comprometida, de maneira contínua, eficaz, democrática e humana, com o combate à violência na escola e da escola em seu cotidiano, principalmente por meio da Cultura da Paz, por sua Metodologia de Ensino e pelas práticas pedagógicas da Comissão Mediadora de Estudantes, que também soluciona os conflitos disruptivos e casos de violência, além de disponibilizar apoio emocional ao educando.

E quanto aos principais objetivos específicos, mostramos as vivências da escola, no tocante: aos princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; à educação na cidadania, à *Metodologia de Ensino* e à *Comissão Mediadora de Estudantes*. Também analisamos se a escola, de fato, assumiu suas responsabilidades, depois do projeto de 2005, solucionando casos de violências de menor potencial ofensivo e conflitos disruptivos ao invés de culpabilizar o educando.

O aporte teórico que nos guiou é o da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, com uma base epistemológica vinculada ao materialismo histórico dialético, com Maria Helena Souza Patto que dialoga com Cintia Copit Freller, no tocante à produção da violência escolar, a visão funcional das escolas públicas no País e a indignação com os quadros de desumanização, humilhações e preconceitos em relação aos alunos, principalmente, os pobres, pretos, indígenas e favelados. Paulo Freire, por sua vez, se refere à superação da opressão e a uma visão de mundo e de homem completamente humanizada, a dialogicidade, a postura docente adequada e respeitosa em relação ao aluno, por meio de sua *Pedagogia Libertadora*, além de vários outros

tópicos educativos, que se encaixam nessa perspectiva da Psicologia Escolar.

Após a introdução, iniciamos as demais seções primárias com um aporte teórico, a partir da história da “Campos Salles”, que começa em 1956, com destaque para o ano de 1999, representado por uma inovação denominada *Marcha pela Paz* e avança até o ano de 2005, data da implementação de seu novo *Projeto Político-Pedagógico*, considerado democrático e humanizador. O projeto alterou profundamente a *Metodologia de Ensino*, a postura docente, a maneira como tratar o aluno e as práticas pedagógicas, até então fundamentada na escola tradicional. A história continua, de maneira diferenciada, após essa implementação até os dias de hoje, com destaque para o combate à violência em seu cotidiano, que veremos na pesquisa de campo se foi de maneira contínua e eficaz. As vivências democráticas e humanas também poderão ser mostradas para confirmar tal eficácia.

Para bem entender esse histórico, iniciamos as considerações teóricas sobre as diferenças entre a Escola Nova e a Escola Tradicional, que ainda impactam as instituições de ensino do país. A Escola Liberal Tradicional tinha uma educação que colocava o professor como centro do universo, tal como ocorria na “Campos Salles” antes de 2005. Como dever de ofício: aconselhava, corrigia e ensinava a matéria aos alunos por meio de aulas expositivas. Aos alunos, não restava outra opção senão memorizar os conteúdos e reproduzi-los, com uma série de exercícios repetitivos, inseridos numa concepção educativa de conhecimento reduzido.

A pedagogia renovada, por sua vez, ligada ao movimento da Escola Nova ou da Escola Ativa, tem uma concepção educativa oposta e aponta para um ser livre, ativo e social. A educação está centrada no aluno, ao contrário dessa centralização no docente e no conteúdo. Assim, valoriza o processo de aprendizagem em detrimento do ensino, e as situações de aprendizagem são de responsabilidade do professor. Por último, analisamos a Escola Democrática, com uma concepção educativa completamente diferenciada da Escola Tradicional e muito modificada em relação à Escola Nova. Nessa concepção democrática, o educando é sujeito de direitos e tem autonomia para aprender, enquanto o docente o acompanha e é solidário, trabalhando em equipe, além de outras especificidades.

Não poderíamos deixar de lado a importância da Escola da Ponte, de Portugal, a qual reunia características semelhantes às da “Campos Salles”, na ocasião da implementação de seu projeto. Um projeto construído coletivamente e baseado em alguns trabalhos teóricos sobre o fracasso escolar e o preconceito contra alunos pobres. Devido ao sucesso obtido com a nova concepção educativa, que prioriza a aprendizagem do aluno e a superação dos quadros de violência escolar, passou a servir de exemplo e inspiração para muitas escolas. Seus princípios foram assimilados e incorporados ao currículo da “Campos Salles”, quais sejam: autonomia,

responsabilidade e solidariedade. São princípios que reverberaram na educação na cidadania e em toda a escola, nas duas escolas.

Fizemos um apanhado sintético do último *Projeto Político-Pedagógico* da “Campos Salles”, de 2015 e destacamos esses princípios; a educação na cidadania, as alterações físicas no espaço, a *Metodologia de Ensino* e a *Comissão Mediadora de Estudantes*. Destacamos a Comissão, que é composta por dez ou onze alunos, liderados por um professor-cidadão, denominado tutor. Ela pode convocar qualquer integrante da escola para prestar esclarecimentos sobre vários acontecimentos do cotidiano escolar. Entre aqueles que podem ser convocados, incluímos a equipe gestora e professores. Soluciona, ainda, conflitos disruptivos e casos de violências. Durante a reunião conduzida por um tutor, cada aluno argumenta sobre seu posicionamento em relação ao caso discutido e, no fim dos trabalhos, todos deliberam. É um grande instrumento de humanidade, na medida em que se encontra à disposição dos alunos para ouví-los em suas queixas e problemas pessoais.

Ainda de acordo com o projeto (2015), no tocante à autonomia, o aluno a exerce de forma responsável e solidária e tem o constante acompanhamento do professor, que também prepara os conteúdos, de acordo com a realidade, e busca contextualizá-lo, por meio da elaboração dos roteiros temáticos. Esse tipo de autonomia é fundamental para uma educação democrática, porém devemos ter um cuidado especial, porque em uma parcela das escolas, consideradas democráticas, pode estar presente outro tipo de autonomia não apropriada. Isto é, uma autonomia que não poderíamos classificar como responsável, pois a criança fica desacompanhada na escola, à mercê de sua inexperiência e à “crueldade” do grupo. Em oposição, o que percebemos mais adiante, na pesquisa de campo na escola estudada é uma autonomia que denominamos de acompanhada e responsável. O educador está ao lado do aluno e o acompanha de forma solidária na sua caminhada de aprendizagem sob a forma de construção do próprio conhecimento.

Outrossim, o “motor” do projeto, com sua previsão de atividades e práticas pedagógicas que foram gradativamente estabelecidas em nome do bom funcionamento da escola democrática e humana, é denominado, na “Campos Salles”, de professora-cidadã. Podemos, portanto, nos referir a essas educadoras como democráticas, humanas e solidárias. É, portanto, uma denominação democrática específica, em consequência do projeto da escola, conforme nos referimos acima. Também trata-se de uma educadora-libertadora, que carrega um acréscimo de alguns atributos ou competências vinculadas à democracia e à humanidade atuais. Expomos tais competências da tendência libertadora na educação, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire.

Diante disso, mostramos, as principais competências que o educador- libertador deve ter

na sua prática no cotidiano escolar, especialmente na sala de aula, tais como: ver todos e a si mesmo como um ser inacabado; ser verdadeiro; ter espírito crítico, ética, amor, decência, esperança, comprometimento, criatividade, afetividade, responsabilidade, solidariedade, humildade e tolerância diante da intolerância, entre tantas outras qualidades.

Vimos também, ao longo deste trabalho, que Freire surpreende a todos, ao não se colocar a favor da esquerda de forma incondicional. Ele entende que o autoritarismo deve ser evitado, esteja ele na direita ou na esquerda. Na direita, com um professor conservador autoritário e, na esquerda, com um professor reacionário, isto é, um falso professor democrático que busca, incessantemente, inculcar a ideologia de esquerda na cabeça do aluno. Defende, portanto, o professor-democrático ou educador-libertador, na sua linguagem: a luta por um mundo melhor; o respeito às diferenças; a não alteração da realidade, além de priorizar a contextualização do aluno no mundo para o mundo e a humanização. Aborda a questão da ideologia com propriedade e destaca a importância da dialogicidade.

Seguimos com a questão da produção da violência escolar. Primeiro, nossa concepção de violência escolar, que se alinha com aquela produzida pela escola e pela sociedade. A escola não pode culpar, punir ou curar o educando agressivo e indisciplinado, porque ele está apenas reagindo à violência produzida por ela. A escola tem o dever de entender as expressões dos alunos e ter práticas pedagógicas para acolher esse aluno e solucionar esses casos.

Como exposto, existem vários tipos de violência escolar, portanto desenvolvemos o assunto por meio de um recorte, de forma a mostrar a origem das violências e o impacto dessas no cotidiano escolar. Colocamos a maioria das violências como decorrentes da violência ideológica na escola. Essa violência ideológica modifica a estrutura e o modo de funcionamento da escola, impondo, de forma oculta, os interesses da classe dominante. Além da violência produzida contra a escola, nos referimos à violência da escola, que atinge, principalmente a equipe gestora, os professores e os alunos.

Exaltamos a violência contra os professores – como a baixa remuneração e a falta de boas condições de trabalho – é uma violência praticada pelo Estado, que pode impor um currículo inadequado e ideológico, não adaptado à singularidade dos alunos e prejudicar o trabalho docente. Professores democráticos não se isentam desse quadro desumano. Dessa forma, esse tipo de violência pode contribuir para o aparecimento de um docente inadequado, seja ele de esquerda ou de direita, com relação à postura política que adota. Por fim, vem a violência contra os alunos, praticada principalmente por alguns docentes, geralmente autoritários. A partir desse contexto, os educandos podem reagir para aliviar a dor e o sofrimento impostos. Suas expressões de protesto não são entendidas. Ressaltamos que apenas uma parcela

dos docentes violentados, pode violentar o aluno, com autoritarismo e humilhações. Uma grande maioria sofre calado.

Expusemos as visões de Maria Helena Souza Patto e Cintia Copit Freller sobre problemas educativos das escolas públicas do País, os quais podem produzir violência escolar. As psicólogas atuam na área da Psicologia Escolar, mas fazem também inserções psicanalíticas. Um conhecido problema educativo acontece em parcela das escolas públicas do País: a inversão que a escola pode fazer, quando não assume a responsabilidade pela violência em seu cotidiano, culpando o educando, além de buscar puni-lo ou curá-lo. São leituras semelhantes que envolvem a visão de indisciplina pelos alunos, a saber: posição do professor na condição de pequeno outro; violências produzidas por política educacional, com base em concepções pedagógicas tecnicistas; internalização da exclusão; atitudes que os psicólogos não devem ter nas escolas; posição dos psicólogos, visando à contribuição para o ensino; clínicas psicológicas que ignoram que a própria escola produz os problemas educativos e o quadro de preconceitos, com representações pejorativas do pobre e falta de escuta dos alunos.

Com base nesse aporte teórico, chegamos à nossa pesquisa de campo na “Campos Salles”, que foi realizada, mas contou com as restrições, reportadas⁷ anteriormente, em seu cotidiano, no seu espaço e em seu ambiente. Fizemos as observações e a coleta de dados necessárias para instruir a análise e a reflexão que se segue. O que veremos adiante é atender o objetivo geral e os objetivos específicos.

A agressão física contra alunos e professores pode ser decorrente da produção da violência da escola. Porém, ainda que cessada tal produção depois da implementação do projeto de 2005, via de regra, outras violências se manifestam no ambiente da escola, de forma contínua. Violências de menor potencial ofensivo, corriqueiras, como: empurrões, tapas, resteiças, pontapés, socos, entre outras, que não resultem em lesões corporais, além dos conflitos disruptivos – aqueles que rompem o bom conflito, baseado no diálogo, fundamental para movimentar os cotidianos escolares. Nosso estudo deixa a entender que, há indícios, que qualquer escola, principalmente a democrática, pode deixar de produzir a violência escolar, mas não consegue se libertar completamente das violências corriqueiras, porque a nossa sociedade é violenta.

No início dos trabalhos da pesquisa de campo, identificamos, com base no objetivo geral e na hipótese elaborada, as duas inovações. Segundo nossa percepção, foram colocadas em prática pela escola para combater a violência em seu cotidiano, espaço e ambiente. A primeira

⁷ Impostas pela pandemia (COVID-19)

inovação, denominada *Marcha pela Paz*, que ocorre desde o início de 1999, e a segunda inovação, a implementação do *Projeto Político-Pedagógico*, de 2005. É decorrência da *Marcha pela Paz: a Cultura da Paz*. São decorrências gerais do projeto: os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade; e a educação na cidadania, que se fazem presentes em toda a escola. Consequentemente, englobam a *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*.

Na análise sobre a nova *Metodologia de Ensino*, mostramos como o combate à violência se estruturou, principalmente pela aplicação, nos grandes salões, dos roteiros temáticos e dos roteiros integrados, além da importância das alterações físicas, que propiciaram o espaço ideal com a construção de grandes salões e o impacto psicológico, principalmente em relação aos docentes. Na análise sobre as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, vimos a maneira como os casos de violência de menor potencial ofensivo e conflitos disruptivos são solucionados, considerando-se que não é possível eliminá-los. Dessa forma, mostramos que a “Campos Salles” não culpa o educando, tampouco busca curá-lo ou puni-lo. Para o desenvolvimento da presente pesquisa de campo e sua contextualização teórica, trouxemos o aporte relativo à história da escola, pois encontramos nesse as bases que justificam, atualmente, a democracia e a humanidade que observamos no cotidiano da instituição.

Além do histórico da escola, optamos por incluir dois trabalhos acadêmicos para complementar a contextualização: o Trabalho de Conclusão de Curso, de Mazon e Nogueira (2005), pois um dos autores, Braz Rodrigues Nogueira, diretor desde 1995, foi o grande humanista, principal articulador de todas as mudanças ocorridas na Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles” e nosso trabalho anterior de mestrado, Navarro (2018), porque analisamos, na ocasião, o *Projeto Político-Pedagógico* da escola e sua relação com a afetividade. Por fim, fizemos a coleta parcial de dados na pesquisa de campo⁸.

Acrescentamos, na análise qualitativa, três aspectos de suma importância: violência escolar, professoras-cidadãs e humanização. No entanto, não foram analisados em apartado, porque estão profundamente entrelaçados. Estão inseridos no contexto da análise das inovações, juntamente com outros dados da pesquisa de campo: nossas breves observações na escola; o questionário de respostas abertas (respondido por um professor-cidadão); duas entrevistas realizadas, em trabalho anterior de Navarro (2018), com o então diretor da escola, que promoveu as mudanças na “Campos Salles”, a partir de sua assunção e da então Coordenadora,

⁸ Devido às restrições impostas pela pandemia (COVID-19), no ambiente escolar, e os riscos envolvidos, não fomos autorizados a fazer as devidas entrevistas, razão pela qual recorreremos às entrevistas realizadas em trabalho anterior (NAVARRO, 2018).

que o auxiliou; o teor das cópias de duas atas de reuniões da *Comissão Mediadora de Estudantes* e algumas mensagens exibidas nos murais e salões da escola; além de frases incluídas em cartazes em alguns desenhos feitos por educandos do 5º ano. No entanto, são apenas ilustrações que precisam ser reforçadas pela apresentação das vivências na escola, extraídas dos questionários das professoras do trabalho anterior mencionado. Incluímos a análise das cópias de um roteiro integrado e de um roteiro temático. No fim dos trabalhos, mostramos se a hipótese inicial foi refutada ou corroborada, integral ou parcialmente.

Iniciamos a análise sobre as duas inovações identificadas. A primeira inovação da escola foi a *Marcha pela Paz*, em 1999, externamente à escola, promovida coletivamente pela comunidade local, moradores da favela de Heliópolis, comerciantes, integrantes de outras escolas localizadas nas proximidades e alunos, pais de alunos, professores, equipe gestora e funcionários da “Campos Salles”. Na ocasião, fizeram uma caminhada pelas ruas de Heliópolis, reivindicando o fim da violência, numa demonstração democrática e humana de luta pela paz. Toda essa reação ocorreu em consequência do homicídio de uma aluna nas proximidades da escola, provavelmente vinculado à influência das drogas e ao tráfico.

A pesquisa mostrou que esse fato histórico repercute até os dias atuais no cotidiano da “Campos Salles” e a *Cultura da Paz* se encontra em seu currículo. A mencionada caminhada acontece todos os anos, na luta pela paz, no combate à violência. Trata-se de uma demonstração de que escola e comunidade podem e devem caminhar juntas para resolver os problemas que afetam a instituição, principalmente, a violência em seu cotidiano.

Outro impacto na produção da violência advinda da sociedade é o que constatamos ao analisar os dados coletados. As crianças do 5º ano produziram cartazes e os fixaram nos murais da escola e nas paredes dos salões. São inúmeras mensagens, reivindicando a paz para todos, a não violência e o combate ao racismo. Nos desenhos que coletamos, aparecem mensagens do tipo: “A paz é de todos ou não é de ninguém.”, “Racismo, aqui, NÃO!” entre tantas. A flor é um desenho que prevalece e representa muito a mensagem deles contra violências e preconceitos. O que de mais importante acontece, na atualidade, a partir de nosso imaginário é provável que o educando, do ponto de vista psicológico, internalizou a luta pela paz. Isto é, ele próprio é o maior obstáculo à manifestação de qualquer tipo de violência no cotidiano da escola. A luta pela paz é, portanto, o reflexo da *Marcha pela Paz* e reverberou em todo o espaço escolar e não apenas externamente, inclusive impactou a *Metodologia de Ensino* e as práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*. A *Cultura da Paz* aparece, direta ou indiretamente, nas citações sobre as vivências na escola.

No tocante à segunda inovação da escola, temos o novo *Projeto Político-Pedagógico*,

implementado em 2005. As transformações democráticas e humanizadoras não tiveram início imediatamente, porque, além de vários obstáculos, alguns professores se mantinham relutantes ao novo projeto e fiéis à concepção educativa vinculada à Escola Tradicional, anterior ao projeto. Nesse período, de acordo com a própria história e respostas colhidas junto a um professor da escola, buscamos mostrar como a “Campos Salles” produzia a violência escolar. A partir de nossa percepção, basicamente, a produção da violência na escola estava vinculada à *Metodologia de Ensino* da Escola liberal Tradicional e à ausência de práticas pedagógicas para solucionar quadros de violências e conflitos disruptivos.

Quanto à metodologia de concepção conservadora, mostramos os posicionamentos, principalmente por meio das citações do então diretor, da então coordenadora e das professoras da escola entrevistadas em trabalho anterior. Segundo tais citações, o ensino na escola era estruturado em cópias intermináveis de textos e a obrigação do educando de decorar fatos e datas, entre outros temas de aula. Há evidências que tal acatamento buscava potencializar a alienação e manter os educandos afastados da palavra (sem escuta), da autonomia, do desenvolvimento do espírito crítico e da consciência libertadora. O educando era considerado um ser fraco e incapaz. É provável que alguns professores eram desrespeitosos e buscavam modelar moralmente os alunos, por meio da aquisição do conhecimento imposto. Enquanto isso, tivemos uma possibilidade em relação à ideologia das elites, que se beneficiava dessa alienação, indiretamente, que impunha aos educandos pobres a predisposição à violência.

Dessa maneira, é muito provável que a escola, nessa época, não assumisse suas responsabilidades, pois há evidências que culpabilizava o educando envolvido nos quadros de violências e conflitos. As brigas entre alunos e professores, as indisciplinas e as incivilidades, entre tantas manifestações, faziam parte do ambiente reinante, de completo desafeto. Numa linguagem psicanalítica, alunos e professores se enxergavam como o pequeno Outro. O docente inexistente, que trabalhava de forma isolada para manter sua autoridade, fazia uso do autoritarismo.

Nesse contexto, o então diretor, Braz Rodrigues Nogueira, entendeu que a escola se encontrava numa situação de desumanização e violência e algo deveria ser feito. Sabia que a maioria dessa violência era produzida pela própria escola, e não, pelo aluno. Assim, considerando o homicídio de uma aluna e esse quadro desfavorável no espaço escolar e com a ajuda de alguns professores, buscou profundas alterações e implementou o novo projeto, conforme já explicado. E o que percebemos nessas alterações radicais é que a escola passou a assumir suas responsabilidades e deixou de produzir a violência em seu cotidiano, espaço e ambiente. Então, adotou uma nova *Metodologia de Ensino* e práticas pedagógicas que

complementaram o combate à violência escolar, pois elas não se extinguem, conforme anteriormente explicado. Tais metodologia e práticas fazem parte da educação na cidadania.

Dentro da educação na cidadania, que abrange toda a escola e propicia ao educando se educar no exercício da cidadania, temos as importantes alterações físicas entre os anos de 2006 até 2008. Surgiram os grandes salões, onde os educandos passaram a desenvolver a aprendizagem. Essas alterações no espaço, do ponto de vista psicológico, significou que o docente saiu definitivamente do isolamento e passou a exercer seu trabalho de forma solitária e em equipe, como observamos até a atualidade. A nova *Metodologia de Ensino*, desenvolvida nesses salões, foi estruturada por meio dos roteiros integrados e por roteiros temáticos. Quanto aos roteiros integrados, os inúmeros conteúdos são disponibilizados para os estudos nos salões. O educando escolhe o que deseja estudar. São quatro alunos por mesa e estudam entre si, de maneira solidária, na medida em que aquele que está mais avançado ajuda os demais. Por esse motivo, não percebemos, no ambiente da escola nos salões, qualquer resquício de que o educando esteja se sentindo infeliz com o ensino. Muito pelo contrário, o que há é um envolvimento deles com a metodologia e numa linguagem psicanalítica, uma pulsão de vida.

Ao analisarmos uma cópia de um roteiro integrado, percebemos que as professoras-cidadãs ainda tratam o educando com amor e isso aparece nas palavras carinhosas que utilizam. Há também aquelas que revelam o incentivo ao estudo, por meio do elogio. Visualizamos um profundo respeito à história de vida do educando, já que são utilizadas palavras de onde ele vive, de seu meio social, algo muito ligado aos ensinamentos de Paulo Freire. Encontramos expressões com o intuito de conduzir o educando ao despertar da consciência e da criticidade, por meio de questões problematizadoras. Há também a intenção das docentes, que elaboram os roteiros, em tornar prazeroso o estudo do roteiro integrado no salão. Porém essa aprendizagem prazerosa, em equipe, solidária, autônoma e responsável não é exclusividade dos roteiros integrados.

Temos também os roteiros temáticos nesse clima de afetividade agradável. Na análise da cópia do roteiro temático, que é desenvolvido a cada semana, percebemos perguntas que envolvem a pesquisa em grupos de educandos, acompanhados e orientados pelas professoras-cidadãs, no tocante ao tema relativo ao “Dia Internacional da Mulher”. É um dos inúmeros temas sociais que os educandos discutem nos salões, semanalmente. Um tema é escolhido por semana, por alunos e professores. Após a conclusão do roteiro, a produção de cartazes sobre a mulher é exposta, de acordo com a orientação recebida no próprio roteiro. Geralmente, esses cartazes são expostos nos murais do próprio salão ou nos murais dos corredores da escola, para que todos possam se apropriar dos resultados dos trabalhos.

A partir desse contexto, podemos afirmar que a Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles” mostrou que tem uma experiência democrática e humanizada e é uma escola cidadã. Educou e ainda educa com uma *Metodologia de Ensino* que prioriza a contextualização dos alunos, conforme anteriormente exposto na análise de uma cópia de um roteiro temático. Os educandos extraem assuntos em evidência, presentes em sua realidade social e despertam para consciência, numa contextualização no mundo para o mundo. Além disso, temos a aplicação dos roteiros integrados nos salões, que, como vimos, o educando tem a liberdade de escolher o que deseja estudar, de acordo com seu desejo. Há, entre esses alunos, um forte condicionamento para o pleno exercício da autonomia, responsabilidade e solidariedade, que aparece na *Metodologia de Ensino* e nas práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*.

A metodologia soma-se às práticas pedagógicas da *Comissão Mediadora de Estudantes*, que solucionam os conflitos disruptivos e eventuais casos de indisciplinas, incivildades e até mesmo violências de menor potencial ofensivo, com o intuito de evitar que se encaminhem para violências graves ou gravíssimas. A Comissão também pode ser convocada por alunos que se sentem com problemas emocionais, geralmente decorrentes de sua vida social. É demais acolhedora, tratando das questões pessoais que afligem o educando em sua vida pessoal, pois eles encontram um caminho para sublimar sua dor e seu sofrimento. No entanto, admitimos que existe a possibilidade de, eventualmente, um educando mais introvertido e tímido vir a internalizar essa dor, e não procurar a Comissão para ajudá-lo. Nesse caso, a escola, de fato, estaria isenta de responsabilidade, na hipótese de uma expressão mais agressiva.

A pesquisa mostrou a eficiência dessa metodologia e da Comissão, no combate à violência. Isso fica evidente nas vivências aqui apresentadas, em especial pelas entrevistas realizadas com professoras da escola, em trabalho anterior. Além disso, os educandos deixaram de se expressar contra a escola, de modo geral, como acontecia antes do projeto, numa concepção educativa da Escola Liberal Tradicional. No trabalho, não demonizamos esta tendência pedagógica acrítica, apenas mostramos que a “Campos Salles”, pela sua singular característica, sua comunidade e a própria história de vida dos alunos, quase todos moradores da favela de Heliópolis, precisava de uma concepção educativa diferente.

Por meio do teor das vivências descritas nas entrevistas, ficou evidenciado que a implementação do novo projeto e essa valorização do novo ocorreram de forma gradativa. A concepção educativa democrática e humanizada se firmou após a mencionada derrubada dos muros da escola, que representou, do ponto de vista psicológico, uma maior aproximação e integração da escola com a comunidade. Além disso, a quebra das paredes convencionais das

salas de aula, para a construção de grandes salões, favoreceu, do ponto de vista físico, a implementação da nova *Metodologia de Ensino*. Do ponto de vista psicológico, representou a quebra das paredes internas de cada docente. O ponto frágil é que não encontramos qualquer referência a um programa de formação de professores, destinado à aprendizagem dessa nova concepção educativa. O que se constata são apenas vários tipos de reuniões do diretor com as professoras.

Pequena parcela da violência que ocorria permaneceu na escola porque nossa sociedade é violenta e o reflexo, a reprodução e as contradições são inevitáveis. O fato é que, depois do projeto de 2005, não foi registrado, até os dias atuais, qualquer tipo de violência grave ou gravíssima, apenas conflitos disruptivos e violências de menor potencial ofensivo, porque a escola deixou de produzir violência. Como mostramos anteriormente, tais casos são solucionados para que não evoluam para os casos mais graves, como os possíveis quadros de violência contra professores e alunos. É assim que se configura o combate contínuo, eficaz, democrático e humanizado de combate à violência na escola, depois que a instituição deixou de produzir violência.

Os resultados também mostraram que o educando passou a ser visto como um sujeito de direitos, capaz de se organizar individual e coletivamente. No tocante à professora-cidadã, assumiu uma nova postura e abandonou uma eventual concepção educativa própria, para abraçar a proposta do projeto. Apesar da possibilidade de ser afetada, como qualquer outra professora, pelas políticas públicas e pela falta de reconhecimento de seu trabalho, com uma remuneração inadequada, não maltrata e não humilha o educando. Ao contrário, é: problematizadora; amorosa; comprometida; solidária; e trabalha em equipe. Isso reflete uma relação interpessoal horizontal entre educandos e professores (as). O educando é escutado e o professor o ouve, o respeita e é respeitado. Possíveis condutas autoritárias docente podem ter ocorrido apenas antes do projeto.

Nesse quadro pretérito de transformações radicais e resignificação dos sentidos, a partir desse projeto, nosso estudo mostrou que a escola começou a resolver seus problemas educativos, inclusive a violência, por meio da democracia, a humanidade e o diálogo, que foram muito destacados. Uma tríade que contribuiu para afastar a educação bancária, de modo definitivo, além de impactar a teoria e tudo que se praticava no espaço escolar, dentro do universo da educação na cidadania.

Por derradeiro, percebemos, em todos os cantos da escola, a forte presença, direta ou indireta, do humanismo de Patto e Freire, impactando as relações interpessoais. Nesse contexto, se encaixa um forte respeito à história de vida de cada educando, sem alterar sua realidade

social. A presente análise não mostra evidências, depois do novo projeto, de qualquer resquício de preconceitos e humilhações a esses alunos, quase todos moradores da favela de Heliópolis. A pesquisa nos conduz a refletir sobre um verdadeiro ambiente escolar de respeito à dignidade da pessoa humana.

A EMEF “Presidente Campos Salles” mostrou ser verdadeiramente cidadã, de experiência democrática e humana. A partir de nosso imaginário, a colocamos como um grande exemplo de superação, no tocante às dificuldades educativas encontradas em seu meio, ao longo de sua história. Em especial, coragem para promover as mencionadas transformações, por meio de inovações, que também tiveram a proposta de combater a violência em seu cotidiano, de forma eficaz, contínua, democrática e humanizada. Após mostrar os resultados da pesquisa de campo, com uma análise qualitativa, reflexão e contextualização desenvolvidas, concluímos que nossa hipótese inicial foi integralmente corroborada.

REFERÊNCIAS⁹

- ABRAMOVAY, Mirian et al. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.
- ADAM, J. M.; SCOTUZZI, C. A. S. *O professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- AGOSTINI, N.; MORAIS, A. B da S. A visão humanizadora de Paulo Freire: Por uma educação integrada do humano e do social. *Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*. V. 20n. 1ISSN1517-848x e 2446-9874. Minas Gerais, 2018.
- ALBUQUERQUE, P.B. A Escola da Ponte: Bem-me-quer, malmequer... In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.
- ALVES, R. A Escola da Ponte. In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.
- ANDRADE, A. C.. O Portfólio e a ação docente. In: ESPERIDIÃO, N.; OLIVEIRA, L. de C. F.; SORIA, A. C. S. (Orgs.). *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. São Paulo: Globus Editora, 2012.
- ANDRADE, F. C. B. de; SANTOS, C. S. G. dos; SILVA, A. P. dos S. Percepção social da violência na escola: Um olhar à luz da competência inter-relacional. *Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, 2010.
- ANTUNES, C.. *9 passos para uma escola pública de excelente qualidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- AOKI, E.; BAROLLI, E.; BARRETO, L. C.; CABRINI, C.; NERY A.; PETRI, C. Projeto Heliópolis: Explicitação de expectativas de aprendizagem e construção de roteiros de leitura em contexto de inovação pedagógica. *Cadernos Cenpec* | São Paulo. v. 2 | n. 2 | p. 243-267. Dez/2012.
- AQUINO, J. G. Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: Uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. São Paulo: *Revista USP*, 1990-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/article/view>. Acesso: 04/08/2020.
- AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da escola. Harvard: Mandruvã, 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvardd3/zemar.htm>. Acesso: 04/08/2020.

⁹ De acordo com a Associação de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

BEISIEGEL, C. de R. *Paulo Freire*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

_____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BONETI, L.; PRIOTTO, E. Violência escolar: Na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, p. 161-179, 2009. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3700>. Acesso: 04/08/2020.

BORBA, J. F.; RUSSO, M. J. de O. Contradições na escola: A violência no lugar do desenvolvimento humano. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 4, 2, 2011, p. 1-2 ISSN 1982-8993. Disponível em: <http://www.bibliotekevvirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/654-ml/v04n02/5607-contradicoes-na-escola-a-violencia-no-lugar-do-desenvolvimento-humano.html>. Acesso em: 04/08/2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. 2012. Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): 20/dez/1996.

CALADO, M. G. Escola e enfrentamento do racismo: As experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Tese de Doutorado. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf>>. Acesso em 05/09/2022.

CARNEIRO, B. M.; SALUM, M. J. G; SANTIAGO, A. L. Violência/segregação na diversidade da Educação Inclusiva: A conversação como método de intervenção. In: SANTOS, T. C. dos; MARTELLO, A.; SANTIAGO, J. *Os corpos falantes e a normatividade do supersocial*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud/FAPERJ, 2014.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Mediação: 2011.

CHARLOT, B.. *Violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Porto Alegre: Sociologias, 2002.

CHAUÍ, M. D. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

_____. Ideologia e Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em 09/jul/2021.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996. In: PATTO, M. H. S. (Org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CURY, C. R. J. *Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença*. *Cadernos de*

Pesquisa, n. 116, 2002. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a48n9.pdf>>. Acesso em 07/jul/2021.

DELL'AGLIO, D. D.; GIORDANI, P. J.; SEFFNER, F. *Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública*. Artigo in: *Psicologia Escolar e Educacional* (SP). Volume 21, Número 1, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/jqRMtVbSzXryLvxgswkMZmJ/?lang=pt#>>. Acesso em em 17/04/2022.

EMEF “Presidente Campos Salles”: *seus muros no bairro educador*, São Paulo, 2022. Disponível em em: <https://campossalles.wordpress.com>, extraído em: 23/11/2022.

FERNANDES, A. A. T. *Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência*. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org.). *Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FERRARO, A. R. *Escolarização no Brasil na Óptica da Exclusão*. In: MARCHESI, A; GIL C. H. *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, M. S. *A rima na escola, o verso na história*. São Paulo: Boitempo, 2012

FREIRE, A. M. A.; FREIRE, P. R. N.; OLIVEIRA, W. F. de. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. R. N.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. R. N.; NOGUEIRA, A.. *Teoria e Prática em educação popular*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes Ltda., 1993.

FREIRE, P. R. N.; SHOR, I. *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. R. N. *Carta de Paulo Freire aos professores*. São Paulo: *Revista Estudos Avançados*, 2001, 26p.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: 1959.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e ideologia*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

_____. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FRELLER, C. C. *Histórias de Indisciplina Escolar: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicotiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*. *Psicol. USP* v. 10 n. 2, São Paulo, 1999. <<https://doi.org/10.1590/S0103-65641999000200012>>. Acesso: 04/08/2020.

FREUD, S.. *O mal-estar na cultura*. Trad.: ZWICK, R. Porto Alegre: L&PM, 2017.

FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: Meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da escola: Fundamentos para a sua realização*. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Uma escola, muitas culturas*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. *Escola e democracia: um tema revisitado*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar: Conflito sim, violência não*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

GALVÃO, M. de O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. *Esperança da memória: À sombra da presença de Paulo Freire*. In: FREIRE, A. M. A.; FREIRE, PAULO; OLIVEIRA, W. F. de. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, A. de O. *Violência e convivência nas escolas: Fatores, manifestações e relações*

sociais no espaço escolar. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/impactos_violencia_escola.pdf>. Acesso em 09/jul/2021.

GUIMARÃES, Á., M. *Indisciplina e violência: A ambiguidade dos conflitos na escola*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

HOLANDA, F., A., B., de. *Novo Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Lexikon, 1998.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

KLEIN, A. M. *Escola e democracia: Um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31032006-151616/pt-br.php> Acesso em 26/04/2022.

LAHAYE, L.; LESSARD, C.; TARDIF, M.. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf. Acesso em 08/07/2021.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica 1*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEITE, D. M. *Educação e relações interpessoais. O problema geral*. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Educação e relações interpessoais*. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *O problema geral*. In: PATTO M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LEVISKY, D. L. *Adolescência e violência: Consequências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *A democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LIMA, V. F.; SILVA, R. G. da. *Violência escolar: Negociação constante do eterno conflito*. 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7650155-Violencia-escolar-negociacao-constante-do-eterno-conflito.html#show_full_text> Acesso em: 09/jul/ 2021.

LOUREIRO, M. C. da S. *Psicologia escolar: Mera aplicação de diferentes psicologias à*

educação. In: PATTO M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, D. *Revisualizando Freire*. Além dos Métodos (Pós-fácio). FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. de. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MACHADO, N. J. *Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento*. In: ARANTES, V. A.; (Coord.) AQUINO, J. G. (Org.) *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. São Paulo: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. S. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MAZON, R. U.; NOGUEIRA, B. R. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. Monografia (Pós-Graduação em Educação Comunitária). Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://campossalles.wordpress.com/roteiro-de-estudo-e-a-reorganizacao-do-tempo-e-do-espaco/>>. Acesso em: 30/01/2020.

MEDEIROS, M.; ORTH, M. R. B.; PEREIRA, G. *Democracia e Cidadania na Educação Escolar. Perspectiva, Erechim*, v. 35, n 131, p. 127-137. São Paulo, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/h7dhi/Desktop/D%20e%20CID%20MEDEIROS.pdf>> Acesso em: 26/04/2022.

MENDONÇA, J. A. de M. *A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire*. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4507>>. Acesso em: 29/04/2022.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.. *Psicanálise, Educação e o Mal-Estar na Formação de Professores*. Ano 9, Col. LEPSI IP/FE-USP, 2012.

MORTATTI, M. E. *Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-155119/publico/DissertacaoMariaEloisaMortatti.pdf>> Acesso em: 25/04/2022.

NAVARRO, S. A. *O impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141100/fr.php>> Acesso em: 18/03/2021.

NUNES, C. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed./ Massangana, 2010.

OLIVEIRA, D. L. de. *O papel da escola na formação do cidadão: A construção da cidadania*. Monografia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006.

OLIVEIRA, E. D.. *Rompendo o silêncio sobre as relações étnico-raciais no sistema*. In: ESPEDIÃO, N.; OLIVEIRA, L. de C. F.; SONIA, A. C. S. (Orgs). *Desafios e possibilidades*

das práticas educativas. São Paulo: Globus Editora, 2012.

OLIVEIRA, F. *Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: Contribuições para a educação pública*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, T. A. R. de; SOUZA, W. O. de. *Paulo Freire e a Educação Humanizadora*. *Revista Panorâmica*. ISSN 2238-9210. Edição Especial. 2021.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal*. In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

_____. *Pequeno dicionário das utopias da educação*. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2011.

PATTO, M. H. S. *A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro*. In _____. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

_____. *O papel social e a formação do psicólogo: Contribuição para um debate necessário*. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Exercícios de indignação: Escritos de educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PAULA, L. de. *Narrativas e (Re)significações: Uma via de humanização escolar*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-18082020-170338/pt-br.php>>, Acesso em: 29/04/2022.

PEREIRA, M. A.. *Violência nas escolas: Visão de Professores do Ensino Fundamental sobre esta Questão*. Dissertação de Mestrado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-21052004-142723/pt-br.php>. Acesso em: 22/04/2020.

PRATES, E. M. de O. R. *O diálogo na escola*. *Educare, Revista Científica de Educação*, ISSN 2447-5432, v. 1, n. 1, 2015, p. 53-91.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de.. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª. ed. Rio Grande do Sul: *Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo*. ASPEUR. Universidade Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. *Complexo Educacional Unificado (CEU) Heliópolis*

“*Profa. Arlete Persoli*”. Raízes e contemporaneidade. São Paulo, 2017. Disp. em: <https://issuu.com/ceuheliopolis/docs/2017_projeto_pol_tico_pedag_gico_> Acesso em: 18/03/2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Fundamental “Presidente Campos Salles”. *Cidadania: Uma questão de sobrevivência*. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação, Ipiranga. São Paulo, 2015.

QUEIROZ, S. de S.. *Escolas democráticas: A autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-15082019-184854/publico/Dissertacao_SHARLENEQueirozCorrigido_ok_1.pdf>. Acesso em: 26/04/2022.

ROMÃO J. E. *Gestão democrática do ensino público: Condição da reforma educacional brasileira*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R.. *Diretores escolares e gestão democrática da escola*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, A. F. dos. Prefácio. *As lições de uma escola: Uma Ponte para muito longe*. In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAWAYA, S. M. *Psicologia e educação: Uma introdução das contribuições da Psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. Curitiba: CRV, 2018.

_____. *Movimentos migratórios e a educação: As diferenças e a Psicologia*. In: RODRIGUES, I. M. de O. (Org.) *Imigração atual: Dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Escuta, 2017.

SETTON, M. da G. J. *As transformações do final do século: Ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, C. A. A. *Além dos muros da escola*. As causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos. São Paulo: Papirus, 2011.

SILVA, M. de L. R. et al. *Impasse na construção da profissionalidade dos educadores*. In: OLIVEIRA, L. de C. F.; ESPERIDIÃO, N.; SONIA, A. C. S. (Orgs.) *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. São Paulo: Globus Editora, 2012.

- SILVA, N. P. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- SPOSITO, M. P. *A Instituição Escolar e a Violência*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2013.
- STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. *Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente*. São Paulo: *Temas Psicologia*, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005>. Acesso em: 09/07/2021.
- TRINDADE, M. A. *O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor-aluno*. Revista *Confilotec*, ano 04, vol. 07, 2018. Disponível em: <<https://www.fapcom.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/Marcos-comfilotec-artigo-ensaios-1.pdf>>. Acesso em: 15/04/2022.
- VALÉRY, P.. *Dois perigos mortais ameaçam a humanidade: A ordem e a desordem*. In: LEVISKY, D. (org.) *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- _____. *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola*. In: SANTIAGO, A. R. F. et al. *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. São Paulo: Papirus, 2001.
- WEFFORT, F. C.. *Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*. In: FREIRE, PAULO. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Trad. GRASSI, D. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ZACHI, C. M. S. *O gestor escolar: Entre o sistema de ensino e a sala de aula*. In: ESPERIDIÃO, N.; OLIVEIRA, L. de C. F.; SORIA, A. C. S. (Org.). *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. São Paulo: Globus Editora, 2012.

ANEXOS**ANEXOS A - ROTEIRO INTEGRADO**

CEU HELIÓPOLIS “PROF^a ARLETE PERSOLI”
CEU EMEF “PRES. CAMPOS SALLES”
HELIÓPOLIS BAIRRO EDUCADOR



Estudante:

Início: ___/___/___ **Meta do grupo:** ___/___/___ **Término:** ___/___/___

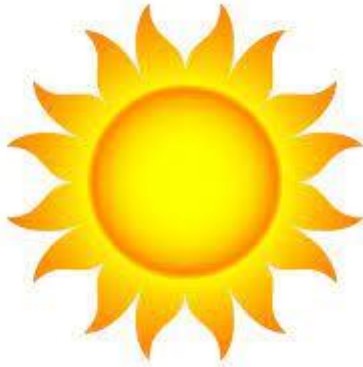
**5º Roteiro Integrado - Ano 2022**

Educador:

**Objetivos**

- construir novas aprendizagens de forma interdisciplinar a partir do tema universo;
- entender o corpo humano como sistema integrado;
 - pesquisar sobre pessoas que contribuíram para o avanço das ciências;
- compreender como se deu o surgimento do universo, conhecendo a teoria do big bang e seus fundamentos.

Antes da Leitura



QUERIDO (A) ESTUDANTE!
PARABÉNS, VOCÊ CHEGOU AO ROTEIRO
5!

NESTE ROTEIRO, VAMOS CONHECER UM
POUCO MAIS SOBRE O UNIVERSO EM QUE
VIVEMOS.

A GENTE TEM MANIA DE ACHAR QUE
TUDO NO MUNDO, NA VIDA, SEMPRE FOI IGUAL
AO QUE CONHECEMOS HOJE. MAS, NA
VERDADE, TUDO ERA MUITO DIFERENTE, NUM
PASSADO NÃO MUITO DISTANTE... HÁ 20 ANOS,
VOCÊS SABIAM QUE MAL EXISTIA INTERNET?
INSTAGRAM, FACEBOOK, WHATSAPP, TIKTOK?

POIS É, AGORA IMAGINE SÓ COMO ERA HÁ 14 BILHÕES DE ANOS!
IMAGINARAM?

DIZEM QUE, NO INÍCIO, NÃO HAVIA NADA. ZERO COISAS.

DIFÍCIL IMAGINAR, NÃO É?

PARA DESCOBRIR MAIS, BORA COM A GENTE NESSE ROTEIRO DESAFIADOR?
DIVIRTA-SE E NÃO SE ESQUEÇA: TRABALHEM JUNTOS.

TRÊS BEIJOS!

PARA COMEÇO DE CONVERSA

CONVERSE COM SEUS AMIGOS E REGISTREM ABAIXO O QUE VOCÊS ACHAM
OU O QUE VOCÊS JÁ SABEM SOBRE O UNIVERSO.

Durante a Leitura

- ✓ PLANEJEM O QUE VÃO ESTUDAR NO DIA;

- ✓ LEIAM OS TEXTOS COM ATENÇÃO E PROCUREM NO DICIONÁRIO AS PALAVRAS QUE NÃO CONHECEM; DEDIQUEM-SE ÀS LEITURAS, REALIZANDO-AS COM CALMA E COMPREENDENDO TUDO O QUE OS TEXTOS DESEJAM PASSAR, ASSIM VOCÊS FICARÃO MUITO MAIS ESPERTOS NESSE TEMA TÃO LEGAL!
- ✓ ANTES DE CHAMAR O PROFESSOR PARA TIRAR UMA DÚVIDA, PERGUNTE AOS COLEGAS DE SEU GRUPO;
- ✓ REALIZEM AS ATIVIDADES PROPOSTAS COM CAPRICHOS, ENVOLVIMENTO E ATENÇÃO.

BONS ESTUDOS!!!!

“NO PRINCÍPIO, ERA O VERBO...”

VOCÊ SABE O QUE É O **UNIVERSO**?

PENSE UM POUCO A RESPEITO DISSO.

AGORA, CONVERSE SOBRE O ASSUNTO COM A SUA EQUIPE.

REGISTRE NAS LINHAS ABAIXO O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE/INTERESSANTE DA CONVERSA DE VOCÊS.



NO PRINCÍPIO, HAVIA O NADA.

VOCÊS NOTARAM?

O NADA.

HAVIA ALGO. **O NADA. O NADA** ERA ALGUMA COISA.

CONFUSO?

SE PREPAREM, PORQUE ESSE ROTEIRO VEM PARA FAZER PERGUNTAS, E NÃO, PARA RESPONDÊ-LAS!

A ORIGEM DO UNIVERSO

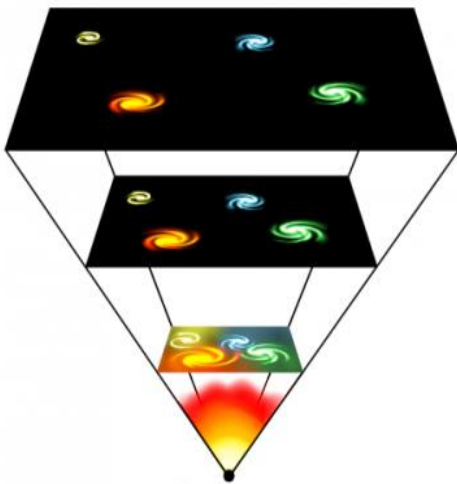
VOCÊS LEMBRAM QUE, NO ROTEIRO ANTERIOR, FALAMOS SOBRE **TEORIAS**, CERTO?

POIS BEM, QUANDO O ASSUNTO É O SURGIMENTO DO UNIVERSO, TEMOS **DIVERSAS HIPÓTESES E NENHUMA CERTEZA**. MAS ALGUMAS HIPÓTESES SE MOSTRAM MAIS NO CAMINHO CERTO DO QUE OUTRAS E, POR ISSO, VAMOS FOCAR NA MAIS ACEITA ATUALMENTE:

O BIG BANG

HÁ APROXIMADAMENTE 14 MILHÕES DE ANOS, OCORREU UMA GRANDE EXPLOSÃO, DENOMINADA BIG BANG, QUE DEU ORIGEM AO UNIVERSO.

TUDO COMEÇOU COM UM PONTO DE MATÉRIA MUITO PEQUENO E MUITO DENSO, QUE SUPERAQUECEU, GERANDO ESSA EXPLOSÃO.



A PARTIR DESSE PONTO DE MATÉRIA, O UNIVERSO FOI SE EXPADINDO E RESFRIANDO. ATÉ HOJE, O UNIVERSO SEGUE EM EXPANSÃO E RESFRIAMENTO. VOCÊ SABIA QUE, DAQUI A APROXIMADAMENTE 6 BILHÕES DE ANOS (6.000.000.000), O SOL IRÁ SE APAGAR?



EXPANSÃO DO UNIVERSO

E COMO É QUE A GENTE SABE DE TUDO ISSO?

CIÊNCIA, AMORES.

ESPECIFICAMENTE, A ÁREA DO CONHECIMENTO QUE CONHECEMOS COMO **FÍSICA**, É A MAIOR RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DE TEORIAS CONFIÁVEIS A RESPEITO DE COMO TUDO SURTIU.

VOCÊS JÁ OUVIRAM FALAR DE *ALBERT EINSTEIN*? UM DOS MAIORES FÍSICOS DA HISTÓRIA E UM DOS GRANDES RESPONSÁVEIS PELO AVANÇO DA **COSMOLOGIA**, CIÊNCIA QUE ESTUDA O UNIVERSO.

PAREM TUDO AGORA, VOLTEM, RELEIAM, REFLITAM, CONVERSEM E REGISTREM ATRAVÉS DE UMA IMAGEM: COMO VOCÊS IMAGINAM O BIG BANG.

BATE-PRONTO RÁPIDO:

1. O QUE É COSMOLOGIA? _____

2. ANTES DO SURGIMENTO DO UNIVERSO, O QUE HAVIA?

PESQUISA: DIRIJA-SE AO CENTRO DE PESQUISAS NO FUNDO DO SALÃO E PESQUISE INFORMAÇÕES SOBRE QUEM FOI ALBERT EINSTEIN. REGISTRE A SEGUIR.

ANEXO B – ROTEIRO TEMÁTICO

CEU HELIÓPOLIS “PROF^a ARLETE PERSOLI”
 CEU EMEF “PRES. CAMPOS SALLES”
 HELIÓPOLIS BAIRRO EDUCADOR

Estudante:



Data: ___/___/___

5º
ano

1º ROTEIRO TEMÁTICO

ANO: 2017

Educador:

QUAL É O LUGAR DA MULHER NO MUNDO?



Objetivos

- Refletir sobre o papel da mulher na sociedade;
- Conhecer mulheres que se destacaram na História.

Antes da Leitura

Neste mês, comemoramos o DIA da MULHER, mas será que podemos pensar sobre o papel da mulher na sociedade somente em um mês determinado ou é algo a ser refletido sempre? Por que será que existe o Dia da Mulher?

Converse com seu grupo sobre essas questões e registre nas linhas a seguir:

VOCÊ SABIA ...

que o dia 8 de março é resultado de muitas lutas e reivindicações das mulheres por igualdade de oportunidades? Não é só um dia de comemoração, mas sim, de refletir sobre o papel da mulher e o quanto até hoje ela ainda sofre preconceito e desvalorização.

Neste dia, no ano de 1857, trabalhadores de uma indústria têxtil fizeram greve em busca de melhores condições de trabalho. Em 1908, outra manifestação foi realizada para acabar com o trabalho infantil e reivindicar o voto feminino. Todas foram reprimidas com muita violência, tanta que, em 1911, 145 trabalhadores foram queimados, sendo a maioria mulheres. Assim surgiu o dia Internacional da Mulher, que só foi

Agora que você já sabe como surgiu o Dia Internacional da Mulher, vamos assistir a um filme bem legal, no qual a protagonista enfrenta desafios e rompe com várias barreiras. Por causa de suas atitudes, ela transforma sua própria história e mostra que a mulher pode ser capaz de estar onde quiser!

Depois de discutir sobre o filme, vamos pesquisar sobre algumas mulheres que se destacaram na história e fizeram a diferença no mundo.

Observe as seguintes etapas:

1) PESQUISE COM SEU GRUPO SOBRE UMA MULHER QUE SE DESTACOU NO MUNDO, CONFORME FOR INDICADO PELAS EDUCADORAS.

NA SUA PESQUISA, VOCÊ PODE CONTEMPLAR:

- A) QUEM FOI ESSA MULHER?
- B) QUAIS SÃO SUAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E EMOCIONAIS?
- C) O QUE ELA FEZ DE DIFERENTE QUE MERECE DESTAQUE?
- D) ELA ROMPEU COM ALGUM PADRÃO IMPOSTO PELA SOCIEDADE?

ALÉM DESSAS QUESTÕES, VOCÊ PODE PESQUISAR OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE A MULHER INDICADA.

REGISTRE TUDO EM SEU CADERNO.



2) AGORA, SEU GRUPO IRÁ PRODUZIR UM CARTAZ SOBRE A MULHER PESQUISADA.

INICIE A ESCRITA DO CARTAZ COM A FRASE:

“VOCÊ SABE QUEM É

_____?”

3) CHEGOU O MOMENTO DE COMPARTILHAR COM SEUS COLEGAS DO

SALÃO SUA PESQUISA. E, DEPOIS, IREMOS EXPOR OS CARTAZES, PARA QUE TODOS CONHEÇAM ALGUMAS DAS TANTAS MULHERES QUE MARCARAM A HISTÓRIA.

AVALIAÇÃO DO ROTEIRO TEMÁTICO

1) Registre abaixo o que você mais gostou neste Roteiro.

2) Agora, vamos retomar a pergunta-chave deste roteiro, diante de tudo que você viu, discutiu e pesquisou, qual o papel da mulher no mundo?

3) Quais mulheres que se destacaram na história e que chamaram mais a sua atenção durante a pesquisa?

Autoavaliação

1) Como foi o seu envolvimento durante a realização das atividades?

- () consegui manter o foco diariamente.
- () me distraí algumas vezes, mas consegui cumprir a meta que planejamos.
- () não consegui terminar, conforme planejado.
- () me senti pouco envolvido com a realização deste roteiro.

2) Como você avalia sua participação na realização do roteiro dentro do seu grupo?

() eu colaborei bastante, ouvindo com atenção e ajudando quem tinha dificuldades.

() às vezes, eu me distraí, mas sempre que necessário, eu contribuí com o grupo.

() muitas vezes, eu me distraí, atrapalhando o andamento do grupo.

() eu sinto que colaborei pouco com o grupo.

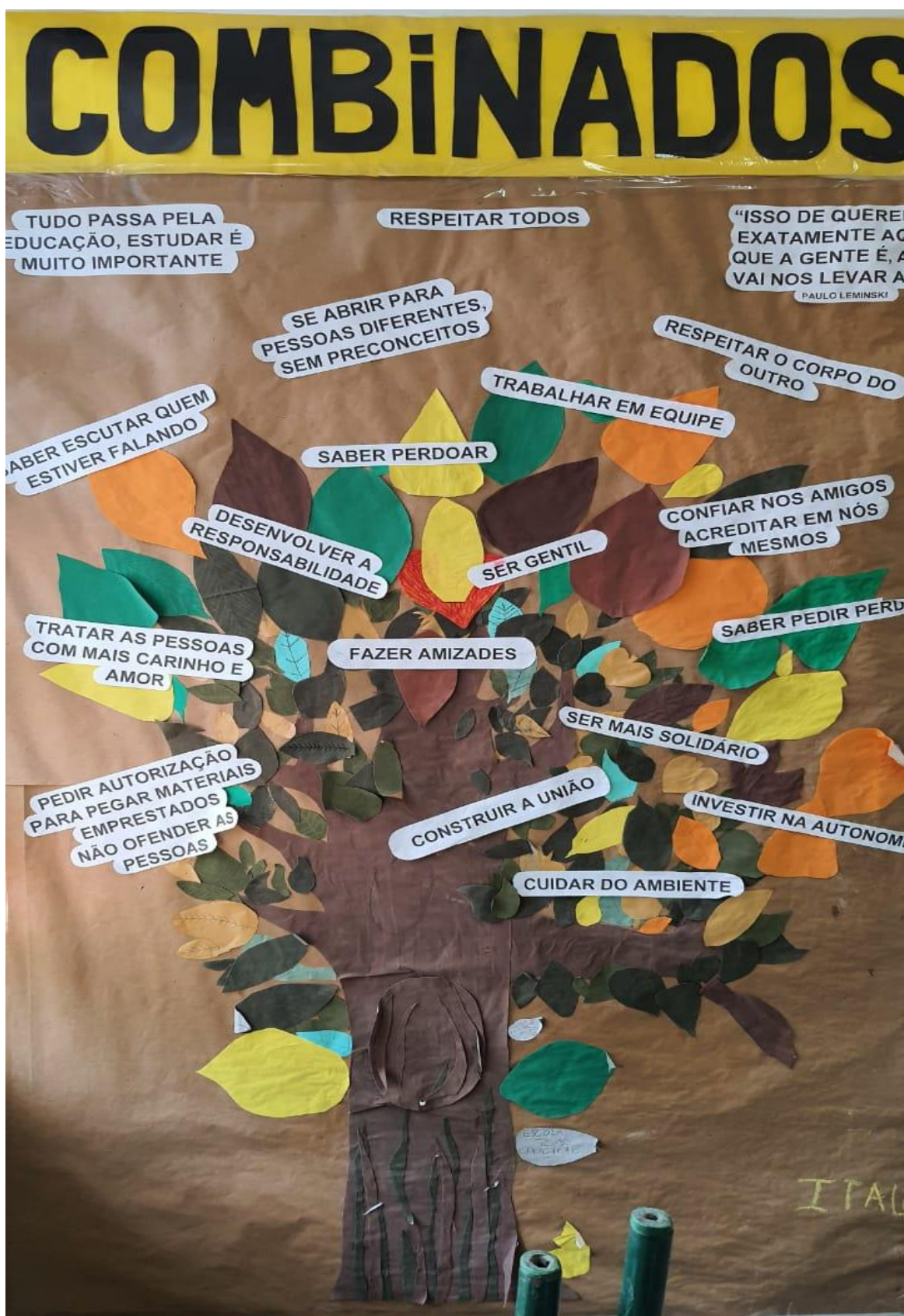
3) Refletindo sobre as respostas acima: Por que você acredita que se envolveu e participou dessa maneira com seu grupo neste roteiro?

ANEXO C - MURAL DA ESCOLA

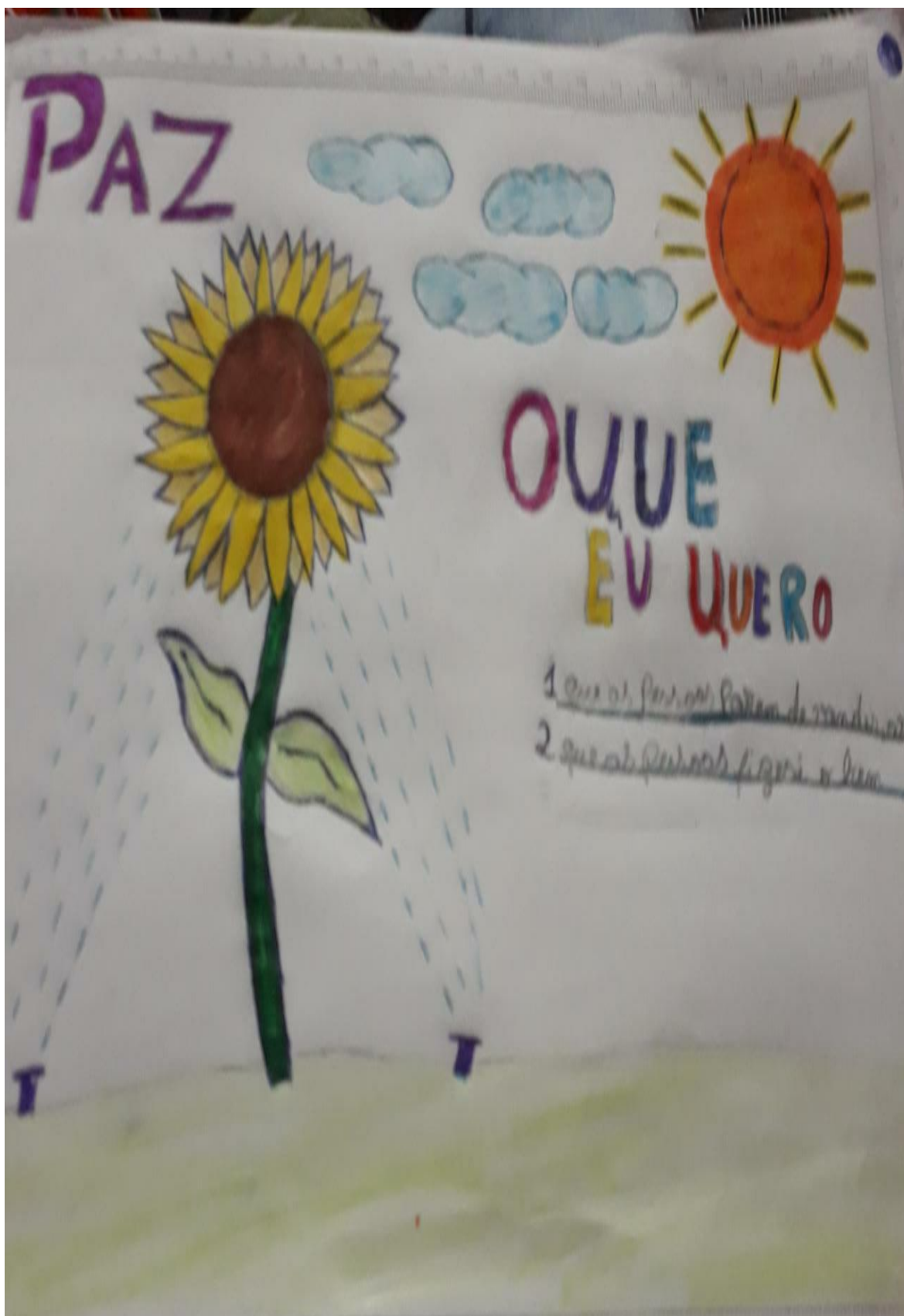


ANEXO D – MURAL DA ESCOLA

ANEXO E – MURAL DA ESCOLA



ANEXO F - DESENHO – EDUCANDOS 5º ANO



ANEXO G - DESENHO – EDUCANDOS 5º ANO



ANEXO H - DESENHO - EDUCANDOS 5º ANO



ANEXO I - DESENHO – EDUCANDOS 5º ANO



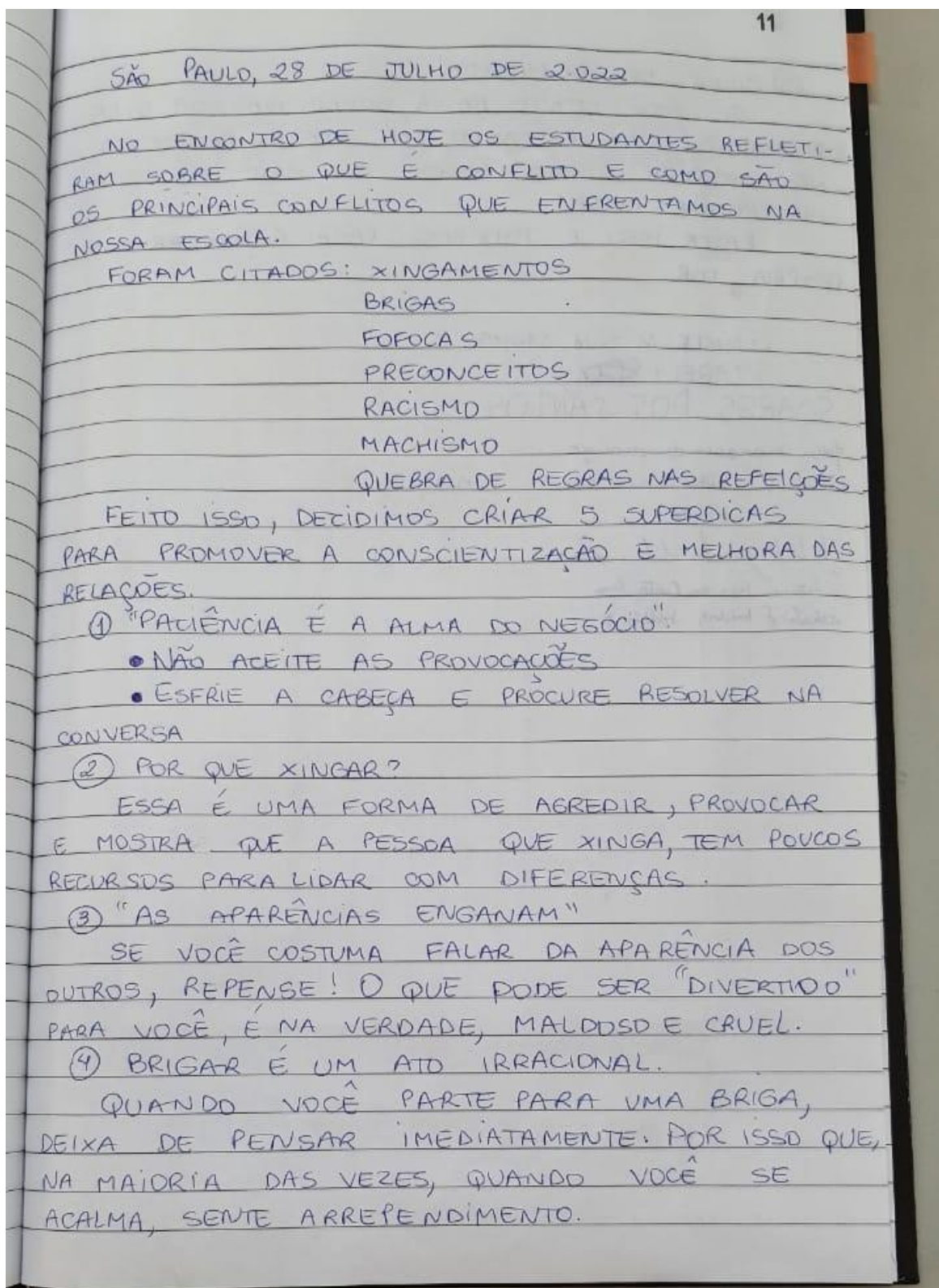
ANEXO J – DESENHO – EDUCANDOS 5º ANO



**ANEXO L - ATAS E DELIBERAÇÕES – COMISSÃO
MEDIADORA DE ESTUDANTES**



ANEXO M - ATAS E DELIBERAÇÕES - COMISSÃO MEDIADORA DE ESTUDANTES

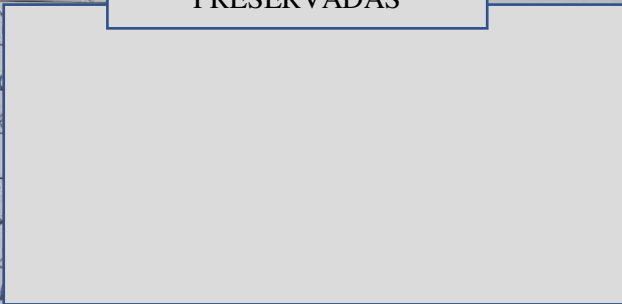


⑤ CUIDE DE SI MESMO!

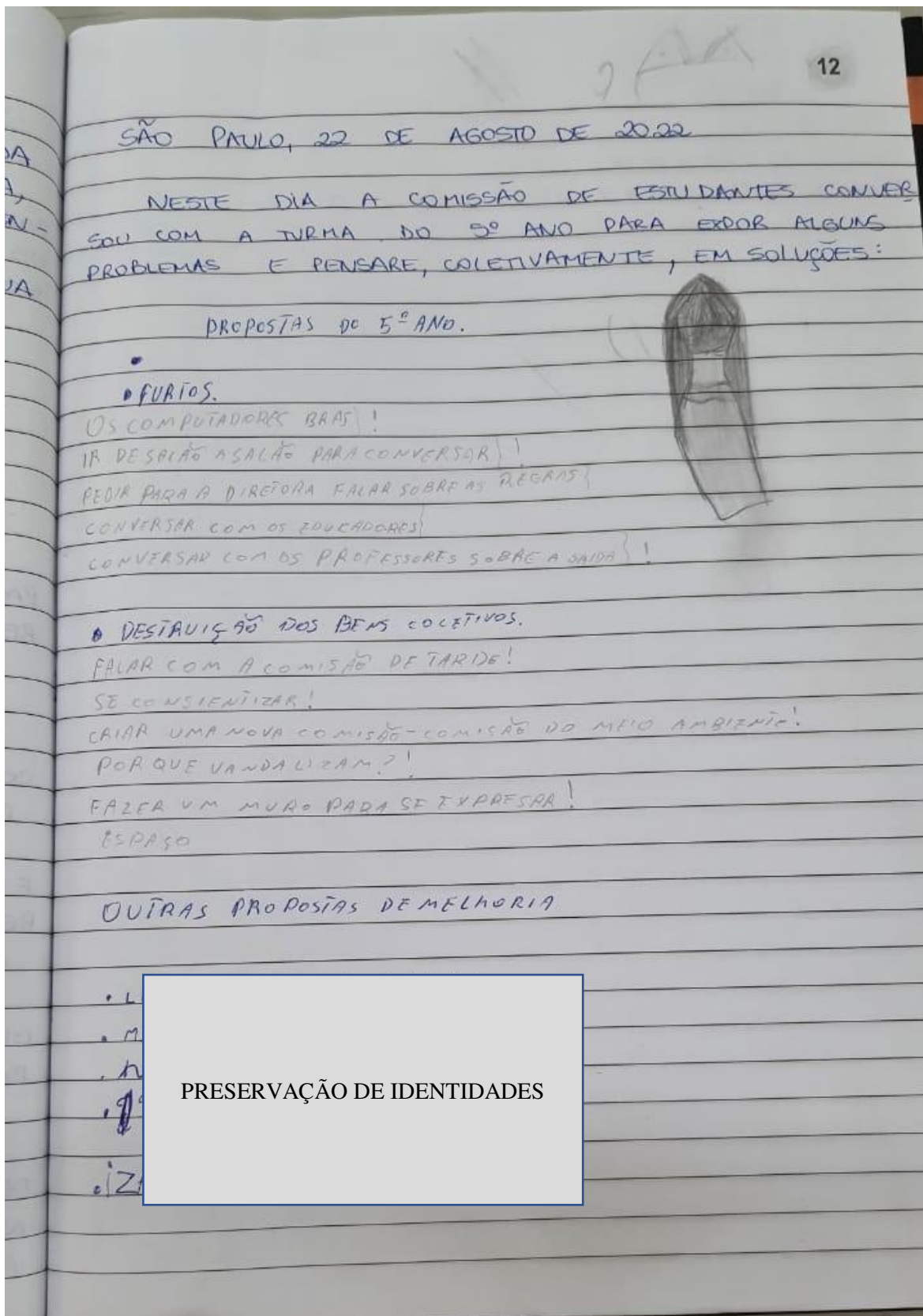
SE VOCÊ SENTE RAIVA, SOFRE NA SUA VIDA PESSOAL OU ESTÁ PASSANDO POR ALGUM PROBLEMA NÃO DESPEJE ESSAS DORES POR MEIO DA VIDA. PROCURE AJUDA!

FAZER ISSO É PODEROSO PARA AUMENTAR PRÓPRIA DOR.

IDENTIDADES PRESERVADAS



ANEXO N - ATAS E DELIBERAÇÕES – COMISSÃO MEDIADORA DE ESTUDANTES



ANEXO O - ATAS E DELIBERAÇÕES – COMISSÃO MEDIADORA DE ESTUDANTES

ALGUMAS ETAPAS IMPORTANTES

① RELATO DA SITUAÇÃO DISPARADORA: O ESTUDANTE ATENDIDO VAI CONTAR SUA VERSÃO DO QUE ACONTECEU

② VIÉS E CONTEXTO: AS OUTRAS PESSOAS PRESENTES VÃO CONTAR SUAS VERSÕES E EXPLICAR SEUS PONTOS DE VISTA.

③ ACONSELHAMENTOS: OS INTEGRANTES DA COMISSÃO VÃO ACONSELHAR AS PESSOAS ATENDIDAS, COM RESPEITO AOS SENTIMENTOS DE TODOS

④ RODADA DE QUALIDADES: CADA INTEGRANTE DA COMISSÃO PESARÁ EM UM ELOGIO OU VIRTUDE QUE IDENTIFICA NAS PESSOAS ATENDIDAS

⑤ COMPROMISSOS ASSUMIDOS: AS PESSOAS ATENDIDAS, APÓS ANALISAREM A SITUAÇÃO, INDICAM COMPROMISSOS QUE IRÃO ASSUMIR E ASSINAR

⑥ O QUE LEVAMOS PARA A VIDA: CADA PESSOA PRESENTE DIRÁ O QUE VAI LEVAR COMO LIÇÃO PARA A SUA PRÓPRIA VIDA, A PARTIR DE EXPERIÊNCIA DO ATENDIMENTO.

**ANEXO P - ATAS E DELIBERAÇÕES – COMISSÃO
MEDIADORA DE ESTUDANTES**

**É ESSENCIAL DURANTE UM
ATENDIMENTO**

ESTAR PRESENTE POR COMPLETO

OLHAR NOS OLHOS DA PESSOA QUANDO FOR
FALAR COM ELA

ESCUTAR COM ATENÇÃO QUANDO O
OUTRO FALAR

NÃO RIR OU FAZER LINGUAGEM EM MOMENTOS
DELICADOS

LEMBRA-SE DA IMPORTÂNCIA DO SIGILO
GUARDANDO SEGREDO QUANDO AS PESSOAS
SOLICITAREM

SABER QUE SÃO ESTAMOS JUNTOS PARA
TRABALHAR O MUNDO MELHOR

ANEXO Q - ATAS E DELIBERAÇÕES – COMISSÃO MEDIADORA DE ESTUDANTES

NOSSOS PRIMEIROS COMBINADOS

SEREMOS VERDADES, MESMO QUANDO DISCORDARMOS.

VAMOS FALAR O QUE NOS INCOMODA E MELHORAR O
TRABALHO DA COMISSÃO, TEMO MUITO RESPEITO POR
TODOS.

FIÇAREMOS ATENTOS AOS PRINCÍPIOS DO PAÍSO
EDUCADOR

1. RESPONSABILIDADE

2. SOLIDARIEDADE

3. AUTONOMIA

4. TUDO PESSA RECA ESCOLA

5. A ESCOLA É UM CERTAO DE LIBERDADE

ACOLHEREMOS E AJUDAREMOS COM O MÁXIMO DE CUIDADO
QUE CONSEGUIRMOS.

VAMOS TENTAR ENTENDER A FORMA DE PENSAR DE OUTROS

USAREMOS AS NOSSAS PALAVRAS PARA ORIENTAR,
ALGORIZAR E FORTALECER AS PESSOAS.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - ENTREVISTA REALIZADA
EM TRABALHO ANTERIOR (NAVARRO, 2018)
COM O EX-DIRETOR DA ESCOLA¹⁰
BRAZ RODRIGUES NOGUEIRA
DATA: 04 DE MAIO DE 2016
LOCAL: SEDE DA DRE/IPIRANGA**

P 1. Gostaria de fazer uma breve apresentação pessoal?

P 2. Você pode fazer um breve relato dos aspectos principais de sua história de vida profissional?

P 3. Por que a EMEF “Presidente Campos Salles” precisava de um Projeto Pedagógico significativo?

Em relação ao Novo Projeto Pedagógico (P 4 a 7)

P 4. Provocou reações emocionais nos docentes? De que maneira poderiam ser percebidas essas reações?

P 5. Propiciou alterações no trabalho docente? Por favor, discrimine as principais alterações?

P 6. Provocou reações emocionais nos alunos, nas interações na sala de aula? De que maneira poderiam ser percebidas essas reações, nas interações abaixo?

- a) Interação professor – aluno.
- b) Interação aluno – espaço e ambiente.
- c) Interação aluno – aluno.
- d) Interação aluno – conteúdo.

P 7. É possível notar alguma relação entre essas interações (P – 6) e a autonomia, responsabilidade e solidariedade? Poderia discriminar?

P 8. Você reagiu emocionalmente à implementação e aos resultados do Novo Projeto Pedagógico? De que forma ela ocorreu?

P 9. Qual é sua atual função na Delegacia Regional de Educação Ipiranga (DRE) e quais os motivos que o conduziram a essa nova função? Há quanto tempo você a exerce?

P 10. Quantas escolas a Delegacia possui? Você tem intenção e considera viável implementar nessas escolas um Projeto Pedagógico semelhante ao da “Campo Salles”?

P 11. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considera relevante?

¹⁰ O nome real do ex-diretor da escola foi mantido, haja vista a sua anuência.

Braz – Então, Sérgio...

Sérgio – Boa tarde, hoje é dia 4 de maio, nós estamos na sede da DRE/Ipiranga. Nós podemos começar a entrevista?

Braz - Podemos e eu, antes de tudo, queria agradecer o teu interesse pelo projeto da escola “Campos Salles”, você já esteve lá durante a sua graduação e eu fico muito feliz que agora, mestrando, que você está fazendo... então, pra gente é uma honra e eu gostaria de afirmar aqui para você que você pode utilizar o meu nome nesse trabalho, eu acho isso fundamental, a gente tem que dar as caras então, pra mim, é uma honra você utilizar meu nome no trabalho de mestrado.

Sérgio - **Você gostaria de fazer uma breve apresentação pessoal?**

Braz – Acho fundamental essa questão da história pessoal e explica muito das coisas que eu acabei fazendo depois. Nasci na roça. Meu pai sempre morou em terras de outros, nunca teve terra. Ele era um sem-terra, trabalhava na terra dos outros. Na roça onde eu nasci, tinha uma escola rural que ficava 12 km da minha casa. Sei que são 12 km porque eram 2 léguas – e uma légua dá 6 km, então, 12 km. Entrei nessa escola e andava todo dia 12 km para ir e 12 km para voltar. Tínhamos um problema ali, porque essa escola era primária só que terminava o terceiro ano e não tinha o quarto ano, então, a população dali não tinha o direito de fazer o primário, tinha direito de fazer três anos do primário. Eu tinha um tio que morava em Auriflamma, que é uma cidade do noroeste do Estado de São Paulo e que ficava 30 km da roça onde a gente morava. Meu pai e minha mãe fizeram um acordo com esse tio e fui para lá terminar o quarto ano primário. Acabei ficando por lá até o meio do terceiro ano do ensino médio. Fiquei lá durante sete anos e meio. Um dia desses, sendo entrevistado sobre a minha origem, descobri que durante esse período que fiquei em Auriflamma para fazer o quarto ano, o ginásio e dois anos e meio do ensino médio, morei em sete casas diferentes! Em uma dessas casas onde eu estava, mandaram-me embora. Ao invés de voltar para minha terra, para minha casa, para a roça, para ser um roceiro, eu acabava procurando outra pessoa para morar na casa dela. No terceiro ano do ensino médio, no primeiro semestre, que fiquei na cidade de Auriflamma, comecei a me sentir muito mal, porque, naquela época, era difícil uma pessoa das classes mais pobres estudar. Ali, eu estudava com filhos de comerciantes, de fazendeiros, de sitiantes. Eu era um dos mais pobres e ficava na casa dos outros para estudar. Eles começaram a ter expectativas. Um queria fazer veterinária; outro queria fazer advocacia; outro queria fazer enfermagem... e eu não tinha nada para fazer. Acabei os estudos. A gente tinha um amigo que servia na aeronáutica aqui em Pirassununga e botei na cabeça que eu ia lá. Eu queria ser oficial aviador e acabei entrando lá, mas entrando para fazer o serviço

militar e o sonho era ser oficial aviador. Às vezes, ficava deitado vendo os aviões decolando, aterrissando e esse sonho se desfez em uma tarde... Na Academia da Força Aérea, tinha um evento que se chamava O Paradão, na sexta feira. Eram 1.500 homens perfilados. Ocorria uma cerimônia. Havia o oficial do dia, que era responsável por todo o andamento da academia, oficiais superiores e soldados. O oficial do dia dava o comando para um corneteiro e, enquanto ele tocava a marcha, o sargento do dia hasteava uma bandeira. Quando o oficial do dia deu o comando, o sargento não tinha desamarrado a cordinha da bandeira e ele começou a ficar igual doido. Um oficial superior disse: SEU IRRESPONSÁVEL! Eram 1.500 homens sem microfone, sem nada. Aquilo entrava dentro da gente como se um fosse um médico operando a sua filha que estivesse pra morrer. Esse sargento tinha uma cara... Tem pessoa que você olha e sente pena, inspira pena e ele tinha essa fisionomia. Aquilo para mim foi muito doído porque eles ensinavam a gente que, quando um oficial te desacatasse, te ofendesse moralmente, você tinha o direito de se apresentar: “Com licença. Fulano de tal se apresentando e pedindo licença para dar parte.”. E eu acreditava nisso, mas ali desmontou tudo. Falei: “Não vou mais, não quero mais isso aqui”, mas acabei ficando porque eu não tinha o diploma. Quando saiu o exame para cadete, acabei fazendo o de especialista. Então, dei baixa e saí de lá e eu ia para Guaratinguetá. Mas, por que estou falando isso? Estou falando isso porque eu ajudava o padre em Aurifloma a rezar a missa, fazer leitura... também dava a hóstia, dava a comunhão. Gostava muito daquelas músicas que tocavam à tarde na igreja. O padre Pedro foi me visitar em Pirassununga uma vez, depois foi uma segunda e depois uma terceira... Na terceira vez que ele foi, falei: “Não dá pra ficar aqui. Não vou ficar mais. Não sei o que eu vou fazer”. Ele falou “Por que você não vai para o seminário!?” (ele sorriu). Eu disse: “Ah, para mim não é possível, eu gosto muito de mulher!” (risos). Ele falou: “Oh, rapaz! Você é normal! Não tem nada a ver uma coisa dessas. Você vai tentar sublimar. Nem estou falando que você vai conseguir, mas não é isso que tem que te impedir de ir, muito pelo contrário!”. Então, aceitei. Vim para cá, para São Paulo, e fiquei ali na Nazaré, no seminário que o nome era Paulo Paulitano. Teve uma época que era seminário central, onde é a FAI hoje. Vim para fazer filosofia pura. Quando começaram as aulas, senti-me perdido, totalmente deslocado, quer dizer, estudei na roça, durante o ginásial adquiri um complexo de ser burro por causa da matemática que me ferrou a vida. Até o quarto ano, matemática para mim era a coisa mais tranquila possível, depois essa matemática moderna, essas fórmulas etc. e tal e coisa... aí me ferrou a vida! Na segunda-feira, tinham duas aulas e, às vezes, eu faltava. Andava 30 km a pé no sábado para ver minha família e às vezes eu ia às aulas de sábado. Saía meio-dia e, quando chegava em casa, já estava escuro. Eram 30

km para um moleque, então você imagina! No domingo, às vezes, a saudade era tanta que eu não queria ir embora, então, acabava ficando. Vinha na segunda e perdia a aula. Isso me atrapalhou muito a vida, porque adquiri certo complexo. Aí, caí aqui na Filosofia e, depois de um mês, mais ou menos, tomei coragem, procurei o reitor, o senhor José Maria que dava aula na Teologia de Moral, e falei: “Professor, estou indo embora, não dá pra mim. Em cada dez palavras que os professores falam, quatro nunca ouvi falar. Então, nem sei o que eles estão falando. Para piorar minha situação, os alunos perguntam, discutem. Nem sei o que eles estão falando.”. Ele me disse: “Vou dizer uma coisa pra você. Você é uma pessoa que tem muito valor! Tem espontaneidade! É direto nas coisas! Você não vai embora, não! Vai arregaçar as mangas. Você vai ver que vai passar. Vai ver que isso que os teus amigos falam, eles deveriam ficar quietos.”. No outro dia, com o único dinheirinho que eu tinha, fui até o Vale do Anhangabaú, em um lugar que vendia livros/dicionários mais baratos. Comprei um de português, um de filosofia desse tamanho e, às vezes, passava a noite por OITO HORAS na página de um filósofo, porque era comum estudar uma língua estrangeira. Olhava no dicionário de filosofia, o sentido não batia, depois olhava no de português. Fui fazendo esse exercício e aos poucos fui adquirindo segurança. No final do primeiro semestre, já me sentia quase que normal e, a partir daí, comecei a estudar. Chegou um momento que comecei a questionar a ideologia católica/religiosa, essa questão dos dogmas. Eu ia sair do seminário e teria que levar isso para os outros, como a virgindade de Maria etc. Tudo era problema para mim. Parei de ir à missa. Tinha que tomar uma decisão e falar para o meu bispo: “Dom Luiz, estou fora! Não vou mais. Não quero mais ser padre. Não dá mais pra mim.”. Mas, não é uma decisão fácil, porque, afinal de contas, a diocese arcou com todas as despesas e eu era diocesano da diocese de Jales. Não era tão simples chegar e dizer a ele. Então, um dia aqui em São Paulo, o reitor me chamou e me mandou embora do seminário. Fiquei feliz porque eu não ia ter que tomar a decisão. Se ele havia me mandado, era sinal de que o bispo havia conversado com ele. Fui para Jales de férias. Cheguei à casa do bispo, a mãe dele me atendeu e falou: “Eu e Dom Luiz estamos revoltados, porque ele sempre te elogiou, sempre te colocou lá em cima e agora ele toma uma decisão dessas sem falar com ninguém! Ser padre é uma possibilidade tua e só depende de você!”. Ferrou tudo! Porque, dessa forma, eu teria que assumir. Foi difícil! Tive uma conversa, depois outras... várias conversas, até que o bispo entendeu que eu não voltaria mais para o seminário. E essa é a história, ou seja, saí do seminário com o curso de Filosofia, licenciatura em Estudos Sociais, Psicologia e o curso de Teologia incompleto, no qual cursei como ouvinte, no último ano, duas ou três matérias... nem lembro direito. Mas, qual é o problema? Eu teria que sobreviver. O que eu ia fazer?

Tinha uns amigos que ficavam em uma república e fui para lá. Fui sem trabalho, sem nada. Aí que começou o calvário de procurar trabalho. Tem tantas histórias que não interessa dizer aqui, mas a coisa foi tão difícil que três vezes já coloquei a gilete na jugular. Dessa forma, resolveria o problema. Mas não usei a gilete e virei professor por acaso.

Sérgio – Vou aproveitar o ensejo e já te fazer a segunda pergunta que realmente é a questão da profissão de professor. Você pode fazer um breve relato dos aspectos principais de sua história de vida profissional?

Braz – Com os meus cursos, eu podia dar aulas de Filosofia, Estudos Sociais, Psicologia e ensino religioso. Então, procurei emprego. Vários tipos de empregos, mas não conseguia. Um dia, cheguei na faculdade onde tinha feito umas matérias como ouvinte e escutei um amigo que dava aula na PUC, falando: “Tenho um amigo que pega essas aulas”. Quando eu entrei, ele me viu e falou: “Ah, vem cá! A gente estava falando sobre aula. Lá no São Luís, tem 34 aulas de ensino religioso e eu estava falando que você pode pegar essas aulas.”. Então, marquei com a freira. Fui até ela e conversamos. Fui contratado. Naquela época, o São Luís era a escola que mais pagava. Era escola dos ricos. Fui até lá. Quando cheguei, o reitor queria falar comigo e me disse: “Você tem que fazer esses jovens e adolescentes felizes!”. Eu estava com essa questão religiosa muito forte, cabeça de revolucionário, aí eu falei: “Sabe, Padre, na Teologia que eu estudei, Jesus Cristo nasceu para salvar os pobres, os indigentes e os miseráveis. Minha consciência manda que esses adolescentes tenham problemas de consciência” (risos). Ele falou: “Assim eu fico com medo de você!”. Eu disse: “O Senhor não precisa ficar com medo, porque eu não quero as aulas!”. Ele foi muito humano comigo e disse: “Não, missão você fica e pega.”. Tinha um cargo que era como um auxiliar de período que cuida do fluxo de aluno, professor etc. Ele me falou: “Esse ano você fica aí. Você vai ver, vai passar essa revolta. Ano que vem, você pega as aulas que você quiser.”. Mas, eu disse que não. Acabei pegando doze aulas de ensino religioso em outra escola que não pagava nem um quinto do que o São Luís pagava, mas a questão da sobrevivência falou mais. Cheguei nessa escola Nossa Senhora das Dores, no bairro da Casa Verde. Deram-me um livro do padre Zezinho e disseram: “O conteúdo é esse. Você vai dar aula para o terceiro”. Na sala, tinha freira, mórmons, espiritualistas, tinha de tudo. Eu ia dar aula de religião católica apostólica romana. Foi muito difícil. Comecei a correr atrás de aulas. Peguei umas aulinhas de filosofia, em 1977, na Mooca, na escola chamada “C.M.D.C.”. Não foi legal esse primeiro ano. Eu até gostava da coisa, mas tinha essa questão ideológica do ensino religioso e de filosofia para reflexão. A gente não tinha hábito de dar aula e ver o que é que tinha na cabeça da menina. No ano seguinte, consegui contrato na prefeitura após

quatorze dias enfrentando uma fila. Chegando minha vez, pedi ao cara: “Senhor, dê-me vinte e quatro aulas, não interessa onde. Não tenho onde morar, então, para onde o senhor me mandar, irei. Alugo um quarto perto. Não há problema pra mim”. Ele me disse: “É, para você 12 está bom.”. Comecei a dar aula na prefeitura, no “Leão Machado”, em 21/02/1978. Nessa escola, eu estava dando aula de estudos sociais e comecei a me sentir em casa. Apesar de ter sido tudo por acaso, descobri que eu estava ali no meu lugar, era aquilo que eu queria fazer. Fiquei três anos nessa escola. Depois, a diretora quis fazer uma sacanagem. Como eu tinha direito às aulas e ela não havia passado em concurso, pediu-me que eu dividisse as minhas aulas, mas para mim, as aulas já eram poucas, eu precisava de 24 aulas, no mínimo. Eu falei para ela que não havia problema, que eu podia ir embora. Dei minhas aulas para ela e fui lecionar no “Sílvio Martim Pires”. Nessa escola, fiquei por 15 anos. Lá, descobri-me mais ainda como professor. A relação com os alunos era muito forte. Quando aconteciam problemas sérios, eu ia até a casa do aluno para discutir o problema com o pai desse aluno. Nessa escola, nos últimos cinco anos que fiquei lá, consegui uma mudança muito grande na minha metodologia, na minha forma de dar aula, porque fiz um curso de psicodrama e aplicava em minhas aulas. Lecionava através de aulas expositivas e explicativas, com apoio de jornais velhos e textos que os alunos traziam. Eles sentavam-se em grupos e eu dividia o tema em subtemas. Em cada sala, havia cinco grupos. Dava um subtema para cada grupo a partir das aulas que eu tinha dado e de que eles tinham participado também. A partir das pesquisas que eles haviam realizado, que era a primeira coisa que eles faziam quando iam estudar o Iluminismo. Eu dava duas questões sobre esse tema. Eles tinham que entrevistar uma pessoa dentro de sua casa e uma fora de sua casa e a resposta poderia ser não sei. Descobri que aquilo que eu queria falar e que eu tinha para falar aparecia naquilo que eles traziam, gozado isso! Dava trabalho, tinha que ler. Havia momentos em que eles faziam círculos para uma representação. Eu chamava cada grupo. Eles levantavam. Eu dava um tempinho para eles combinarem alguma coisa para representar. Podia até representar o contrário daquilo. Eles começavam a falar, conversar e perguntar sem perceber. Após a discussão, eles iam para casa e todo mundo tinha que trazer um texto referente àquilo. Essas aulas eram muito vivas, o aluno era muito ativo. De vez em quando, eu pegava a chave da escola e ia para lá aos sábados. Conseguia levar de 500 a 700 alunos que era mais ou menos a quantidade de alunos que eu tinha. Eu tinha equipe de segurança. Chegávamos na escola. O único adulto era eu. Os pais passavam lá e alguns ficavam um pouco e iam embora. No dia, a escola era a cidade de São Paulo, com tudo que ela tem. Tinha debate político, aparecia deputado, prefeito. Foi uma experiência! Essa relação para mim era tudo! Um dia, minha

esposa falou: “Por que você não faz Pedagogia?”. Eu disse que não ia fazer de jeito nenhum, pois não queria sair da sala de aula. Naquela época, quem fazia Pedagogia era para poder sair da sala de aula, para fazer concurso para diretor, para supervisor ou para coordenador pedagógico. À época, havia também outra função chamada orientador vocacional. Eu não queria sair da sala de aula, mas acabei fazendo Pedagogia. Logo que eu terminei o curso, teve um concurso de diretor e eu me inscrevi. Fiz o concurso. Quando estava chegando a época de escolher, comecei a ficar grilado e a minha esposa me ajudou a fazer uma lista com 14 escolas. A primeira escolha era a “Presidente Campos Salles”. Uma pessoa que estava na fila de escolha da escola, pediu para olhar a minha lista e viu que a primeira escolha era a “Campos Salles”. Então, ela me disse: “Não escolha essa escola de jeito nenhum, pois ela atende a favela de Heliópolis. Um bando de marginal, baderneiro. Se você for pra lá, vai sofrer demais”. Chegou minha vez. Escolhi essa escola e fui para lá. Sou diretor até hoje, no momento, afastado, mas atuei por vinte anos nessa escola. Dei aulas durante 19 anos seguidos. Fui diretor por 20 anos e aqui eu estou há um ano (na DRE). Aquela questão da relação professor-aluno, que dava sentido, foi ampliada, para a minha surpresa. Continuei a ter vínculos com alunos e também a minha articulação com pais e com lideranças comunitárias.

Sérgio – Por que a “Campos Salles” precisava de um projeto pedagógico significativo?

Braz – Quando cheguei lá, ou se fazia alguma coisa ou se mandava. A escola ficava cercada por um muro de alvenaria que quem passava na (rua) Cavalheiro Frontini não via a escola, porque ela ficava em um buraco. Tinha um muro de alvenaria altíssimo e, lá no topo, havia estacas de ferro e três fileiras de arame farpado. Quando entrei lá, levei um susto, porque tinha um mundo lá dentro que de fora não se via. Diariamente, aconteciam de cinco a seis brigas, entre alunos e não alunos, de arrancar sangue um do outro. Tinha verdadeiras redes de intrigas. Quando ocorria uma briga, duas plateias se formavam. Uma incitava o João a brigar com Pedro e a outra que incitava o Pedro a brigar com o João. Era época das chacinas em Heliópolis. Quando falavam que iam matar 14, matavam 18. Hoje ameaçam matar, mas não matam; lá falavam e matavam. Era uma escola muito violenta. A relação professor-aluno também muito violenta. Algumas pessoas achavam que tinham que chamar a polícia, outros eram contra isso. Peguei brigas homéricas de uma coordenadora pedagógica que defendia os alunos em qualquer situação, até sem princípio e aqueles que achavam que o aluno tinha que ser tratado como caso de polícia. Diante dessa situação, ou você se manda ou você fica. Agora, o importante era ficar e ter um motivo para ficar, e eu tinha. Quando fui professor da escola “Sílvia Martim Pires”, eu e mais três professores tínhamos um trabalho com pais

voluntários e conseguimos um grupo de 50 a 55 pais que passaram a atuar quase que diariamente na escola e nos fins de semana. Fazíamos festas, confraternização, conversávamos, sonhávamos juntos e, principalmente, nos alimentávamos de esperança de que era possível mudar a educação, que era possível mudar a escola. Nesse grupo dos 50 pais e professores, entraram duas ideias na minha cabeça, não sei na cabeça deles o que entrou, mas na minha entrou. Primeiro, que tudo passa pela educação. A cada dia que passa, me convenço mais disso. A educação é tarefa de toda sociedade, de toda instituição, da família, do estado e de toda entidade. Quando toda sociedade for educadora, logicamente, que a escola vai começar a fazer melhor o seu papel, o seu trabalho. A escola não tem monopólio da educação e, sozinha, ela não pode nada. Tinha que ter um trabalho na sociedade para libertar o educador que tem dentro de cada um, para que cada instituição assuma esse papel de educar, de ajudar a construir um cidadão. A escola e os educadores deveriam liderar esse processo, mas não sei se eles conseguiriam. Vemos fora da escola que algumas pessoas se constituem muito mais educador do que dentro da escola. Essa é uma coisa que a gente tem que questionar. A “Campos Salles” tinha que ser um centro de liderança na comunidade de Heliópolis. Um centro de liderança articulado com as lideranças propositivas que abraçassem essas duas ideias, ou seja, que tudo passa pela educação em escolas, centro de liderança e na comunidade onde está inserida. Foram essas duas ideias que me possibilitaram ficar, fazer a diferença e tentar encontrar um jeito diferente de fazer educação na escola, porque não é só na escola, é para além da escola. Essa integração que busquei desde o início com a comunidade foi uma integração no sentido de que os problemas da comunidade são problemas da escola e vice-versa. Um dos problemas que, desde o início, afetavam tanto a escola como a comunidade era a violência. Eu e duas coordenadoras montamos um curso lá que demos o nome de Educação e Cidadania. Todos os pais que quiseram tiveram oportunidade de fazer esse curso que eram quatro reuniões. Foram 40% dos pais que fizeram o curso, 60% não fizeram. Não vinham todos. Depois, aconteciam vários encontros. Nessas reuniões, mostrávamos uma escola pública por dentro com toda a sua beleza e feiura, dizendo que ela é uma conquista da humanidade e que nós não podíamos perder, de forma nenhuma, e que era responsabilidade deles ajudar a eliminar essa feiura e fazer da escola um sinal de amor deles para com as crianças, para com os filhos deles. A gente ia discutindo com as lideranças da comunidade. Inclusive, nesse curso, todos os grupos tiveram líderes comunitários. Teve dois líderes comunitários, João Miranda e o Geraldo, que participaram de todos os grupos. No fim do ano, fizemos uma assembleia com todos aqueles que participaram das quatro reuniões. Parte da escola ficou cheinha. Foi bonito! Nasceram

ali várias comissões e elas fizeram muita diferença na escola. É... no ano de 1999, aconteceu o caso do assassinato da Leonarda. Foi um acontecimento doloroso, mas que, por outro lado, deu força para que a gente tomasse uma decisão. Vínhamos pensando em como íamos mostrar para os bandidos que nós não aceitávamos a banalização da vida, quer dizer, sem nenhum critério, ou seja, decide matar, mata e fica elas por elas. A gente discutia e não sabia o que fazer. Quando a Leonarda foi assassinada, aproveitei a situação e propus fazermos uma caminhada pela paz nas ruas e vielas de Heliópolis e pedi ajuda ao João Miranda, que era o presidente da UNAS, perguntando “Vocês ajudam a organizar?” e ele me disse: “Meu irmão, meu amigo. Você não precisa mais fazer uma pergunta dessas pra nós. Se a ‘Campos Salles’ está, nós já estamos, porque, para nós, não existe a escola lá e nós aqui.”. Nesse dia, percebi que as duas ideias já tinham se tornado realidade entre a “Campos Salles” e Heliópolis. Tudo passa pela educação, escola como centro de liderança. Nesse dia, ficou confirmado isso: a escola se propôs a fazer uma caminhada que nunca tiveram coragem. Achavam que, se fizessem isso, iam ter represália dos bandidos. De repente topam. A proposta veio da escola, veio do diretor da escola. Então, fizemos essa primeira caminhada. A partir dessa caminhada, a escola que já estava sendo referência no quesito escola-comunidade, começou a aparecer em revista e em jornal. Em 2001, foi lançado o projeto Escola Aberta. A “Campos Salles” foi a escolhida pra lançar esse projeto. Era o governo da Marta. Em 2002, a escola foi visitada por um ministro da educação, pelo presidente do conselho de educação norte-americano. Ele veio com uma equipe para ver como é que uma escola de favela mantinha uma relação de respeito mútuo entre a escola e a comunidade. Então, a escola começou a aparecer. Só que, quanto mais aparecia, mais triste ficávamos, porque nós, que estávamos dentro da escola, é que sabíamos dos problemas. O grande problema se referia às práticas pedagógicas que ocorriam dentro da sala de aula. Essas práticas ancoravam-se nas concepções de que a criança, o adolescente e o pré-adolescente eram miniaturas de adulto, como uma tábula rasa, como se somente o adulto soubesse o que era bom para a criança. Quer dizer, prática pedagógica que não ajuda a criança a se constituir como sujeito da sua própria história, como sujeito da sua aprendizagem. Interferir nisso é problema, porque essas práticas são seculares. Se não tiver estratégias, não tem como interferir. Em 2004, apareceram na minha sala, três professoras que disseram que, no quesito integração escola-comunidade, a nossa escola era modelo, mas que as coisas não rolavam dentro da sala de aula. Esse era o meu problema. Eu falei para uma delas, que agora trabalha no CEU “Parque Bristol”, mas até dois meses atrás estava no “Campos Sales”, se ela não estava sendo como a maior parte dos brasileiros, que vê problema, mas quem tem que

resolver é o outro. Ela disse que não e que queria fazer uma proposta, dizendo que, em Portugal, na Escola da Ponte, não tinha ciclo, não tinha seriação nem paredes. Questionei quantos alunos tinham nessa escola. Ela me disse: “187”. Retruquei dizendo que aqui tínhamos 1.800. Perguntei quantos períodos havia lá. Ela me disse: “Não, não tem. Eles entram de manhã e saem à tardezinha.”. Retruquei dizendo que nós tínhamos quatro períodos. Fiz uma série de pontuações. Elas foram embora. A partir daquele dia, quando eu chegava na escola, encontrava um monte de bilhete embaixo da minha porta. Quando a porta estava aberta eu encontrava os bilhetes em cima da mesa. Ela me provocava juntamente com aqueles que defendiam a Escola da Ponte. Ganhei uma bolsa de estudos para fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Comunitária, pela iniciativa da cidade escola-aprendiz, da Anhembi-Morumbi. Iniciei essa pós no segundo semestre de 2004, que se estendeu até o fim do ano de 2005. Foi um ano e meio rico para minha formação, porque essa proposta permitiu a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso e a implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte. Essa proposta foi discutida e apresentada aos jovens de Heliópolis, para um grupo de mulheres, para a diretoria da UNAS e para outras entidades de Heliópolis. Na pós, levava alguns professores da “Campos Salles” comigo durante o estágio de observação que fiz no “Amorim Lima”. Fiz um relatório sobre meu estágio de observação e pedi para as coordenadoras lerem com os professores. Nem assumi defesa da proposta. Então, percebi que podia levar a proposta de implementação dessa metodologia (da Escola da Ponte) para o conselho de escola e ela foi aprovada em setembro de 2005. O que nós queríamos com isso? Queríamos superar as práticas pedagógicas ancoradas nessas concepções que vê a criança como um ser menor e instituir práticas pedagógicas ancoradas em concepções que viam a criança como um ser completo, como um ser integral, como um ser competente, que é capaz de se organizar individual e coletivamente e que é portador de conhecimento. Durante os primeiros dois anos, não conseguimos interferir, porque os professores discutiam no coletivo. Não era todo mundo, eram 50% professores, porque as outras jornadas não comportavam. Tomavam a decisão e iam para sala. Só tinha os princípios novos: autonomia, responsabilidade, solidariedade e mais as duas ideias que se tornaram princípios. Mas a prática continuava a mesma: aluno sentava mais um atrás do outro, mas era cadeira individual que colocava quatro cadeiras juntas, carteira e as cadeiras em volta. Os professores tinham que elaborar roteiros de estudo para que, quando o professor de matemática/história saísse e tivesse aluno que quisesse continuar fazendo a matéria, ele não parasse de estudar. Foram dois anos de dor e sofrimento, mas teve muita coisa bonita nesse

período, como o recrutamento de voluntários e dividimos 15 alunos para cada grupo. A gente deu o nome de monitor a esses professores e voluntários. Nossa recomendação era que, de forma alguma, transferissem a relação que ocorria em sala de aula para essa relação. Os professores tinham que acessar o aluno pelo coração, pelo afeto, pelo diálogo, pela conversa franca. Isso foi muito bonito, porque não tinha local onde os alunos podiam ficar. Eles ficavam onde eles decidiam ficar. Teve monitor que, durante um período, visitou a casa de cada um de seus monitorandos. Teve monitor que vinha fazer macarronada fora do trabalho, no feriado, no sábado, no domingo. Foi muito bonito isso. Quando a gente tinha uma reunião por mês para tratar do que cada monitor estava fazendo, era encantador! Mas, dentro da sala de aula, continuavam as mesmas relações e as mesmas práticas. Depois de dois anos de sofrimento e de não dormir direito, pensava no que podia fazer para dar certo. Cheguei à conclusão de que tínhamos que tirar as paredes quando o professor se sentisse seguro. Se tivesse tirado as paredes, em 2005, poderia ter se instalado o caos. Depois de dois anos, percebi que tinha que interferir, mas não sabia como. Em uma noite, decidi chamar aqueles professores que vestiam a camisa, que gostavam de gente, que tinham paixão, independentemente se o cara era tradicional, se era progressista. Cheguei em 15 pessoas e falei que estava muito triste, que achava que a gente não tinha caminhado em nada e que queria saber se eles bancariam se eu tirasse as paredes. Alguns ficaram assustados, pois não sabiam o que iam fazer. Mas, depois de muita conversa, aceitaram. Então, os alunos saíram de férias no fim de 2007. Eles (alunos, pais e professores) estavam cientes de que, no retorno das férias, não encontrariam mais duas salas de aula, mas quatro grandes salões. Aí começou o projeto de verdade. Isso provocou cisões dentro das pessoas que estavam acostumadas a fazer de um jeito, que estavam acostumadas a viver isoladas, sozinhas, na solidão, a se virarem sozinhas, mas agora não havia mais essa possibilidade, pois eles teriam que aprender a se virar juntos. Então, foi colocada a questão do trabalho em equipe, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Foi o maior impacto do projeto na construção de uma cultura de trabalho em equipe e isso é algo que bate bem de frente com o modo de produção capitalista, na questão do individualismo. Agora, o professor teria que fazer junto com seu par, ele não estaria mais isolado e as disciplinas, também não. A chave de tudo era o roteiro de estudo. A questão da especificidade só entra na elaboração do roteiro disso tudo. Especificar Português, Matemática, História, Geografia, Ciências. Depois do roteiro pronto na mão do aluno, dentro do salão, não teria mais professor de História, Português, Matemática, Ciências... teria o professor orientador. Isso não significava que o professor teria que dominar todas as disciplinas. O ideal era que tivesse certo domínio no nível do

aluno. Ele não era obrigado a explicar nada para o aluno. O bom professor da “Campos Salles” é aquele que oferece recursos para que o aluno construa seu próprio caminho de aprendizagem. O aluno está trabalhando Matemática. Tem lá um exercício que ele não consegue resolver. Os mais espertos que têm celular e internet podem olhar no google. Se resolveu entre eles, resolveu. Supondo que não se resolveu, levanta-se a mão. O exercício é de matemática, mas o professor é de história. Ele não tem que saber matemática para explicar, mas tem que saber que, na página tal do livro, tem um exercício modelo e, se o aluno ler e procurar entender, consegue sozinho resolver o problema. Se não resolver, novamente levanta a mão. Aí o professor pergunta: “vocês já olharam no google?”. Se não fizeram isso, o professor solicita que o aluno anote e vá olhar no google. Então, é dar recursos. É o aluno fazer o seu próprio caminho naturalmente. Se a escola ajudasse o aluno a pesquisar e buscar tudo que ele quer aprender, o que quer saber, que pode aprender com tudo, com todos e para sempre, nossa senhora! Hoje, um conteúdo fechado já não significa mais nada. Agora, habilidade é a competência de buscar e de aprender o que se precisa o que se necessita, isso é fundamental.

Sérgio – Em relação a esse novo projeto pedagógico, uma quarta questão é elencada para saber se provocou reações emocionais nos docentes e de que maneira poderiam ser percebidas essas reações?

Braz – Onde eu mais percebi isso foi em relação à formação, porque é algo novo, é uma construção, ou seja, as pessoas não têm manual, não sabem nada do que está acontecendo. Agora, a formação é fundamental, é essencial. E o que nós fizemos como direção? Corremos atrás e conseguimos um projeto com 100 PEC. Vieram professores das áreas para dar uma assessoria aos professores da “Campos Salles”. Essa formação foi muito dolorida para todos. Por outro lado, quem passou pelo processo amadureceu demais, pois chegou um momento em que o professor de lá me falou que não fazia melhor porque não sabia, mas que teria jeito, se buscasse com o amigo outra forma para fazer o melhor. Às duas horas da manhã, havia pessoas chorando e passando mensagem para o pessoal da assessoria. Houve um terremoto! Isso foi tão importante porque abriu espaço para a formação. Se não sei, se não faço, é porque não sei. Se não sei, tenho que buscar, tenho que ser humilde, tenho que me articular, tenho que estar solto, quer dizer, abandonar a certeza. Acho que o maior impacto é assim: a pessoa tem que estar na corda bamba, sempre vigilante, para não ser infiel ao seu próprio colega, para não matar o que seu próprio colega faz. Vou te contar algo reservado. Havia uma professora na escola, que dava aula na primeira série. Se minha filha fosse estudar com ela, eu a deixaria na rua ou em qualquer outro lugar, pois minha filha ia ganhar muito mais. Essa

professora provocava um mal nos seus alunos. No ano anterior, os alunos dessa professora estavam com outra professora e as coisas fluíam normalmente, as coisas caminhavam. Mas, com ela, aconteciam revoluções. Era pai/aluno reclamando. Essa professora cuidou de uma formatura e, nesse dia, ela mandou uma aluna embora por causa da roupa que estava vestindo. Eu soube disso no dia seguinte. Havia uma família inteira chorando na minha sala. Se aquilo fosse divulgado pela mídia, destruiria nosso projeto. A roupa que a menina vestiu era a que ela achou mais bonita na casa dela. A partir do momento que essa professora tivesse que trabalhar com mais duas pessoas no salão, ela não teria mais a capacidade de fazer o mal que ela fazia. Você imagina o que custou isso pra ela? Agora, até que ponto ela mudou, se humanizou, eu não sei, mas ao menos ela não teria mais a capacidade de fazer mal, porque o freio dela passou a ser os próprios colegas, pois quando você coloca três/quatro colegas juntos, tem sempre alguém ali que realmente defenderá o aluno. Se alguém é arbitrário, sempre terá outro que pedirá para pegar leve, para não perder os alunos, mas tê-los como aliados.

Sérgio – Tá dizendo, então, que houve uma alteração da postura docente?

Braz – Houve uma mudança muito grande da postura.

Sérgio – Dessa professora e dos outros também?

Braz – Sim. Dei como exemplo a postura dessa professora para demonstrar que ela fazia muito mal na estrutura tradicional e que, com esse novo modelo, ela não conseguiria mais fazer o mal, pois não teria o espaço todo para ela, para ela imperar e fazer o quisesse. Sabe essa oposição diretor, coordenador pedagógico e assistente de direção de um lado e os professores do outro, jogando pedra de lá para cá e daqui para lá? Isso na “Campos Salles” é uma sombrinha de nada. Essa foi uma das grandes mudanças, ou seja, do professor desempenhar seu papel com responsabilidade, com envolvimento. Não é mais tarefa só da equipe técnica. No máximo, nós medíamos as conversas, porque é cheio... Ela fala “olha, tem que fazer uma conversa lá, porque não estão entendendo o projeto...”.

Sérgio – Então, você está se referindo ao trabalho, nas alterações do trabalho docente?

Braz – Sim.

Sérgio – Aproveito o ensejo para a quinta questão, para verificar se propiciou alterações no trabalho docente. Você poderia fazer a gentileza de discriminar as principais alterações?

Braz – Acho que uma alteração material. No início de 2006 e todo ano de 2007, os professores tinham que elaborar roteiros disso tudo. Só uma professora elaborava, que era aquela que deixava os bilhetinhos. A partir do momento em que tiram as paredes do mesmo

espaço, todos os professores elaboram o roteiro. Então, assume essa responsabilidade, quer dizer, o roteiro é a chave de tudo. Outra coisa, uma preocupação maior em acertar, em fazer o melhor, é levar o outro professor em consideração. Uma das mudanças que eu acho fundamental é que a interdisciplinaridade passou a ser real. Os caras conversavam agora. No início do projeto, quando os caras não queriam dizer que não sabiam para o aluno, você chegava lá no horário coletivo, estava todo mundo estudando Matemática. Você chegava no outro, e estava todo mundo estudando Ciências, porque lá dentro os alunos solicitavam e eles tinham que fazer. Dessa forma, acredito que houve um impacto e um avanço muito grande na interdisciplinaridade. Há uma fala mais responsável. Quando o cara fala e sabe que está dentro de um grupo e que esse grupo tem alguns princípios que integram e unem esse grupo, as falas passam a ser mais qualificadas. A Heleni falava de fala plena. Acho que a fala passou a ser mais plena. Tem escola por aí que você vai a uma reunião e há uma fala e um discurso. Você que conhece, sabe que não é nada daquilo. O que está motivando aquela fala é outra coisa que não se revela. Então, dentro da “Campos Salles”, a coisa passou a ser muito mais transparente. Está na cara quem está no projeto e quem não está. Até o aluno percebe quem não está no projeto. Às vezes, o aluno fala: “Temos que chamar a professora de tal, mas ela não está no projeto.”. Eles sabem porque ela não está no projeto. Então, eu acho que há uma transparência muito grande, um discurso muito mais coerente, um desejo muito mais de acertar, uma certeza de que se a coisa ficar só no nível do indivíduo, não vai para lugar nenhum, então, tem que se abrir mesmo para o coletivo. No início, falávamos para os alunos: “Vocês têm que ser solidários. Não podem deixar ninguém para trás.”. Mas tem aluno que faltava na escola, então, como é que ele seguiria em frente? O professor não solucionava isso e o problema era jogado nas costas do aluno. Sentávamos com os professores para discutirmos e descobrirmos o melhor caminho para resolução desse problema. O aluno que tinha envolvimento, que estudava e que não faltava podia passar do quarto roteiro para o quinto. Então, chegamos à conclusão de que esse projeto era vivo. Se você se envolver com a escola, hoje, daqui a dez dias é capaz que surjam várias coisas diferentes. Então, acho que uma das coisas que induz, é o movimento. O professor que está mais no movimento. Não tem jeito de ele ficar cristalizando... coisa na sua cabeça e só no seu mundinho. Estamos saindo daquela docência solitária, para uma docência mais solidária e percebemos isso, muitas vezes, nos primeiros anos quando o professor de alfabetização ajuda os alunos com dificuldade. Outro impacto que se vê é quando você vai às escolas e observa o desespero por causa da falta de professor. Na “Campos Salles”, quando o professor precisa faltar, ele negocia com os colegas. Se o cara começa a faltar demais, passa a ser

problema.

Sérgio – O projeto pedagógico provocou reações emocionais nos alunos, nas interações na sala de aula? E de que maneira poderiam ser percebidas essas reações nas interações que eu vou citar, por exemplo, na interação professor-aluno?

Braz – Quando o salão surgiu, muitos diziam que, se com 30 alunos, não se conseguia trabalhar, imagina com 100! Isso era um discurso dos desavisados. Não aumentou o número de alunos para o professor (sorriu), ou seja, a proporção continuou a mesma. Então, isso não era real, mas, logicamente, que o professor não podia vir para a escola brigar com aluno para que ele tivesse um comportamento que o professor achava necessário o aluno ter lá dentro, isso era tarefa também dos alunos. Em 2008, surgiu uma comissão mediadora de alunos em cada um desses salões. E qual era/é a principal função dessa comissão? Era/É cuidar das relações e da convivência entre o aluno e o professor. Quando um aluno é desacatado por um professor e se sente ofendido, ele conversa com a comissão sobre o fato. Quando os alunos percebem, por exemplo, que há um preconceito por parte do professor, o professor é chamado e o caso é discutido e conversado. Ano passado, eu ainda estava lá, pois saí em abril. Foi surpreendente ver a diminuição da participação dos alunos que se tornaram adolescentes que estavam no penúltimo e último ano. Mas teve uma reação dos alunos da comissão e com consentimentos dos outros que também queriam uma organização dentro do salão, fizeram uma devassa. Ficaram uns 3-4 dias explicando aos adolescentes do penúltimo e último ano que queriam estudar e que o comportamento deles não estava correto, que não era favorável. Disseram que eles estavam irritando professores. Então, é lógico que isso traz impactos emocionais. Vi no seminário que teve da CONANI lá, uma coisa que a Amélia coordenou, cheio de alunos sentados na mesa, “pela amor de Deus”! Se uma menina falando do TCC dela que o tema era obesidade, aí depois que ela começou a ver a questão da obesidade é uma porta que se abriu, aí... ela viu isso, mais isso, mais isso... Eu disse: “eu só vejo isso, doutor, falando uma coisa dessa...”. Então é uma menina falando e com orgulho de estar ali e orgulho de estar participando, de ajudar na construção, de interferir na relação entre os colegas, é convocar aluno, pai de aluno convocar professor pra conversa. É lógico que isso traz, agora eu não sei quais. Mas isso traz uma outra... É uma outra óptica, é lógico que isso traz outros sentimentos.

Sérgio – E no que diz respeito à interação do aluno com espaço e ambiente, especificamente, espaço da sala de aula?

Braz – Essa coisa eu não saberia te dizer hoje exatamente como é que está isso. Mas tem certas discussões e assembleias em que o aluno que chega lá e sai do grupo dele, bate na

cabeça de um, atrapalha o ambiente. Agora, se você vai dentro de uma escola “Campos Salles”, todo espaço que tem em volta dele propicia possibilidades. É um aluno que foi além do mundinho da sala de aula. Inclusive, em cada salão, tem um representante deles no Conselho de Escola com direito a voz e voto e que extrapolam o número de aluno, não é tudo isso de aluno que tem que ter, mas lá eles têm isso aí. Tem, também, várias atividades, como: capoeira, caratê, balé, dança, teatro... Tem um monte de coisa no espaço que vai além da própria atividade da escola. Temos um aluno que tem mais perspectiva. Acho que a questão de um espaço leva o aluno a ter mais perspectivas, a ter mais sonhos. Há 20 anos, quando se perguntava para um aluno o que ele iria fazer, o que ele pensava, ele dizia que não sabia. Hoje, todo aluno que você pergunta, ele pensa em algo para o futuro: ou ele quer ser chefe, ou médico, ou veterinário. Acho que essa questão do espaço traz uma liberdade muito maior e a quebra de certos fechamentos. A própria relação muda. Logicamente que isso reflete nos momentos que eles estão lá dentro no salão, nas atividades e tudo mais.

Sérgio – E no que diz respeito à interação do aluno com o aluno na sala de aula?

Braz – Acho que essa foi uma das maiores mudanças que ocorreram na escola, porque o aluno foi chamado para participar. Primeiro, apareceram candidatos que desejavam ser da comissão mediadora. A eleição foi direta e por votação. Depois, foi criada a república de aluno com o objetivo de empoderar os alunos da comissão. Por que é para empoderar? Porque para ser candidato a prefeito, vereador, secretário, tem que ter sido eleito diretamente, tem que estar dentro de alguma comissão. E, hoje, às vezes, o pessoal fica mais preocupado com uma conversa com o pessoal da comissão de alunos do que uma conversa com um professor. Quando os pais são chamados por essa comissão de alunos, às vezes, saem mais intimidados do que em uma briga com um diretor de escola. Então, hoje, o aluno tem um poder muito grande no sentido de exercer autocontrole lá dentro. Agora, é lógico, nós não vamos ter a lei do silêncio. Uma vez descobri um documento que já tinha uns três anos. Dizia que o aluno deveria trabalhar em grupos sem falar. Você escutou? (risos). Como é que o aluno vai trabalhar em grupo sem falar? Lógico, que lá é um aluno que fala mais, que discute mais (na mesa, na sala de aula). Tem depoimentos deles que a gente nem sonha que estão sendo construídos, que estão sendo vividos, você ia se surpreender com alguns.

Sérgio – E na interação desse aluno com conteúdo?

Braz – A questão é a seguinte: “Que conteúdo, né? Que conteúdo?”. Quando eu falo ‘que conteúdo’, penso... é... nas aulas que dei. Tenho muitos amigos no Facebook que foram meus alunos, que estão com 39, 40, 41, 45 anos de idade. Com a situação do país, hoje, senti-me frustrado, porque os caras estão sendo instrumentalizados, mas batem no peito como se a

esquerda estivesse errada e eles estivessem certos. Eu falo: “Que conteúdo? O conteúdo serviu para quê? Já que minha disciplina foi História, Geografia... Serviu pra quê?”. O que tenho que colocar na questão de conteúdo é que lá na “Campos Salles”, tem quatro tipos de roteiros, que não vou saber te explicar. Tem o roteiro integrado, que seria o normal para aquele aluno que teve um avanço na faixa etária dele etc. e tal. É esse roteiro integrado que é o caso da maioria. Agora, tem aluno que tem dificuldade de entender o que lê, aí tem um roteiro diferenciado para ele. Os professores elaboram um roteiro para trabalhar e refletir acerca de questões conjunturais, como a questão da mulher. É... agora, volto a dizer para você: a escola leva o aluno a pesquisar? Essa competência tem mais valor do que determinados conteúdos que estão postos, que têm que ser passados aos alunos, mas eu fico muito tranquilo em falar sobre isso. Com esse projeto, o aluno da “Campos Salles” não perdeu em nada em termos de conteúdo, seja qual for o conteúdo, porque, na avaliação externa que a escola faz, estamos péssimos, mas nunca caímos depois que começou esse projeto. E nós só sabemos disso, porque a primeira vez que mediu foi em 2005. O que temos tido 2007, 2009, 2011, 2013 é maior do que tínhamos lá, então, não houve uma quebra, por exemplo, no nosso IDEB. Acho que o IDEB de 2015 mostrará que a gente melhorou muito. Então, pergunto: “Que conteúdo?” Deve ser o conteúdo que estão querendo que dê, né? Porque melhorou e a prova Brasil mede isso, né? Isso aí é uma previsão minha e da Amélia. Em 2013, ganhamos uma plaquinha da nossa DRE. Das 36 escolas de ensino fundamental, só seis estão na média e a “Campos Salles” está dentro dessas seis. Só que é baixíssimo, não chega a 5... 4.7 (mas é maior que o programa anterior). Antigamente, era 3.7. Lembro bem disso. Houve uma melhora. Não perdeu em nada. A minha teoria e da Amélia é que ninguém deixe ninguém para trás, você tem que ser solidário. Tem que ter responsabilidade para caminharem juntos.

Sérgio – Já aproveito que você tocou nesse assunto: é possível notar alguma relação entre essas interações aí e a autonomia, responsabilidade, solidariedade? Pode discriminar?

Braz – Hoje, temos professores na “Campos Salles” que vivem essa ética, que exercem essa autonomia, que assumem as consequências da autonomia. Só que tem o seguinte, quando a gente fala em uma ética pautada na autonomia, responsabilidade, solidariedade, não estamos falando em uma ética individual, pois isso tudo tem que ser discutido e pensado dentro do grupo. Essa autonomia não é estar lá dentro do salão. Esses princípios se inserem em um coletivo. Não sei se deve estar bem por dentro dessa reflexão. Não sei se tem decisão individual. Meu conselho de autonomia é o seguinte: quanto mais articulado com o grupo,

seguindo os princípios do grupo, mais autonomia eu tenho. Quanto menos articulado a um grupo, quanto mais isolado eu estou, menos autonomia tenho. Quando falo isso, estou pensando naquilo que a gente viveu na “Campos Salles”. Tenho uma foto que estou batendo para derrubar uma parede com a marreta e teve um momento de reflexão em que cada um falou. Quando essa foto chegou no “Edmundo”, ele disse: “Autonomia é o seguinte. Vejam o Braz com aquela marreta. Não é o braço do Braz que está ali. Aqueles braços representam centenas e centenas de pessoas dessa comunidade, porque na hora de tirar parede, foi discutido e conversado extenuadamente com muita gente, então, aquilo ali poderia ser meu braço, ou do Genário, ou de qualquer um. Autonomia é isso”. Tem gente que se equivoca com autonomia. Esses dias, passei lá e tinha uma professora que lecionava para os alunos do último ano e eles disseram a ela que queriam doar o uniforme deles. Então, pegaram o saco e encheram de uniformes. Esses alunos não têm nem 18 anos. Diante dessa situação, os pais desses alunos podem questionar o motivo de seus filhos não terem recebido o uniforme não sabendo que eles haviam doado. Eles podem pedir que alguém responda por isso e exigir novamente o uniforme. Então, quando se fala que o professor de lá é mais autônomo, é autônomo porque ele pode se colocar, pode se expressar, mas tem que construir isso coletivamente. Porque o que estamos combatendo lá é exatamente esse individualismo, esse isolamento. Agora, nesse caso dessa professora que permitiu que os alunos doassem seus uniformes, ela até pode dizer que assume a responsabilidade, porém, na hora de acionar, quem paga é o diretor da escola. Para o sistema autoritário é o diretor que responde, e não, a professora. Então, ela não pode tomar uma decisão dessas. Com o avanço que teve lá, qualquer um pode tomar decisão, mas tem que se responsabilizar pela decisão tomada. E mais: ao tomar a decisão, deve se responsabilizar sem prejudicar o outro, porque, se a decisão prejudica o outro, não é legítimo tomar essa decisão. Hoje, acredito que muitos alunos e professores de lá vivem essa ética e sabem que para que avançar, têm que atuar articuladamente com o outro. O outro e-xis-te! Nesse sentido, houve um grande avanço, inclusive de entender que, muitas vezes, quando se fala em autonomia, pode estar falando de forma equivocada. Hoje, veio aqui um professor denunciando a direção da escola, mas depois descobrimos que a briga com a diretora, a raiva e a acusação eram porque ela o proibiu de usar um armário. Ele não foi honesto conosco. Ele tomou uma decisão de vir aqui, só que o outro não existe para ele. Ele sonegou informação. Se a gente não ouvisse ambos os lados e acatasse somente a denúncia dele, prejudicaria o outro. Hoje, temos um professor e um aluno mais autônomo na sala de aula e dentro da escola.

Sérgio – Você reagiu emocionalmente à implementação e aos resultados do novo

projeto pedagógico? De que forma ela ocorre?

Braz – É um processo doloroso... Tem momentos que você fala: “Meu Deus do céu! Será que não está sendo uma aventura? Será que estamos caminhando para algum lugar mesmo? Que correção tem que fazer? Será que não tem outra forma mais serena, mais tranquila?” Não tem, não tem! Então, dentro desse projeto, as amarras da palavra devem ser soltas e esse processo traz dores, sabe? Não é qualquer coisa que a gente quer ouvir. A gente também tem consciência de que não é qualquer coisa que deve ser falada, porque pode provocar, mas, se você quer sair das mesmices, tem que se expor a isso aí, tem que abraçar o conflito. O conflito tem que ser incorporado, tem que trazê-lo para dentro das relações, para dentro da estrutura, ele não pode ser encarado como um coisa ruim. Tem que ser encarado como uma possibilidade que leva ao amadurecimento, que leva a aprofundar, a avançar, que faz com que o movimento continue. Sinto que a gente está dentro desse processo. Então, tem essa questão da emoção. Tem momentos que você fala: “Mas que besteira! O que eu fui inventar? O que nós inventamos?”, mas há momentos que dizemos: “Valeu, Deus! Que maravilha! Que bom que a gente teve essa coragem!”.

Sérgio – Então, você toma decisões emocionais ou cognitivas como diretor?

Braz – Acho que a base de toda decisão é emocional. A gente tem o cognitivo para dar uma... mas acho que a emoção não... Acho que o cognitivo que não passa pela emoção, não é bem uma característica humana, é uma coisa que está para além do humano. Acho essa pergunta muito importante, porque nunca imaginei ser diretor regional de educação, porque sou de ponta, sou de amassar barro, sou de estar lá no calor das coisas. São Paulo está dividido em treze diretorias regionais de educação. A nossa é do Ipiranga. Eu ajudo a secretária a cuidar de 240 escolas e a DRE/Ipiranga pega quatro subprefeituras: a da Vila Mariana, da Sé, do Ipiranga e da Vila Prudente. É uma área extensa. Há mais de um milhão de habitantes. Há um ano, recebi um telefonema de uma mulher se dizendo da secretaria, mas não relacionei o nome com a fisionomia. Ela disse que tinha que ter uma conversa reservada comigo, mas queria que fosse em um restaurante. Pensei: “Que diabo! Que será que é isso?”. Falei para ela: “Não posso sair daqui agora, pois estou sozinho.”. Então, ela me disse que viria até a mim. Quando ela chegou, eu estava na sala juntamente com a assistente de direção e a mulher me perguntou se eu poderia mostrar o espaço. Ao mostrar o espaço, ela me disse: “Não estou querendo conhecer espaço. Vim aqui a pedido do secretário. Quero saber se você aceita ser o diretor geral da DRE/Ipiranga?”. Eu disse que não, mas que iria conversar com minha equipe da escola e que iria falar com algumas lideranças comunitárias. Ela disse que eu tinha que dar a resposta naquela noite. Conversei com o pessoal e diziam para mim que não era

hora de eu sair da escola, mas se eu escolhesse isso, eles apoiariam. Até falei com minha filha, que à época estava com 25 anos, sobre essa minha dúvida. Ela me disse que eu era homem maduro e pediu para que eu descobrisse meu desejo e o realizasse (sorriu). Então, não ajudou em nada. Decidi dizer não. Então, uma pessoa de Macaé, ligou para mim e contei sobre o convite da DRE e falei que havia decidido não aceitar. Essa pessoa me orientou a pedir a opinião do Oriovaldo (assistente). Então, falei com o Oriovaldo e ele me disse: “ACEITA JÁ! Você já está há sete anos podendo se aposentar, mas não se aposenta por causa do projeto da escola. Você vai ter a oportunidade de experimentar por um ano e oito meses e ver como a escola se comporta na tua ausência”. As argumentações dele foram fortes e fiquei balançado. Então, liguei naquele dia e perguntei se podia esperar até o outro dia e eles deixaram, acho que sabiam que eu ia falar sim e, realmente, aceitei.

Sérgio – Quantas escolas a diretoria possui? Você intenciona e considera viável implementar nessas escolas um projeto pedagógico semelhante ao da “Campos Salles”?

Braz – Temos 240 escolas. Uma boa parte delas é conveniada. Conveniadas significa que a administração é de ONGs e, principalmente, escolas de creches. Só criança pequena. A prefeitura não tem como arcar e construir escola para toda essa gente usar espaço. Não é possível replicar projetos, pois a escola é como uma pessoa. Cada escola é única. É uma combinação do diretor, das coordenadoras, dos professores e dos pais. Os projetos podem ser fontes de inspiração para outras escolas. Agora, o que toda escola tem que fazer, é respeitar a criança como um ser integral, como um ser completo, como um ser competente, que é capaz de se organizar individualmente e coletivamente para aprender e viver e que é portadora de conhecimento. Todas as escolas têm que trabalhar dentro dessa óptica. Não há mais cabimento a escola se relacionar com criança como se ela fosse uma tábula rasa, uma miniatura de adulto. O projeto que a escola escolhe eleger deve ser único. A gente não propõe a replicação. Sei que o projeto da “Campos Salles” inspirou algumas escolas.

Sérgio – Por último, você gostaria de acrescentar alguma informação que considera relevante?

Braz – Bom... acho que... os educadores e as escolas tinham que ter mais consciência do bem que elas podem fazer para ajudar e organizar a sociedade. E... transformar pela Educação. Essa transformação pela Educação tem que estar embasada na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade. A escola que não tiver isso, não sei o que ela está fazendo. O que estou querendo dizer é que a escola não pode ser transformadora, se ela atua entre as suas paredes e não adianta falar que ela está ajudando o aluno com conhecimento e que esse aluno é que vai mudar lá fora. Isso é papo furado. A

escola tem que ir e estar aberta à comunidade. É um movimento de mão dupla. Estão surgindo projetos reacionais que querem impedir o professor de fazer certas reflexões e de emitir seu juízo político, pois a escola deveria ser o local onde várias opiniões fossem colocadas e que permitissem que o aluno comparasse essa diversidade de opiniões para construir a sua. Estou muito preocupado com Alagoas. Tem um deputado propondo um projeto chamado Escola Livre, no qual o professor não pode de forma alguma expressar suas opiniões políticas. Tenho uma grande preocupação com isso, pois, se as escolas tivessem cumprido seu papel de ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária, mais responsável e solidária, não estaríamos passando por esse momento da nossa história. Pergunto: qual é realmente o papel da escola? Formar engenheiro que está preocupado só com sua profissão? Formar médico que está aí somente para xingar? Agora, a escola que quer, ainda tem jeito de construir alguma coisa e, para sobreviver, ela tem que ir se articulando com outras experiências, pois com o isolamento ela acaba se perdendo também e retrocedendo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE TRABALHO ANTERIOR**NAVARRO (2018), COM A EX- COORDENADORA¹¹****AMÉLIA ARRABAL FERNANDEZ****DATA: 11 DE MAIO DE 2016****LOCAL: SEDE DA EMEF “PRESIDENTE CAMPOS SALLES”**

P 1. Poderia responder qual é a sua idade e formação (Instituição/curso/ano)?

P 2. Qual o Estado e cidade de seu nascimento?

P 3. Você sempre lecionou em São Paulo (Estado, prefeitura, município)?

P 4. Você lecionou na EMEF Presidente Campos Salles? Quanto tempo?

P 5 Há quanto tempo você é Coordenadora Pedagógica na Campo Salles?

P 6. Poderia citar os dois principais motivos que a fizeram escolher a EMEF “Presidente Campos Salles” para exercer a função de Coordenadora Pedagógica?

P 7. Por que a EMEF “Presidente Campos Salles” precisava de um Projeto Pedagógico significativo?

Em relação ao atual Projeto Pedagógico (P 8 a P 11)

P 8. Provocou reações emocionais nos docentes? De que maneira poderiam ser percebidas essas reações? Propiciou alterações na postura do professor na sala de aula?

P 9. Propiciou alterações no trabalho docente? Por favor, discrimine as principais alterações?

P 10. Provocou reações emocionais nos alunos, nas interações na sala de aula? De que maneira poderia ser percebida essas manifestações, nas interações abaixo?

a) Interação professor – aluno.

b) Interação aluno – espaço e ambiente.

c) Interação aluno – aluno.

d) Interação aluno – conteúdo.

P 11. É possível notar alguma relação entre essas interações (P 10) e a autonomia, responsabilidade e solidariedade? Poderia discriminar?

P 12. Você reagiu emocionalmente à implementação e aos resultados do Novo Projeto Pedagógico? De que forma ela ocorreu?

P 13. No exercício de sua função, as suas decisões são emocionais? Poderia fazer algum comentário a esse respeito?

P 14. Gostaria de acrescentar algo de relevante?

¹¹ Os nome real da coordenadora da escola foi mantido, haja vista a sua anuência.

Amélia — Então, meu nome é Amélia.

Sérgio — **Bom dia, Amélia. Nós estamos aqui na sede da “Campos Salles” para uma entrevista e você poderia responder algumas perguntas?**

Amélia — Sim, certamente. Eu tenho paixão pelo meu trabalho, tenho paixão pela nossa escola. Então tenho muito prazer de falar do nosso projeto.

Sérgio — **Ótimo. Hoje é dia onze, onze de maio. Então, vamos começar. A primeira pergunta, você poderia responder qual é a sua idade e formação? A instituição, o curso, o ano.**

Amélia — Então, a minha formação, eu fiz um curso de formação, como a maioria faz, o curso de Pedagogia, onde nós somos formados professores e depois a gente vem para a escola para formar os estudantes. Então eu fiz curso de Pedagogia, fiz especialização em educação, gestão democrática e nada além disso. E tenho experiência. Meu nome? Amélia Arrabal Fernandez. Eu iniciei minha carreira na educação na Prefeitura de São Paulo, como professora, em 1977, trabalhei alguns anos como professora e, depois, muitos anos acumulando o cargo de professora em uma escola e coordenadora pedagógica na outra. Eu trabalho como coordenadora pedagógica aqui, na escola “Campos Salles”, há quase dez anos, praticamente, é uma escola onde eu queria muito vir e estar.

Sérgio — **Então, você citou seu nome, você está autorizando a colocar o seu nome real na dissertação?**

Amélia — Sim. Eu autorizo, mas eu gostaria de ver a dissertação antes dela ser publicada.

Sérgio — **Está bom, ok.**

Amélia — Até para gente conferir algumas ideias. Tá?

Sérgio — **A segunda pergunta. Qual o estado e a cidade de seu nascimento?**

Amélia — São Paulo. Nasci em São Paulo, no bairro do Ipiranga, não muito distante daqui.

Sérgio — **A terceira pergunta. Você sempre lecionou em São Paulo? Estado, prefeitura, município.**

Amélia — Sim. Sempre em São Paulo, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Sérgio — **Quarta pergunta. Você lecionou na EMEF “Presidente Campos Salles”? Quanto tempo?**

Amélia — Não, não fui professora da “Campos Salles”. Eu já vim para cá como coordenadora, há dez anos, estou cursando completando? o décimo ano aqui, como coordenadora pedagógica.

Sérgio — **Seria a quinta questão. Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica aqui, na “Campos Salles”?**

Amélia — Então, estou cursando meu décimo ano.

Sérgio — **Na sexta questão, você poderia citar os dois principais motivos que a fizeram escolher a EMEF “Presidente Campos Salles” para exercer a função de coordenadora pedagógica?**

Amélia — Eu, dez anos atrás, trabalhava em uma escola na zona leste e eu vivia descontente com o sistema e com as escolas tradicionais e passei a procurar alguma escola que tivesse algum projeto diferente, que estivesse em um processo de transformação. Então, eu fiquei sabendo do “Amorim Lima”, no Butantã, mas seria uma escola muito distante para mim. E, assim, eu gostaria que fosse nessa região aqui, que eu tenho muita simpatia por essa região. Então, eu tomei conhecimento da existência da “Campos Salles” já através da mídia, porque a escola, na época, já era muito famosa em relação à integração com a comunidade. Então, esse foi o motivo que me trouxe até aqui, porque, até então, a escola não vivia ainda a implementação desse projeto, tal qual está hoje aí, mas ela era famosa pela questão da integração. E como eu acredito, como eu tenho essa concepção de escola, que a escola... ela é da comunidade, de quem é a escola? Da comunidade. Mas a escola é, ao mesmo tempo, um espaço onde ela deve, sim, significar uma liderança na comunidade onde atua. Então eu fiquei sabendo, na mídia, do roubo dos computadores e que, depois, eles foram devolvidos, da articulação que o diretor e os professores tinham com a comunidade, que comunidade e escola passavam a ser uma coisa só. Eu disse, “Não, é nessa escola que eu quero estar, é nisso que eu acredito!”. Isso foi, primeiramente, o que me motivou e, depois... Fala, meu bem. Quando eu fiquei sabendo dos princípios da escola, que haviam sido votados no conselho de escola, por lideranças e pessoas da comunidade, eu falei, “Não, é desse projeto que eu quero participar, ele que vem ao encontro das minhas concepções!”.

Sérgio — **A sétima pergunta é: por que a EMEF “Campos Salles” precisava de um projeto pedagógico significativo?**

Amélia — A escola, naquela época, já tinha avançado em relação às questões da violência, já tinha passado, por conta dessa integração, porém a verdade é que as coisas na sala de aula não rolavam, os estudantes não estavam aprendendo, segundo aquilo que se considerava o que era aprender. A questão é que se tentavam novos caminhos, novas concepções, novas práticas pedagógicas e se discutia, nos horários coletivos, mas quando cada professor ia para a sua salinha e fechava sua porta, instaurava-se a pedagogia da maçaneta e, aí, cada professor, com as suas concepções, tinha uma concepção de escola na sua cabeça, cada professor, a cada quarenta e cinco minutos entrava um professor que tinha uma escola na cabeça dele, uma concepção de avaliação, uma concepção de aprendizagem, uma concepção

de estudante, uma concepção de professor e, a cada quarenta e cinco minutos, entrava outro com outras concepções e isso é o que é a escola tradicional que, nos últimos cem anos ou muito mais, vem produzindo... esses que a gente vem chamando de zumbis alienados. Porque a escola é um espaço de alienação, que vem formando cidadãos, pessoas alienadas da vida, então eu me peguei, como era a pergunta mesmo? Por quê? Não é a sétima?

Sérgio — É.

Amélia — Por que esse projeto pedagógico? Então, o que nós chegamos à conclusão, que cidadãos são esses que nós estamos contribuindo para que se constituam sujeitos, cidadãos, enfim, dentro dessa escola, com essa proposta, com esse projeto? Então, o diretor Braz e as coordenadoras da época e professores que aqui estavam foram pesquisar projetos inovadores, pesquisaram vários, mas aquele que fez sentido, para quem estava aqui, na época, foi a Escola da Ponte, a Escola da Ponte inspirou esse novo projeto. Porque aquilo que acontecia aqui não era mais significativo nem para educadores nem para estudantes: era um nada, era uma prisão ali, onde cada grupo fica em uma cela, com aquela porta trancada e cada um que entrava... Então, toda essa segmentação, toda essa, nada disso fazia sentido mais para todos que aqui estavam, foi quando começou a nascer um novo projeto inspirado nos princípios da Escola da Ponte. E eu também tomei conhecimento de que isso tinha acontecido aqui. Claro que essa implementação desse projeto levou muitos anos e, felizmente, que eu aqui já estava desde o começo da implementação.

Sérgio — As próximas quatro perguntas seriam em relação a esse projeto pedagógico implementado. Na oitava pergunta: ele provocou reações emocionais nos docentes? De que maneira poderiam ser percebidas essas reações?

Amélia — O projeto em si?

Sérgio — É, a decorrência do projeto, em decorrência da implementação.

Amélia — Todo processo de transformação provoca reações emocionais que, muitas vezes, se revelam até fisicamente, de forma a somatizar certas emoções, mas vamos falar das emoções. Todo processo de transformação provoca isso nos seres humanos e isso é curioso, porque a essência da vida é constante transformação. Nossas células todas estão se transformando o tempo todo. A vida é constante transformação. “Todo cambia, todo cambia”. Então, apesar disso, apesar da essência de a vida ser constante transformação, nós, seres humanos, temos uma necessidade de nos sentirmos seguros naquilo que a gente acredita que é uma pseudosseguurança, naquilo que já conhecemos e temos medo do desconhecido e, aí, vem uma emoção, emoção do medo, medo do desconhecido, por isso temos medo de nos transformar. Porque esse sofrimento que eu tenho com o tradicional já é

o sofrimento conhecido e os sofrimentos que eu terei na transformação é desconhecido, causa medo: “Não, é melhor eu ficar aqui mesmo!”. Esse é o processo, mas toda transformação, certamente, vai ocasionar reações emocionais, elas são diversas e, como cada um é único, ela é única para cada um. Alguns professores ficaram motivados com a mudança e, apesar de ser um desafio, porque toda mudança envolve a desconstrução daquilo que já existia, então, para a gente mudar, a gente, primeiro, tem que desconstruir para construir alguma coisa e a desconstrução, muitas vezes, provoca o caos, não é verdade? Tudo isso provoca emoções e sentimentos nas pessoas. Para alguns, são motivadoras, para outros, é muito sofrido, causa muito medo, muita insegurança. Só que, assim, a própria proposta pedagógica do projeto, de certa forma, facilitou, porque, na proposta, está posto toda a questão do trabalho em equipe e, transformar-se de forma solitária é algo quase impossível na educação. Então, a partir do momento que o educador começou a perceber que nós estávamos todos juntos nessa transformação e que ele não era mais sozinho, como é um professor solitário, em uma sala de aula, onde ele tem uma demanda imensa de trinta e tantas pessoas e ele, ali sozinho, alguns sabem escrever, outros não; alguns já têm alguma competência para conviver em grupo, outros não; alguns respeitam regras, outros não; e o professor solitário, sendo ele, no modelo tradicional, o centro de tudo, ele se colocava responsável por tudo isso e não dividia a responsabilidade com os estudantes. Então, estou falando de duas coisas importantes no projeto que facilitaram as transformações e que minimizaram as reações emocionais, duas coisas importantíssimas: o trabalho em equipe, essa desconstrução e construção em equipe; e a segunda importantíssima, esse não é um trabalho só dos educadores, é junto com os estudantes. Então, esse protagonismo, essa relação horizontal, porque toda a diferença de um projeto para o outro está nas relações, escola é sinônimo de relações que, então, na própria concepção do projeto tem toda essa horizontalidade das relações. Então, a relação da escola com a comunidade, essa relação de horizontalidade, estudante-estudante, estudante-professor, professor-equipe gestora... toda essa relação de horizontalidade nos faz sentir todos muito acompanhados e sendo, de fato, uma equipe. E, ainda que alguns não comungassem das transformações e das propostas, a maioria se sentia muito acompanhada nessa empreitada. Então, as reações foram minimizadas por conta de tudo isso.

Sérgio — As reações negativas?

Amélia — Sim, porque eu já ouvi até professor dizer que precisou fazer terapia por conta do projeto. Porque não tem como você transformar sua prática pedagógica, transformar suas concepções sobre educação e tudo o que a envolve sem se transformar internamente, é uma

transformação simultânea aí, uma depende da outra. Então, no processo de transformação da educação e da prática, o educador também está se transformando enquanto pessoa, enquanto a visão de si e do mundo. Obviamente, que todas as questões emocionais estarão aí.

Sérgio — Aí, no caso, a questão nove também tem a ver com esse diálogo, ele propiciou alterações no trabalho docente? Na postura, também, conseqüentemente. Você, por favor, pode discriminar as principais alterações?

Amélia — Sim, vou dizer algumas, seria uma conversa muito longa, mas vou dizer algumas. Alterações no trabalho docente? Total. Porque, assim... a proposta pedagógica, o Projeto Político-Pedagógico, ele tem uma concepção de currículo e de metodologia. Isso, obviamente, já transforma toda a prática. Se, antes, o educador tinha “minha disciplina, meus alunos, minha lousa, minha prova”, tudo era dele, ele era o centro de tudo, agora você está em um projeto onde tudo é nosso, são nossos estudantes, porque, na prática, os professores trabalham em equipe, todos os estudantes são de todos eles. Eles produzem os roteiros de estudos, que são roteiros construídos pelos professores em equipe. Como nós temos uma concepção interdisciplinar, acreditamos que todo conhecimento é de natureza interdisciplinar. Então, não tem como separar o conhecimento, fragmentar em disciplinas. Aliás, se formos pensar no significado dessa palavra, *disciplina*, então, muda tudo. Quando o professor está no projeto e sabe que ele não vai mais dar aula, que o estudante, se ele precisar de informações que vão além do projeto que ele está estudando, ele não precisa contar só com o professor, ele pega o celular dele e ele tem o mundo de informações na internet, sendo que, na verdade, que o professor pode ajudá-lo é fazer dele, que ele se transforme em um pesquisador, verdadeiramente, porque a internet traz todas essas informações. Então, o papel do educador, ele tem uma concepção completamente outra. Quando eu era estudante do fundamental I, do fundamental II, por exemplo, do ensino fundamental, os meus professores eram a minha única fonte de informação, era minha única fonte. Então, era centrado no professor. Minha segunda fonte seria uma biblioteca, mas que não era algo tão fácil assim de se ter acesso, na minha época de estudante do ensino fundamental. Só que hoje, com a internet, com esse mundo global, a fonte de informação, tudo mudou, só que nem por isso deixou de ser importante o papel do professor, aliás, muito bem ao contrário, a função do professor... ela é extremamente importante. Aquele que vem servir de ponte nas relações, então, qual é essa relação do estudante com o conhecimento? Que relação é essa? Então, esse professor, que toma aí, então, um papel de mediador dessa ponte entre o objeto de conhecimento e o estudante... fundamental o papel do professor. Então, dentro de todas essas concepções, a prática do professor muda completamente, ele

não vai dar mais provas, porque a avaliação... ela é um processo, ele não vai mais preparar aula, os professores vão fazer assembleias com os estudantes, os estudantes vão votar qual é o tema que eles querem estudar e o tema mais votado vai, aí, gerar um roteiro de estudos e, aí, os estudantes vão, quer dizer, muda completamente todas as relações. Obviamente que essa pergunta... eu iniciei dizendo totalmente, muda totalmente mesmo, porque muda o currículo, muda a metodologia, muda tudo.

Sérgio — Na décima pergunta. Esse projeto provocou reações emocionais nos alunos? Nas interações na sala de aula? De que maneira poderiam ser percebidas essas reações, nas interações abaixo? Começando pela interação professor-aluno.

Amélia — Totalmente, em ambos. Porque muitos educadores têm, foram formados assim nas universidades e já viveram esse currículo e esse sistema na universidade. Então, eles acreditam que há um poder neles, há uma autoridade no professor, pelo simples fato de ele ser professor, que o estudante tem que respeitar. A autoridade... ela, porque a escola, volto a dizer, são relações e as relações de poder estão o tempo todo presentes. Então, essas relações de poder, onde o educador acredita que ele tem poder, que ele deve ser respeitado e que nunca pode ser... que nunca pode haver divergência, o que ele diz é verdade, é o melhor, é o certo. E em uma proposta onde você, como a da nossa escola, onde se espera que esse estudante se constitua como um cidadão, que ele se constitua como um agente transformador de si e da sociedade, ele precisa exercitar a divergência, ele precisa exercitar o poder de argumentação, que é uma competência bem complexa para desenvolver poder da argumentação. Então, e o educador que veio de toda essa formação tradicional... ele encara esse exercício do estudante como uma afronta, como um desrespeito e, aí, entram todas as questões emocionais. Então, eu me perdi, você perguntava?

Sérgio — Da interação professor-aluno da sala de aula, quais são as relações emocionais.

Amélia — Da interação professor-aluno. Fundamental! Então, aqui, o estudante tem espaço para divergir, para se colocar, então, reações... o estudante pode estar, no momento, porque ele é um ser humano assim como o professor, então as reações, todas são naturais. Ele pode divergir do professor, ele pode não concordar e, muitas vezes, o estudante, por reações emocionais, ele faz isso de um jeito torto e algum educador poderá vir a se ofender ou não, mas isso, cada vez menos, acontece aqui, sabe? Então, como nós olhamos para aquele ser humano, chamado aqui de estudante, com todas as suas dimensões e o tempo todo estamos mostrando para o estudante, também, que o educador também é aquele ser humano com todas as suas dimensões. Então, olhamos para o estudante com a sua dimensão cognitiva,

com a sua dimensão emocional, afetiva, familiar, social. Então, muitas vezes, ele vem de casa com uma situação tão forte de violência ou de situações, que ele chega aqui, de alguma forma, ele projeta, ele projeta isso na relação com os outros e com o educador. Então, mas como alguém poderia dizer, em uma escola tradicional: “Ah, esse estudante é indisciplinado, ele é agressivo, ele é violento!” ponto! Mas a gente procura ver todo esse leque das dimensões daquele ser e aí vai se relacionar com aquele ser inteiro, mas só que o professor também é um ser inteiro, que também vem para a escola com todas essas dimensões e, muitas vezes, ele pode estar em um dia que ele está muito difícil. Então, tudo isso fica envolvido o tempo todo. Só que há esse exercício, de que não há, nada está sendo, não há uma situação de hierarquia entre educador e estudante quando se trata de expressar-se ou de se relacionar. Há, sim, e a gente está sempre reforçando isso aqui, uma questão de liderança, é outra visão, outra visão, nesta relação aqui, ó. Todo grupo necessita de um líder, democrático, só que assim.. os professores, naquele momento, no salão ou em qualquer outro espaço educativo que temos aqui, o professor é o líder daquele grupo e, como tal, ele precisa ser respeitado, mas para tal, também respeito é algo que se conquista, não é dado, tem que conquistar. Se há uma reunião de estudantes aqui, como estava aqui ontem, um grupo... e eu não podia estar com eles, nem sempre estou, perguntei: “Quem vai coordenar essa reunião aqui?”. E eles votaram: “É fulano!”. “Então você conquistou, aqui, a sua autoridade, é você que vai coordenar”. É diferente de pensar em hierarquia, é uma questão de liderança. Tudo isso é muito forte nessa questão dessa interação. Às vezes, eu entro no salão, eu acho que eu já te falei, a gente tem onze salões aqui na escola, mas eu tenho uma interação muito grande, toda gestão tem, com os estudantes, às vezes, eu entro em determinado salão, eu olho para um estudante e vejo, no semblante dele, e vou até lá e falo: “Você está triste hoje!”. E ele: “Estou, estou, não quero fazer nada, estou muito triste, estou vivendo um momento muito difícil.”. E, muitas vezes, felizmente, eu vou comentar com algum educador e falo: “Ó, você percebeu? Fulano está diferente hoje...”. (E o outro diz): “Já percebi, já conversei com ele e, aí, ele já me contou, está vivendo um momento difícil e tal.”. É esse ser completo que está lá, que não é só a cabeça dele que está lá, ele está lá com o corpo inteiro, com todo o ser dele, com toda a história dele, com todo o contexto dele... Então, isso tem a ver com essa relação, também.

Sérgio — Na B, na sala de aula, a interação aluno com o espaço e o ambiente.

Amélia — Aqui a gente modificou, dentro do nosso currículo e a partir das nossas concepções, tempos e espaços. Então, eles participam de vários espaços de aprendizagem. Então, há o salão de estudos, onde é um espaço que eles estudam os roteiros de forma

interativa, eles se sentam em grupos de quatro, eles conversam o tempo todo. O ser humano se constitui falando, se constitui na linguagem, se constitui na relação com o outro, então, eles debatem, eles escolhem o que vão estudar daquele roteiro, eles têm uma meta diária que eles mesmos criam, qual é a meta diária, para ir desenvolvendo responsabilidade e autonomia. E, aí, eles discutem, eles debatem, eles conversam sobre os estudos, sobre a vida, eles conversam sobre tudo, sobre qualquer assunto, durante as horas que ali estão e isto é fundamental. E, aí, eles têm outros espaços, também, eles têm oficinas em pequenos grupos, então eles vão para outros espaços, na torre, na área externa, eles têm música, eles têm outros projetos onde eles estão em outros espaços aprendendo. Eu acredito que a escola, ainda... ela precisa se transformar muito mais na questão do espaço, para produzir esses ambientes, mas essa foi a transformação que conseguimos até agora, tirando as paredes e as portas e, nesse espaço, que chamamos de salão de estudos, onde há um espaço amplo... onde o estudante que chama o educador, o educador vai até a mesa deles conversar com eles. Então a gente vê muitos estudantes, quando saem daqui e vão para o ensino médio, dizendo: “Ah, eu estou me sentindo em uma prisão, porque agora a gente fica em uma sala de aula, com tudo fechado, com porta fechada...”. Então, ao menos isso a gente está proporcionando. Agora, você pode me esclarecer melhor o que você gostaria de saber sobre essa interação do estudante com o espaço e o ambiente?

Sérgio — Sim. A questão do ambiente e do espaço, ele está propiciando um ambiente de bem-estar? Isso está levando a uma reação emocional positiva dos alunos?

Amélia — Sem dúvida. Eles transformam, há uma possibilidade de transformação do ambiente e isso acontece em vários momentos durante o dia. Então, de repente, eles empurram todas aquelas mesas e vão fazer ali uma roda de conversa, rodas de conversa também acontecem diariamente, então eles mudam ali. De repente, eles resolvem fazer determinada oficina e eles juntam mesas, duas mesas, duas mesas ou juntam cinco mesas com cinco mesas, eles interferem na mobília conforme o que eles pretendem fazer e isso, obviamente que as emoções estão todas, o tempo todo, ligadas aí.

Sérgio — Na... como, então, ocorre na sala de aula a interação aluno-aluno? Nas mesas, especificamente.

Amélia — Olha, isso é tão interessante, porque tem a ver com as mesas, eu vou falar primeiro das mesas. Então, no início do ano, eles escolhem sentar-se por afinidades, então eles se sentam por afinidades, mas, como tudo se transforma o tempo todo, nós também... nós nos transformamos o tempo todo, nós não somos mais os mesmos do que éramos hoje, sete horas da manhã, certamente, nem biologicamente, nem emocionalmente. Nada... tudo se

transforma o tempo todo. Então, eles podem chegar e falar, chamar o educador e falar assim: “Olha, eu não quero mais sentar com ele, não está dando certo”. “Mas vocês eram amicíssimos!”. “Agora, nós estamos divergindo demais, está começando a dar briga aqui, eu quero ir para outra mesa.”. Então, há uma conversa ali, quem sabe, vamos fazer uma mediação desse conflito: “Não, não tem, não quero, não me sinto mais bem com ele, eu quero uma nova mesa, uma nova equipe, quero estar com outras pessoas.”. E, aí, só que essas pessoas precisam querer estar com ele também. Veja a riqueza de todas essas relações, desse exercício todo, tem que ter um convencimento, um desejo de todas as partes, isso só na questão de afinidades, mas há, também, uma questão pedagógica. Há aqueles, por exemplo, que são muito amigos, que gostam de estar juntos, interagem muito bem, porém, para trabalhar juntos, não dá certo. Há aquilo que eu chamo de temperamento, por exemplo, há pessoas extremamente agitadas e há pessoas extremamente calmas. Para estudar juntos e aprender ou trabalhar juntos, muitas vezes, em especial nessa faixa etária e eles mesmos reconhecem isso, se eu puser quatro estudantes extremamente agitados por temperamento, não vou chamá-los de indisciplinados, estou falando que é temperamento e isso não se avalia, temperamento não se avalia, é o que há de único em cada um, então, com aquele temperamento agitado, quatro estudantes... certamente, vai ser difícil para eles uma coisa chamada foco, concentração, conseguir mergulhar nos estudos e eles próprios vão acabar... “Não, não dá mesmo! Nós vamos ter que mudar esse grupo, porque nós chegamos em um ponto de interação, de intimidade, assim, de amizade, que a gente não consegue mais estudar juntos.”. Aí, conversa com os educadores, eles podem mudar esses grupos, entendeu? Isto é uma forma de interação estudante-estudante. Agora, as comissões mediadoras... elas transformaram demais essas relações. Muitos anos atrás, havia aqui – e há em nossa sociedade – uma prática, uma cultura assim: a cultura do dedo duro, que é delatar o outro, que é “Você está dedurando!”. Então, você tem que encobrir erros de outras pessoas, porque você está delatando. A cultura do chamado X9, que eles diziam, “É, você é X9, você me dedurou, quando eu sair daqui eu vou te pegar, você vai ver!” e brigavam e tal, e tal. E, aí, a gente pensa, como é importante para nós a questão dos valores, das emoções, dos princípios, a questão ética, será que é ético tudo isso? Então, é uma construção de muitos anos chegar nessa relação estudante-estudante que hoje, quando falamos, porque aí entrou o conceito de solidariedade, então a questão do dedo duro foi substituída por solidariedade. Fulano está fazendo algo muito errado, como é que nós podemos ajudá-lo? E, para ajudá-lo, nós vamos ter que contar para as pessoas que podem ajudar. Então isso foi mudando, hoje não existe mais isso, hoje é cultura aqui. Então, se o estudante estiver fazendo algo que é errado, que

está prejudicando a si próprio ou outros, na relação com os próprios estudantes aqui da comissão, a coisa vem à tona. Há, por exemplo, um estudante que escreveu na internet, publicou em uma rede social, falando, difamando uma estudante, um desrespeito à figura da mulher, sempre com um conteúdo sexual e, na hora que eles descobriram, todos fizeram uma reunião aqui, em uma indignação tamanha: “Não aceitamos esse desrespeito com a mulher e nem com a nossa amiga!”. Olha as relações entre eles, que, agora, é uma coisa mais democrática, é uma construção de democracia, é uma construção de ética, a vivência. Essas relações são fundamentais e, obviamente, que envolvem muitas emoções. Ontem... eu tenho um exemplo disso, tinha uma estudante aqui, era uma reunião do quarto ano, de comissão, com estudantes que estavam desrespeitando e não tendo atitudes de paz, como a gente costuma dizer, para resolver conflitos e a pessoa, a estudante que estava coordenando a reunião começou a chorar e chorava copiosamente. Aí, quando eu cheguei aqui, foi interessante, eu estava de passagem e ela chorava e dizia para eles o que ela estava sentindo, que ela não estava sendo respeitada na liderança, na coordenação da reunião e que todos queriam falar ao mesmo tempo e que era ela que tinha que dar a voz, se era ela a líder... e aquilo mexeu muito com ela e ela chorava, e isso faz parte, viver essas emoções. Foi assim que ela conseguiu viver aquilo. Há outros estudantes que, ao invés de chorar, vão ficar muito bravos e, aí, vem aquela emoção de raiva e de... “Não, vocês vão me respeitar!” e está nesse exercício de impor a liderança ou de argumentar, de convencimento. Há uma questão de solidariedade tão forte, tão forte, já vi estudantes aqui, em uma comissão mediadora, chorando de emoção, sensibilizados com a questão de um estudante, quando ele se abriu e confessou a eles o que ele estava vivendo na casa dele e que ele, sem consciência, acabava projetando aqui e foi tomando consciência e a comissão ajudando, quando eu passei por aqui estavam todos chorando: ele e todos que estavam presentes. Aquilo foi um momento de uma comoção geral e que tornou aquele grupo tão unido em torno de ser solidário e ajudar aquele estudante, de uma forma que eu nunca tinha visto. Olha, eu vi poucos adultos conseguirem se reunir para ser solidário com alguém e viver emoções, sentimentos e uma determinação, mesmo, de ajudar o outro, como eu vi, como vejo com crianças e adolescentes. Então essas relações são todas muito permeadas de emoção, de sentimento, daquela coisa fraterna e, junto com isso, obviamente, está misturado o conflito. Nós somos seres que temos guerras interiores, todo ser humano, nós temos conflitos interiores e, quando nós nos relacionamos com o outro, seja estudante, seja família, seja professor, são os nossos conflitos conflitando. E, aí, estão todas as emoções. Nós somos seres contraditórios em todas as áreas da nossa vida, a contradição está sempre presente. Então, quando a gente se relaciona e consegue

perceber ou que o grupo nos mostra nossas contradições e que nós queremos aprender e tomamos consciência das contradições, isso nos faz crescer muito, mas nada disso acontece sem as emoções, sem os sentimentos de dor, de alegria, de prazer, de desprazer, de amor, de ódio até. Tudo isso está presente o tempo todo, porque isso é humano.

Sérgio — No item D, na sala de aula, essa interação, como ela ocorre com o aluno e o conteúdo?

Amélia — Os estudantes... eles estudam os roteiros de estudos e eles fazem oficinas de matemática e oficinas de produção de texto, oficinas de inglês com música e oficinas de arte, entre outras coisas no currículo. Estou falando assim, basicamente. A interação com o conteúdo... ela é muito interessante, muito interessante isso, porque o que antes, quando a escola era tradicional, há muitos anos, a interação com o conteúdo. Então a relação com o conteúdo é interessantíssima, porque, antes deste projeto, quando a escola era tradicional, a relação do estudante com o conteúdo era uma relação de cópia, o estudante fazia cópias da lousa, cópias que nem sempre ele dava conta de fazer e, a cada quarenta e cinco minutos, entrava outro professor, apagava tudo o que o estudante estava copiando: “Não, agora é a minha aula!” e tudo era desconectado. Então, essa era a relação. Ele tinha que responder perguntas sobre... era uma relação onde o professor reproduzia informações para que o estudante reproduzisse conhecimentos. Então a relação atual do estudante com o conteúdo, o que o projeto espera é que essa relação vá muito além da construção desse conhecimento já produzido pela humanidade, mas que seja, também, uma relação de produção de conhecimento. Então, que relação é essa? É uma relação de pesquisa, é uma relação de questionamento, é uma relação de debate, é uma relação do pensar, porque, quando a escola era tradicional, o que acontecia? O estudante não precisava pensar. O que esperamos é que o estudante passe a pensar e pensar e discutir o que pensa com outros, porque eles estão em grupo. Então, que ele seja autor de suas pesquisas, da construção de seus textos, de suas respostas. Uma relação, uma interação com o conteúdo completamente diferente do que existia antes. Já começa que eles podem escolher um tema voltado para o salão, onde todos eles possam aprofundar. Então nós estamos implementando, este ano, a tutoria e, dentro da implementação da tutoria, onde cada professor tutor terá aquele pequeno grupo de tutorados, com o passar dos anos, o objetivo é que também eles possam ter projetos pessoais de estudo, bem como, esses projetos coletivos, sempre partindo do desejo do que eles querem aprender. Eles também discutem em assembleia o recorte do que vão estudar, além do tema, que recorte vai ser esse. Porque a relação que existia antes é a de que eram os educadores que decidiam o que os estudantes iam aprender, o que eles precisavam aprender. Então, há, então,

a participação dos estudantes naquilo que eles desejam aprender. Então eles têm essa relação interativa, essa relação na direção da produção de conhecimento.

Sérgio — Na questão número onze. É possível notar alguma relação entre essas interações e a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade? Você poderia discriminar?

Amélia — Total. Toda a metodologia e todo o currículo visam contemplar a vivência e a construção da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, e todos os valores, hábitos, que giram em torno da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, que formam uma ética. Então cada elemento desse não existe sem o outro, essa tríade. Então, logicamente, quando os estudantes podem discutir em uma assembleia, “queremos estudar”, por exemplo, “fundo do mar” e aqueles outros estudantes querem estudar, “Não! Queremos conhecer mais sobre astronomia” e aqueles temas mais votados serão estudados agora e, depois, posteriormente e tal. Quando o estudante pode escolher, em grupo eles podem ali decidir que atividade que eles vão fazer naquele dia, dentro daquele roteiro, estão vivenciando a autonomia, quando eles sabem que eles têm que fazer um planejamento diário e que têm que procurar cumprir aquele planejamento, eles estão vivendo responsabilidade. Quando eles vivem a solidariedade, nesse sentido de que, nos grupos de estudos, há um exercício de aceitar a ajuda do outro, o exercício de ajudar o outro nessa vivência de solidariedade, tanto nas questões dos estudos dos roteiros, como nas questões da convivência. Então, há uma vivência o tempo todo dessa construção nas comissões, em tudo... em tudo... Veja. Todo o currículo da escola, em todo o currículo da escola, todos os presentes aqui estão, o tempo todo, construindo autonomia, responsabilidade, solidariedade. Não só os estudantes, todos os adultos também, se assim não fosse, não seria possível. Se os adultos, educadores, acreditassem que já são seres autônomos, responsáveis e solidários, jamais poderiam favorecer essa construção dos estudantes, então, todos nós, na consciência de que somos seres inacabados, de que estamos em constante transformação e que ninguém é e nunca será totalmente autônomo, responsável e solidário, isso é uma eterna construção, por quê? Porque estamos em constante transformação: se é uma eterna construção, mas essa construção só é possível dentro de todo esse currículo aqui, ela só é possível dentro de todas essas concepções, de toda essa metodologia aqui. Então, essa pergunta eu te respondo com toda certeza de que essa relação, todas essas interações, tudo, toda essa questão que nós colocamos, de todas as dimensões humanas aqui, o tempo todo presentes na consciência, porque presentes elas estão o tempo todo, mas tem aqueles que não têm consciência disso, tudo isso favorece o tempo todo essa construção da autonomia, da responsabilidade e da

solidariedade.

Sérgio — Na pergunta doze. Você reagiu emocionalmente à implementação e aos resultados do novo projeto pedagógico? De que forma ela ocorreu?

Amélia — É... emoções, assim, claro. Essa pergunta, ela sempre vai ter um sim, porque todos nós reagimos emocionalmente a tudo que nos rodeia, sempre essa pergunta será sim, lógico, claro. Agora, que reações foram essas? As mais diversas, há muitos momentos de alegria e eles são muitos. Eu criei até uma expressão, que até o diretor Braz brinca muito comigo sobre isso e os professores também, vários já estão usando essa expressão, quando eu digo assim, “Nossa, acabei de ter um orgasmo pedagógico!”, isso é pura emoção e eu criei essa expressão, porque assim, quando eu vejo alguma situação de aprendizagem, seja para educador ou seja para família ou para os estudantes, em que você vê aquela coisa tão bonita entre os seres humanos acontecendo ali, aquela transformação, aquela coisa bonita, nossa! E que é o projeto que está favorecendo isso, eu fico muito feliz e conto para todo mundo, muito legal, e aí todo mundo vive essas emoções comigo. De repente, chega um professor, entra, ou em uma reunião coletiva, fala, “Amélia, preciso te contar o que aconteceu hoje no salão, aconteceu isso ou na oficina, você vai ter um orgasmo pedagógico.” e, aí, todos têm esse orgasmo pedagógico, são esses momentos que você vive muitas alegrias de ver um monte de coisa bonita acontecendo. Há momentos em que a gente vive momentos em que você fica tocado, triste, uma vez que a gente vive em uma sociedade com tantas desigualdades, uma sociedade que discrimina tantas minorias, então, é uma sociedade violenta, uma sociedade que aliena as pessoas. Então, obviamente que o mundo está dentro da escola e a escola está dentro do mundo. Então, obviamente, que há muitos momentos de tristeza entre as relações e as pessoas, entre o projeto, mas aqui tudo é permitido, sentir-se triste, sentir-se revoltado, sentir indignação, sentir alegria, sentir orgasmos pedagógicos... A gente sente todas as emoções e, mais do que isso, que eu acho muito importante no nosso projeto, a gente sente e pode expressar, se quiser. Porque sentir emoções, todo ser humano sente o tempo todo e onde quer que esteja, mas, nesse espaço escolar, que é um espaço de relações, é permitido expressar emoções? Há espaço para isso? Sim, aqui há espaço. Você viu, por exemplo, as crianças reunidas aqui, hoje? O Felipe dizia assim, “Eu estou muito triste!”, expressando a emoção; “O Yuri foi embora, mudou de endereço, saiu da escola, ele era meu melhor amigo, ele não se despediu de mim!”. E eu sei que ele ficou triste, no dia que ele soube, ele chorou e expressa. Então, expressar emoções, expressar sentimentos, se a escola é a vida, aqui é espaço para tudo isso.

Sérgio — A questão treze. No exercício de sua função, você toma decisões emocionais?

Amélia — Essa é uma pergunta complexa. Há situações que provocam em nós o surgimento de várias emoções. Você sabe que eu, eu costumo, pra responder essa pergunta, eu tenho que dizer qual é a minha concepção dessa palavra. Porque eu diferencio emoções de sentimentos e eles acontecem em nós de forma simultânea. Então, por exemplo, eu vou chamar de sentimento o amor, eu vou chamar de sentimento a compaixão, um bem querer, um medo muito grande, é algo que se sente em todo o nosso ser, mas que a gente tem uma referência disso no peito e tem muito a ver com o que se sente e com nós próprios. Porque toda vez que a gente fala... eu, muitas vezes, a gente pega esse dedo indicador e põe no peito e fala assim, “eu”. E é como se o peito fosse uma referência daquilo que eu sou e os sentimentos, e por isso tem tanta gente desenha corações. Sentimentos, algo que vem e que tem uma referência no peito. E há as emoções, que é algo mais visceral, essa é a definição que eu dou, concepção que eu tenho. As emoções são mais viscerais, é algo que vem de baixo para cima e, assim, que tem a ver com raiva, que tem a ver com violência, que tem a ver com, muitas vezes, de destruição, outras vezes, não. Há emoções que chegam a deixar certas pessoas cegas. Há emoções que são tão fortes que provocam e que as pessoas se cegam por elas, porque elas vão encobrir os sentimentos tão fortes que são que a pessoa é capaz de dar um tiro, matar a outra em segundos, tomado por uma emoção que o domina, por isso eu gosto de diferenciar emoção de sentimento. Só que elas coexistem em nós, como tudo em nós coexiste. E, aí, se você me perguntar, no exercício da minha função, eu tomei alguma decisão emocional, no sentido de que minhas emoções encobriram minha lucidez e os meus sentimentos? Felizmente, não, não. Porque eu procuro me colocar inteira em todas as situações e tomar consciência da minha inteireza, da minha dignidade, da minha integridade, de estar inteira, se estou inteira, eu me permito um exercício de me perceber nas minhas emoções, que aquilo me gerou, nos meus sentimentos e na minha lucidez. Se você me perguntasse, se essa pergunta fosse outra, assim, “No exercício de sua função, você toma decisões considerando suas emoções, seus sentimentos e sua racionalidade?” Sim, claro. Tomar decisões não é algo muito fácil para o ser humano, porque sabemos que tomar uma decisão envolve, exatamente, todos esses campos do ser humano, todas essas dimensões, só que... e agora, eu estou aqui acrescentando na questão número quatorze, o que eu gostaria de acrescentar algo de relevante. Nossa! Eu ficaria horas aqui falando de coisas relevantes, mas vou dar sequência nessa questão número... que fala das emoções, e vou falar da questão de tomar decisões. A escola tradicional vem formando zumbis alienados e a escola tradicional não vem nem formando as pessoas para o mercado de trabalho nem para a vida, nem uma coisa nem outra. Porque estamos com carência, com falta de pessoas que saibam exercer liderança, porque,

na escola tradicional, não é permitido sentir, não é permitido sentimentos, emoções, não é permitido divergir, não é permitido escolher. Onde está o exercício de aprender a decidir? A tomar decisões? É preciso exercitar a competência de tomar decisões e isso precisa acontecer desde sempre com o ser humano. Então, o nosso projeto favorece esse exercício da construção da competência para tomar decisões, o tempo todo, eles decidem, inclusive, o que é que eles vão estudar naquele dia e, a partir daí, tantas outras. Tomar decisões é uma competência humana muito... tem a ver com toda a vida e isso precisa estar, precisa ser currículo da escola, aprender a tomar decisões, pelo simples fato de que nós, seres humanos, conscientes ou não, nós tomamos decisões e fazemos escolha a cada segundo. Nós estamos decidindo o tempo todo, com os nossos sentidos, com o nosso pensamento, com as nossas emoções, com os nossos sentimentos, para onde eu vou olhar, o que pensar, eu cruzo a perna, não cruzo a perna, levanto-me, fico de pé, faço isto, faço aquilo, tomo foco nisso, tomo foco naquilo. Nós estamos tomando decisões e fazendo escolhas o tempo todo, isso é vida. Apenas precisamos aprender a tomar consciência disso e nos perceber nisso. Esse também é o caminho de perceber nossas emoções, nossos sentimentos, nosso discernimento. A gente ouve dizer assim “Mas o projeto de determinada escola está favorecendo, preparando esses estudantes para a vida?”, como se a vida fosse algo que vai acontecer no futuro, entendeu? Sérgio, o que eu estou querendo dizer? A vida está acontecendo agora. “Aí, a escola está preparando esse estudante para a vida”, a vida está acontecendo aqui e agora. Nós estamos a vida toda, nos preparando para a vida e é preciso que isso aconteça dentro da escola agora. A vida só existe no agora. Então, se o estudante pode viver a vida em todas as suas dimensões dentro da escola, ele está, o tempo todo, se preparando para a vida. Agora, se esta escola é uma ilha, é apartada da realidade da vida e se pensa com um sentido em si mesma, essa escola não tem vida, porque ela está matando aqueles seres humanos que ali estão, chamados estudantes, está matando a vida.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – DOUTORADO

OBJETO DA PESQUISA: nós nos propusemos a: *“Analisar as duas grandes inovações, externas e internas, promovidas pela EMEF ‘Presidente Campos Salles’, respectivamente, em 1999, com a ‘A Marcha pela Paz’ e a implementação do ‘Projeto Político-Pedagógico’, em 2005, para mostrar se foram capazes de combater a produção da violência na escola e da escola em seu cotidiano.”*

QUESTIONÁRIO: perguntas de respostas abertas, digitadas, de natureza exploratória, direcionadas a um professor-cidadão da EMEF “Presidente Campos Salles”. Elaborado por Sergio Aparecido Navarro, para ser apensado ao *corpus* da tese de doutorado.

LOCAL DA APLICAÇÃO

Bairro São João Clímaco - Distrito Sacomã, Zona Sul - São Paulo, SP, sede da EMEF “Presidente Campos Salles”.

DATA: 14/09/2022

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Professor, sua opção de identificação, no presente questionário, é pelo uso de seu nome real ou um nome fictício? Se real ou fictício, qual seria? NOME REAL: EDUARDO BOERO DE SOUZA E SILVA¹²

ÉTICA E LEGALIDADE

Professor, devo informá-lo, conforme mencionado acima, que este questionário será apensado ao “corpus” do meu trabalho de doutorado. Em relação a esse procedimento, tenho sua autorização?

- Sim.

PERGUNTAS E RESPOSTAS ABERTAS

Professor, agradeço antecipadamente pela colaboração em responder ao questionário abaixo, que servirá de suporte para minha análise qualitativa em meu trabalho acadêmico.

¹² O nome real do professor da escola foi mantido, haja vista a sua anuência.

01) Professor, ficaria muito grato se expuser abaixo um apanhado geral sobre sua formação acadêmica, a disciplina que leciona e sua história de vida na educação.

- Sou formado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, Pedagogia pelo Mackenzie, Matemática pela UNIVESP, pós graduado em docência do ensino superior pelo Mackenzie e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie. Desde pequeno almejei ser professor pois, além de ser filho de uma professora, sempre admirei meus professores por enxergar a enorme possibilidade de melhorar a vida deles.

02) Professor, qual sua idade e há quanto tempo leciona na EMEF “Presidente Campos Salles”? Qual (ou quais) o(s) motivo (s) que o conduziram a trabalhar nessa escola democrática?

- 37 anos. Leciono na EMEF “CAMPOS SALLES” há 10 anos. O projeto diferenciado que foge do modelo tradicional de educação bancária, presente em praticamente todas as EMEFs.

03) Professor, o que podemos entender por educação na cidadania, na “Campos Salles” e quando foi implementada? Nesse contexto, a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, impacta o trabalho da professora-cidadã?

- A educação na cidadania foi implantada na escola desde o início do projeto na gestão do diretor Braz Nogueira. Sim, a pedagogia libertadora de Paulo Freire é de suma importância para a promoção da educação na cidadania, formando cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

04) Professor, o ano de 1999 ficou marcado por uma tragédia, com o homicídio de uma aluna, ao sair da escola, praticado, provavelmente, por pessoas envolvidas com o tráfico de drogas. Como a comunidade local e a “Campos Salles” reagiram a esse fato? A escola, ainda nos dias de hoje, têm projetos preventivos em relação às drogas na escola?

- A comunidade cansada dos recorrentes casos de violência na comunidade, juntamente com a escola iniciaram a caminhada pela paz em Heliópolis, evento esse que cresce a cada ano e conta com a participação de diversas escolas da região e também dos equipamentos da comunidade.

05) Professor, o ano de 2005 foi um marco nas profundas transformações ocorridas na escola, por meio da implementação do então novo e democrático Projeto Político-Pedagógico. Quais foram as modificações verificadas: na concepção educativa, nas relações interpessoais entre

alunos e professores e no diálogo? O ambiente foi humanizado?

- As relações interpessoais entre os alunos e os professores melhoraram absurdamente, pois, o projeto político pedagógico possibilitou uma maior abertura ao diálogo, tornando, assim, o ambiente escolar muito mais humanizado.

06) Professor, na sua opinião, quais foram os motivos que levaram alguns professores a resistirem às mudanças ocorridas na escola, logo após a implementação do novo projeto e de que maneira essa resistência foi superada?

- A resistência às mudanças aconteceu, pois a grande maioria dos professores vivenciaram o modelo tradicional de educação bancária em sua formação, e também estavam acostumados a trabalhar nesse modelo. Muitas vezes o “novo” assusta, causa insegurança e incertezas e com isso muitos acabaram sendo “resistentes” a mudanças. Ela só foi superada após muitos debates e graças à “insistência” de alguns professores, que mostraram os benefícios que a mudança traria, e realmente trouxe.

07) Professor, advindos do Projeto “Fazer da Ponte”, da Escola da Ponte, em Portugal, quando os princípios da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade começaram a impactar a escola e como são desenvolvidos, atualmente, por professores e alunos?

- Esses 3 princípios impactaram desde o início do projeto. O começo foi difícil, mas hoje em dia, a grande maioria norteia suas ações nesses princípios e nós, professores, além de pautarmos a nossa prática docente nesses princípios, também estimulamos os alunos a trabalharem esses princípios, não apenas na escola mas em toda a sua vida.

08) Professor, na sua leitura, o que representaram as mudanças físicas ocorridas, a partir de 2007, sob os pontos de vista prático e psicológico, na “Campos Salles”, por meio da derrubada dos muros da escola e a derrubada das paredes convencionais das salas de aula, além da retirada de portas, para a construção de grandes salões?

- A derrubada das paredes teve um impacto enorme pois, a “quebra” das paredes deixou de ser algo apenas no plano abstrato, passando a ser algo “físico” e concreto. As mudanças assustam no começo, mas com todos remando na mesma direção em busca de um objetivo comum, as coisas começaram a fluir naturalmente e os resultados esperados foram aparecendo.

09) Professor, quando tiveram início as práticas da *Comissão Mediadora de Estudantes e*

quais foram os motivos que a fundamentaram? Como os alunos são eleitos para a Comissão e de que maneira a convocam para as reuniões? Na sua percepção, as reuniões da Comissão podem contribuir para a prevenção ou solução de: casos de violência no espaço, indisciplinas e conflitos disruptivos, da “Campos Salles”? Conhece alguns casos encaminhados e resolvidos? Enxerga alguma relação entre os atos da Comissão e a humanização do ambiente escolar?

- Os alunos das comissões mediadoras são eleitos pelos seus colegas de salão em uma assembleia. A comissão convoca as reuniões sempre que algum problema surge no salão. Essa reunião é conduzida por eles e o professor age como um mediador (apenas se for necessário), pois muitas vezes, os estudantes conduzem a reunião sozinhos. A comissão mediadora contribui muito para diminuir os problemas, inclusive os casos de violência, que felizmente ocorrem cada vez com menos frequência em nossa escola. Isso é fruto do processo de humanização que nosso projeto propicia aos estudantes.


10) Professor, no tocante à *Metodologia de Ensino*, de que maneira se desenvolvem, nos salões, os roteiros integrados e os roteiros temáticos? Acredita que a nova metodologia contribui para a prevenção da violência na “Campos Salles”? Por quê?

- Os temas dos roteiros são escolhidos pelos estudantes em assembleia e, por serem integrados, não há separação das disciplinas, revelando a interdisciplinaridade e a não hierarquização dos saberes, afinal todos são importantes para a formação integral e cidadã dos estudantes. Essa humanização contribui para a diminuição dos casos de violência pois os estudantes agregam esses valores humanos e se colocam no lugar do outro, aprendendo a resolver suas discrepâncias por meio do diálogo.

11) Professor, gostaria de fazer alguma complementação ou observação sobre algum assunto aqui abordado ou, mais especificamente, em relação à violência escolar, a humanização, a democracia e o trabalho do professor-cidadão?

Acredito que apenas com uma educação humanizadora e democrática podemos minimizar os casos de violência em nossa sociedade e se esses valores forem trabalhados desde a 1ª infância, eles serão absorvidos e sedimentados pelas crianças, que crescerão e agirão sempre em busca de soluções pautadas na Paz, Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade, tornando o mundo um melhor lugar para todos.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Neste ato, eu, Robson Gonçalves da Silva declaro que autorizo o aluno SERGIO APARECIDO NAVARRO, RA 7574880, do Curso de Pós-Graduação, em nível do doutorado, na linha de pesquisa da Educação, Linguagem e Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela PROFA. DRA. SANDRA MARIA SAWAYA, a desenvolver sua pesquisa de campo na ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES, localizada na Rua Cavalheiro Frontini nº 87 - São João Clímaco, razão pela qual assino abaixo. A presente autorização se entende para a utilização do nome real da escola em seu trabalho.

São Paulo, 20 de março de 2022

Robson Gonçalves da Silva
Coordenador Pedagógico
R.F. 840.079-2
R.G. 30.795.016-9

