

Sheyla Gomes de Almeida
Patrícia Lima Martins Pederiva

EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE HUMANA
PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ÂNCORA



**EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE HUMANA
PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:**

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ÂNCORA

**Sheyla Gomes de Almeida
Patricia Lima Martins Pederiva**

**EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE HUMANA
PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ÂNCORA**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Sheyla Gomes de Almeida; Patricia Lima Martins Pederiva

Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva Histórico-Cultural: a experiência do Projeto Âncora. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 226p.

ISBN: 978-85-7993-764-4 [Impresso]
978-85-7993-778-1 [Ebook]

1. Educação e integralidade humana. 2. Processos educativos democráticos. 3. Educação e humanização. 4. Projeto Âncora. 5. Perspectiva histórico-cultural. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi e Samuel de Paula. Com desenhos de Julya Vitória de Almeida Silva (10 anos) e Laura Almeida Costa (6 anos)

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à todas as crianças e adolescentes do presente e do futuro, na esperança que todas elas possam vir a se desenvolver numa educação que as acolha, reconheça e as respeitem em sua unicidade e integralidade.

A todas(os) que crêem na utopia de que um dia teremos uma educação que nos humanize, mas principalmente, aos que se movimentam para que essa utopia venha a ser uma realidade, como tantas outras que já se tornaram.

Ao Projeto Âncora, a todas(os) as(os) educandas(os) e educadoras(os), por nos inspirar e demonstrar que outra educação é possível!

Aos que ao longo da história, se dedicaram a pensar, refletir, escrever e agir em prol de uma educação que nos indicasse caminhos de SER mais, individual e coletivamente e que continuam a nos inspirar.

Às minhas amadas sobrinhas Julya e Laura, que despertam o meu melhor e com isso, me inspiram e me impulsionam a movimentar-me sobre a necessária consciência da responsabilidade sobre o mundo que elas e todas as crianças irão herdar, mas principalmente, crer que todas elas poderão transformá-lo, para que no futuro o planeta e a humanidade estejam mais saudáveis.

“A conversão de seres competitivos e
agressivos, alienados pela cultura capitalista,
em seres cooperativos e amorosos,
emancipados e irmanados no soerguimento
de uma cultura humanista, envolve luta e
morte, vida e ressurreição!”
(Marcos Arruda)

PREFÁCIO

Nunca, em toda a história da Educação do país, vivemos um tempo de tão grandes incertezas e verdadeiros retrocessos no que se refere a assegurar à sociedade como um todo o direito à Educação e, conseqüentemente, à cidadania. Lamentavelmente, na atualidade, a Educação é entendida como epifenômeno humano e não como parte integrante da vida em sociedade e fator responsável pelo contínuo processo de ser e fazer-se humano.

Opondo-se a essa ideia, apoiados nas Pedagogias Emancipadoras de Vigotski e Freire, entendemos que pela Educação o ser humano torna-se plenamente humano, expandindo sua capacidade biológica através da relação que se estabelece na cultura e na história, intermediado pela política, aqui entendida como vivência relacional e democrática dos sujeitos em sociedade. Inegavelmente, esse processo de humanização se dá com valores e princípios éticos (liberdade, igualdade e solidariedade) que norteiam as relações entre os humanos e os mundos, ampliando exponencialmente a capacidade do Ser tornar-se cada vez Mais Humano, porque Mais Justo, Mais Belo e dialeticamente Mais Relacional. Na atualidade, a possibilidade de fazer Educação, aos moldes do projeto de humanização, no qual a cultura é alicerce humano, estético, espiritual e civilizatório, está ameaçada.

Educação é a própria vida, e vida em sociedade. Nela entendemos que os processos educativos e pedagógicos são um infinito descobrir-se, uma faina na multidão de pensamentos e possibilidades criativas que se dão através das práxis reintegradoras do saber e do fazer humano em suas múltiplas potencialidades. Nesse movimento, a Educação é a expressão Primeira e Máxima e do viver, duas faces de uma mesma moeda. **Primeira**, porque é o fenômeno inicial que determina a existência humana em suas formas e relações. **Máxima**, pois que é potencializadora dos atributos humanos e da perfectibilidade da vida em sociedade, através do que desejamos, projetamos e realizamos.

Nesse livro, a vivência pedagógica do Projeto Âncora, captada pela escrita etnográfica da autora, apoiada por sua orientadora

Professora Patrícia Lima Martins Pederiva à época da pesquisa, revela um projeto de humanização ao apostar no potencial humano dos meninos e das meninas que lá estão. Essa obra demonstra que o Projeto Âncora recria, em seu espaço físico e relacional, os tempos Primeiros e Máximos da Educação ao possibilitar experiências democráticas de liberdade, de autonomia e responsabilidade com a ecologia escolar.

Efetivamente, dar visibilidade a uma experiência pedagógica tão exitosa como o Projeto Âncora é uma das maiores contribuições que uma obra da área da Educação pode legar para todas as pessoas que trabalham e que se interessam pela educação escolar nos tempos atuais; já que esse é um tempo eivado de desesperança em que meninos e meninas estão cerceados das possibilidades tão preciosas do livre pensar, sentir e agir que se dão na vivência do brincar, da imaginação, da experimentação científica, da especulação filosófica e de tantas outras belas expressões humanas que naturalmente deveriam fluir no campo dos desejos e dos projetos de educação escolar e que infelizmente estão ausentes no Brasil. O livro demonstra que a escola conseguiu fazer essa experiência radical e revolucionária de fazer Educação humanizadora, e isso pode inspirar outras e novas formas de fazer, sentir e pensar as práticas pedagógicas e educativas.

A obra abre espaço para romper com as ortodoxias pedagógicas e propõe o gozo e o desafio de criar Pedagogias Libertárias e Radicais com a cara e a cultura de quem dela participa. As implicações de tão grandiosa construção é a inevitável aproximação e o diálogo aberto e franco com a ciência, a filosofia, a arte, a religião, entre outros campos e linguagens de produção de conhecimento. Proporcionando assim, uma autêntica forma de exercício de cidadania.

Nesse livro a autora, com olhar atento e respeitoso, compartilha conosco o que tem sido feito dentro do Projeto Âncora em termos de experiências educativas e pedagógicas, revelando a construção de uma Pedagogia Híbrida nascida das vivências dos processos de ensinar e de aprender. Tal Pedagogia, que não tem rótulos, encontra em seu âmago um movimento de diálogo entre as múltiplas Pedagogias de inspiração humanista que se apoiam nas matrizes culturais, centradas nos processos pedagógicos de diálogo, de problematização e de autonomia, tendo em vista à construção de um

espaço escolar democrático e participativo. As experiências trazidas à baila no livro manifestam notadamente os traços das teorias de Vigotski (experiência histórico-cultural), Freire (dialogicidade), John Dewey, Anísio Teixeira (pragmatismo) e Montessori (experimentalismo), entre outros educadores humanistas, que estão presentes nos princípios filosóficos e pedagógicos, assim como na materialidade física da escola que se revela na organicidade do tempo e do espaço escolar.

De fato, a Escola Âncora é um campo de experimentação no qual diferentes Pedagogias dialogam entre si, colocando-se à serviço da prática humano-educativa vivenciada naquele lugar. Ao identificar essa realidade, a autora assume sua posição político-educativa em defesa da autonomia e do pluralismo pedagógico.

A experiência relatada nesse livro é inspiradora, pois exemplifica a vivência da mais genuína liberdade e autonomia pedagógica. De um lado, situa o aprendiz como autor de seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, de outro, coloca o ensinante como sujeito organizador dos processos de ensinar e de aprender e, nesses processos, aprende o ensinado e as múltiplas e subjetivas formas de ensinagem.

É um texto claro que capta, através das lentes do pensamento histórico-cultural de Vigotski, o sentido da função do professor que se situa como o organizador do meio socioeducativo, e demonstra que o grande mestre dos processos de ensino-aprendizagem é a própria experiência que se desenvolve nas relações entre as pessoas e os objetos cognoscitivos. Nesse sentido, a narrativa etnográfica desenvolvida pela autora evidencia que na Escola Âncora a Educação é organizada de tal forma que o próprio aluno se educa.

Outro aspecto a ser considerado é que na Escola Âncora habita um *modus operandis* singular de compreender e de se relacionar com as ciências - e todos os demais saberes presentes na materialidade histórica. Os alunos de maneira livre experimentam a beleza metódica de observar, problematizar, analisar e produzir sínteses através de itinerários de estudos elaborados pelo próprio aprendiz. Algo realmente inovador e que pode inspirar profundas reflexões sobre as tradicionais formas de ensinar e a capacidade de promover e mobilizar a aprendizagem das ciências e suas relações inter e transdisciplinares pelos alunos.

Os processos e vivências da vida comunitária na escola, captado pelo labor etnográfico da autora, revelam as intrincadas tramas das relações interpessoais. Tramas bem vividas, porque as questões relacionais são tratadas com respeito e de forma democrática e participativa pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o livro ao eleger a relação humana em sua manifestação ética, estética e amorosa como ponto fulcral de suas análises, vêm opor-se frontalmente às vertentes epistemológicas biologizantes e cognitivas presentes na atual paisagem educacional.

É um trabalho elaborado com rigorosidade metódica e que não negligencia às dimensões políticas contidas na prática educativa escolar. Apoiados no pensamento de Vigotski, a autora deslinda de maneira muito simples os complexos conceitos de Signos e Ferramentas, que ao situá-los nas imbricadas “atividades mediadoras” exercem funções de intercessão do ser humano com a realidade social.

Diante de tanta beleza e dignidade desse trabalho de investigação, e da sua relevante contribuição social para esse momento histórico do país, por tocar na questão mais central da educação: **o amor e a confiança no ser humano e em seu potencial**; eu somente ouço uma voz que ecoa no horizonte das utopias:

- De onde estiveres, “nobre camarada”, (nobre autora), que seu pensamento bafeje um outro modo de fazer e de pensar a Educação.

Esse livro retrata a função **Primeira e Máxima** da Educação. Uma educação cheia de vitalidade, porque prenhe da própria vida, uma Educação humanizadora.

Essa é a verdade maior desse livro.

Joelma Carvalho Vilar
Aracaju, primavera de 2019

APRESENTAÇÃO

“O professor olhava a turma(...) Barulho enorme. Foi quando percebeu o sumiço de um olho. Depois um nariz. Uma sobrancelha. A boca. Então se deparou com uma classe inteira de crianças sem face. O professor sorriu, satisfeito.”

Este micro conto do escritor José Ronaldo Siqueira, caricatura de uma educação alienante, bem pode ilustrar os motivos da publicação da presente obra, gestada pela autora a partir da dissertação do mestrado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com a generosa parceria orientadora da Professora Patrícia Lima Martins Pederiva.

“Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva Histórico-Cultural: a experiência do Projeto Âncora”, desnuda e desnaturaliza a educação escolarizada que nos vem desumanizando e erguendo espessas paredes disciplinares, a educação bancária tão criticada por Paulo Freire – massificadora, utilitarista, controladora, individualista e competitiva – à qual ele contrapõe a construção de uma educação libertadora e emancipadora.

Sheyla Gomes de Almeida acredita na educação para a liberdade como ato de resistência sustentado por valores democráticos, como processo que reconhece e respeita as infâncias, no plano singular e coletivo, objetivo e subjetivo. Uma educação que nos humanize, em que o corpo, os afetos e as cognições não percorram corredores separados, em que a ética, a estética, a cultura e as relações humanas respeitadas e solidárias se façam presença sensível e imprescindível.

Este livro nos presenteia com uma primorosa narrativa e reflexão acerca do Projeto Âncora, por meio da observação e escuta investigativa realizada diretamente com seus protagonistas. O Projeto Âncora é uma experiência educacional emancipadora que tomou forma e ganhou asas em Cotia/SP, tornando-se importante referência no Brasil. Criado em 1995, inaugurou em 2012 uma escola de Ensino Fundamental inspirada na Escola da Ponte de Portugal, com uma equipe de educadoras e educadores, na ocasião coordenada pelo Professor José Pacheco, um fazedor de sonhos que incansavelmente luta por uma educação pautada por valores que a

humanizem, caminhando para a construção de Comunidades de Aprendizagem.

Para compreendermos o valor da presente obra é fundamental termos clareza das inquietações da autora: “Como e por que nos perdemos NO e DO coletivo?” Esta e outras questões desencadeadoras da pesquisa que deu origem a este livro merecem nosso olhar atento e perscrutador: que concepções, pressupostos e valores norteiam a educação? É possível subverter processos educativos jurássicos, criar escolas sem aulas, turmas, ciclos ou provas? Como o sonho, a utopia, podem se consubstanciar em “processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade?”

Buscando respostas para estas e outras indagações, Sheyla realizou um trabalho que entrelaça as práticas educativas do Projeto Âncora com a abordagem histórico-cultural. A autora legitima suas reflexões e análises por meio do diálogo privilegiado com a teoria de Lev Semiónovich Vigotski e com a teoria marxista, conversando também com Paulo Freire e outros autores, que nos emprestam lentes conceituais para refletirmos acerca desta investigação etnográfica centrada no cotidiano dos espaços educativos.

A pesquisadora nos implica em seu fino olhar observador e escuta sensível na interlocução com os protagonistas desse processo: as crianças, que evidenciam impressionante capacidade reflexiva e crítica; familiares, que revelam suas dúvidas iniciais e a confiança que progressivamente foram depositando no projeto; e os educadores-tutores, cuja escuta nos dá a medida das dores e desafios enfrentados ao longo de um processo que subverteu o instituído, gerando uma construção coletiva emancipadora.

Os caminhos trilhados no decurso da pesquisa, particularmente as vivências decorrentes da imersão realizada em Cotia, são longamente descritos, analisados e discutidos. As práticas educacionais desenvolvidas no Projeto Âncora, vastamente documentadas e debatidas, a partir de seus 3 pilares: os *valores*, a *multirreferencialidade teórica* e o *marco legal*. Pela competente escrita de Sheyla, percorremos o cotidiano do Projeto Âncora e somos apresentados a processos educativos permeados por *relações dialógicas* e pelos *valores matriciais de honestidade, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito*. Assim, podemos compreender

como tais valores oportunizam uma *gestão democrática participativa*, com *dispositivos pedagógicos* que favorecem o desenvolvimento integral das crianças – e de toda a comunidade envolvida nesse processo.

A perspectiva de desescolarizar, que necessariamente envolve a descolonização de mentes adoecidas por séculos de uma educação opressora que controla, vigia e pune, como Foucault sabiamente denuncia, é esclarecida no decurso das reflexões e análises realizadas, que dialogam com as falas dos protagonistas. Paulatinamente nos apercebemos, no decorrer da leitura, que é possível as crianças desenvolverem “conhecimentos e aprendizados com liberdade a partir de seus interesses, sonhos e necessidades particulares e coletivas”, sem o formato tradicional de aulas, turmas, ciclos ou provas, mas “tendo os(as) educadores(as) como organizadores do espaço educativo e reguladores dos processos e relações.” Além de uma organização pedagógica centrada em *núcleos, projetos, pesquisas, roteiros, planejamentos, tutorias, oficinas e avaliação participativa*.

Não pense o leitor que vai encontrar, neste livro, uma receita para a educação democrática. É nos caminhos da sensibilidade e do diálogo, aliados aos valores de uma educação para o ser social e político, que compreenderá como viabilizar a construção de uma gestão democrática que envolve *grupos de responsabilidade, rodas de conversa, oficinas e assembleias*.

Certamente não é fácil desenvolver um projeto educacional desta ordem. A autora nos dá a medida da resistência à mudança na construção de uma nova cultura educacional, que exige dolorosas “desconstruções internas”. E nos esclarece: “Isso só é possível por meio de um contexto social que seja constituído de ferramentas e signos, que mobilizam transformações de condutas (...)”. Como bem destaca uma das tutoras, “O nosso trabalho são as relações”. E as relações, sabemos, dão muito trabalho!

Parafraseando Mia Couto, em sua obra *Pensatempos*, eu diria que, na companhia deste magnífico livro, é isso que pedimos à Educação: que nos faça apaixonar! E acreditar que, em tempos sombrios, de grande perplexidade, ainda é possível restituir a integralidade humana aos espaços educativos. A narrativa e as reflexões apresentadas comprovam que essa educação é factível,

mas exige de nós a humilde (de húmus) postura de semeador, conforme expressa a fala de uma tutora:

É semente, né? É ser semente... porque o fruto vem bem depois, tem que ter muita paciência e esperança...

Tenhamos esperança. Sejam coletivos de esperança. A indestrutível esperança que esta obra nos provoca!

Maria Alexandra Militão Rodrigues

Junho de 2019.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 - A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E DESUMANIZAÇÃO	27
2 - SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E HUMANIZAÇÃO	41
3 - OS CAMINHOS TRILHADOS	65
3.1 - O primeiro encontro	72
3.2 - A vivência no Projeto Âncora	82
4 - PROJETO ÂNCORA, UMA COMUNIDADE EDUCATIVA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DO SER HUMANO INTEGRAL E SOCIAL	87
4.1 - Uma educação transformadora só é possível por relações dialógicas e para realiza-las precisamos de educadores(as) transformados(as)	90
4.2 - O currículo subjetivo e objetivo, o reconhecimento das várias dimensões do humano	100
4.3 - Os valores do/no Projeto Âncora	107
4.4 - O respeito à unicidade de cada criança e ao seu percurso: os núcleos, roteiros, planejamentos, tutoria, oficinas, avaliação	127
4.5 - A educação para o ser social e político: a gestão democrática, os grupos de responsabilidades (GR), as rodas de conversas, oficinas, as assembleias	149
4.6 - O(a) educador(a) no Projeto Âncora	158
5 - CONSIDERAÇÕES PARA FUTUROS	163
CAMINHOS REFERENCIAS	177
APÊNDICES	183

INTRODUÇÃO

A realidade de violências das mais diversas configurações expressas, praticamente, em todos os espaços sociais, no âmbito das relações humanas – individual e coletiva –, se caracteriza numa evidente crise de valores, de sentidos de existência, que representam grandes desafios a serem enfrentados pelas sociedades na atualidade. Esse contexto que se apresenta por meio de uma configuração individualista, opressora, fragmentada, desumanizada, entre tantos outros adjetivos degradantes à condição humana que poderíamos relacionar, e que se expressam de maneira cristalizada no senso coletivo, tem despertado questionamentos de como e porque a sociedade contemporânea chegou nesse modo de viver e conviver, caracterizando-se no elemento primordial motivador das ideias refletidas neste livro.

Essa realidade também instiga questões como as que nortearam o trabalho de pesquisa que gerou esse texto - produto de uma dissertação de mestrado, apresentada no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UNB) em dezembro de 2017 -, as quais são provenientes de fenômenos que são singulares, a cada pessoa, grupo, local, região, mas, são semelhantes nas suas origens, no que concerne à sociedade, à cultura, a qual todos e todas fazem parte. No entanto, este ‘fazer parte’ parece ter se perdido em algum lugar, induzindo a uma inquietação: Como e porque nos perdemos NO e DO coletivo?

Diante disto, surgem outras questões: Como esses fenômenos e relações se estabeleceram em nossa sociedade? Seria uma perda da ideia do nosso estado de SER humano e de SER social? Como uma suposta desumanização das pessoas caracterizada em atitudes individualistas, baseadas na constante e extrema competitividade, fez com que o TER prevalecesse sobre o SER?

No desenvolvimento da pesquisa, não houve a pretensão de responder essas questões, pelo simples fato delas serem essencialmente existenciais e imbuídas de múltiplas subjetividades de cunho filosófico, emocional, intuitivo, no que tange ao contexto histórico e cultural que as estabelecem. No entanto, tornou-se um

instrumento impulsionador de buscas, reflexões e percepções que foram sistematizadas de forma a tornarem-se dispositivos motivadores de outras reflexões e inspirações às possíveis mudanças de perspectivas, de paradigmas e ações no âmbito da educação, como muitas experiências no Brasil tem demonstrado ser possível realizar.

Não que a educação venha a ser a redentora de todas as questões sociais e das relações humanas degradantes, as quais, vivenciamos e cristalizamos no ideário coletivo, mas, por compartilhar da crença de Paulo Freire quando afirma que a “[...] educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E por entender que ela pode ter um papel fundamental e estratégico numa proposta de nos constituirmos homens e mulheres mais humanizados(as), no presente e para o futuro.

Os modos pelos quais a educação e a escola foram e são organizadas e institucionalizadas em nossa sociedade, tem se tornado uma questão premente no atual contexto social que vivenciamos, no qual, evidencia-se uma crise existencial humana. E essa realidade nos indica uma grave crise, que entendemos estar, atualmente, no cerne dos conflitos e questões existentes em todos os âmbitos sociais, especialmente no que tange às relações humanas. Diante dessa crise, os espaços escolares e os modos de se educar, vem sendo questionados e pressionados a mudanças. Por que será que isso vem ocorrendo?

Para a busca de respostas para essas questões, torna-se imprescindível, reconhecer que a estrutura da escola e a perspectiva educativa difundida historicamente pela mentalidade escolarizada, hierárquica, excludente, fragmentada, padronizada, etc., faz parte de um sistema complexo, social, econômico, cultural, político e histórico. Como indica Aranha (2006, p. 24), “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas, sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política”. Por isso, atuar, analisar, refletir, pesquisar, reivindicar e legislar sobre o contexto da educação, dissociada desses elementos, é no mínimo ingênuo, porque, permanecerá no campo da superficialidade do que a constitui, do que ela objetiva, bem como de suas conseqüências, o que não será coerente quando se intenciona questioná-la para transformá-la.

Essa complexidade se reflete em todos os elementos, processos, métodos, estruturas, teorias, currículos, instrumentos e principalmente nas relações humanas que constituem a nossa educação. Um dos pontos de partida para compreendermos as questões e movimentos de mudanças que temos vivenciado nesse âmbito, perpassa pelo entendimento da função social da escola e de nossa educação institucionalizada, compreender tudo que a constitui e ao que ela realmente serve e atende. O que ela objetiva? Do que é concebida a educação estabelecida nos dias atuais, quais concepções, princípios e valores que a fundamentam? Quais os pressupostos epistemológicos a constituem? Como tudo isso se expressa nos seres humanos ‘educados’ por ela?

Quando olhamos para qualquer outro ser humano com sentido de diferença hierárquica, por suas características, ou por meio de qualquer outro critério, que imbuí algum nível de segregação, discriminação ou depreciação, nos distanciamos de nossa humanidade. E tem sido essas concepções que essencialmente a educação massificada e institucionalizada tem contribuído perpetuar ao longo de sua existência. Por isso, acredita-se que, outros tipos e configurações de educação podem existir e que precisamos identificá-las, resgatá-las, criá-las.

Portanto, é preciso compreender os fenômenos históricos e sociais que essencialmente foram e são degradantes para a condição humana, e que se cristalizaram no ideário coletivo, tentar identificar o cerne dessas questões é fundamental para encontrarmos caminhos, relações e diálogos que intencionem mudar essa realidade, especialmente no âmbito da educação.

É importante destacar que o processo de oposição ao desenvolvimento da educação com base nas áreas humanísticas, em benefício ao privilégio das áreas tecnicistas e conteudistas, teve início na Alemanha no século XVII (ARANHA, 2006). Isso demonstra que não é nova, a ideia de fragmentação do conhecimento, da ciência, dos conteúdos, dos processos educacionais, difundidos e potencializados ao longo da história da educação.

Por isso, torna-se relevante, procurar entender as intenções intrínsecas nesses processos e principalmente, buscar caminhos contrários a estas perspectivas fragmentárias e de intencionalidade única que atende prioritariamente às demandas de projetos

desenvolvimentistas, com base unicamente no econômico e na manutenção do *status quo*.

Educar para o capital é educar a individualidade para servir apenas como instrumento, objeto, ferramenta, peça de uma engrenagem social e econômica. Precisamos educar o indivíduo na sua integralidade, para relações humanas saudáveis, afinal, ninguém vive, nem sobrevive no mundo sozinho, existimos junto com o outro, “nosso ‘diferencial evolutivo’, que permitiu à espécie tornar-se dominante sobre todo o planeta, não foi a agressividade nem a competitividade, mas, a *sociabilidade*, a *cooperação* e a *solidariedade*” (ARRUDA, 2003, p. 31). Pensar numa educação nesta perspectiva, nos reporta às contribuições de Vigotski (2004), quando afirma que “toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (Ibid. p. 63), isto porque, “o comportamento humano se processa nos complexos limites do meio social” (Ibid., p. 6).

Quando o autor discorre sobre os significados e sentidos inerentes ao “comportamento e a reação”, ele afirma que, “as reações são os elementos fundamentais de que se forma todo o comportamento do homem e do animal quer nas formas mais simples, quer nas mais complexas” (VIGOTSKI, 2004, p. 15), as quais proporcionam “conclusões psicológicas sumamente importantes no tocante à natureza e à essência do processo educacional”. Para tanto, o autor evidencia que, “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Ibid., p. 63).

Essas concepções podem impulsionar os processos educativos para outro patamar, o que certifica que o individual e o social estão imbricados em processos indissociáveis. Desta forma, a decisão por quais objetivos, sentidos, processos e relações que a nossa educação deve seguir e desenvolver-se, é também a decisão por quais caminhos queremos ter e trilhar como sociedade.

Se permanecemos numa educação que prioriza em seus processos relações humanas hierarquizadas, competitivas, padronizadas, passivas, acríicas, antidialógicas, opressivas, na qual a única forma de reconhecer o conhecimento ‘adquirido’ é quantificando o sujeito, nos manteremos numa educação desumanizante, que nos restringe a condição de ‘massa’ e objeto de uma engrenagem econômica e instrumento de um sistema social e os

resultados dessa perspectiva educacional já conhecemos a resposta, basta olhar para a nossa realidade social e para as questões enfrentadas dentro das próprias escolas.

No entanto, se decidimos buscar e trilhar outros caminhos, estes precisam assumir uma radicalidade epistemológica no que tange a nossa constituição humana, reconhecer e agir sobre tudo o que nos constitui como humanos e que potencializa nossa humanidade ética, no sentido de SER mais como indica Freire (2011) e só poderemos criar perspectivas para trilhar esses caminhos, por meio das nossas relações, afinal,

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas se ambos são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011, p. 40).

E é nessa tensão relacional que nos permeou e que nos permeia histórica e culturalmente e, que nos posicionam como indivíduos e sociedades, em lugares e condições determinadas e distintas, por meio da difusão de concepções, valores e sentidos, que se constituem nossos modos de pensar, agir, sentir e se relacionar e que tem nos levado a crenças que nos inculcam como ‘natural’ um permanente estado de disputas, rivalidades, segregações e violências. Com isso, há um inconsciente distanciamento da nossa condição única de seres humanos, o que deveria ser o fator essencial do sentido e guia de nossas relações e dos processos educativos que elegemos para difusão de conhecimentos e cultura.

Como afirma Freire (2011), “a vocação ontológica do ser humano é humanizar-se”, e é nesse sentido que demonstram estarem alicerçadas os objetivos, princípios e valores, das experiências educativas que vem se propondo a mudar os paradigmas estabelecidos no campo da educação institucionalizada, mas não só nesta. O que reportamos a toda defesa que Freire realiza em sua obra, quanto ao direito ontológico do ser humano de humanizar-se, que parte da realidade desumana e desumanizante, existente no cerne da

constituição social, vivenciada por uma grande maioria da população, em maior ou menor grau, sobre a qual, o autor também afirma que,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2011, p. 51).

Para tanto, torna-se imprescindível em qualquer ação educativa o reconhecimento de cada indivíduo como ser de possibilidades, como defende Vygotski (1995), o que perpassa pelo (re)conhecimento das diversas dimensões que o constitui e do meio social e cultural do qual faz parte, tornando-se estas, condições prioritárias e essenciais para pensar, agir e desenvolver o ato e as relações educativas. Nisso, o objetivo é colaborar com o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade e do seu meio social e como indica o autor, “educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (Vigotski, 2004, p. 65).

Essas ideias abrem caminhos para refletir sobre perspectivas de educação que olhem para o indivíduo em sua integralidade e de forma integradora ao seu meio social. Sendo estes os principais objetivos deste livro, por acreditar que nossa educação precisa contribuir e proporcionar outras relações que nos eduquem para novas reações, atitudes, comportamentos, personalidades e buscas no que tange as nossas relações humanas e sociais, experienciando-as em sentidos éticos e solidários. Desta forma, entende-se que, ao que se refere às competências técnicas e intelectuais, priorizadas nos sistemas e processos educacionais, não serão colocadas de lado ou negligenciadas, mas poderão constituir-se em novos sentidos.

Essas perspectivas, nos impulsionam na busca e reflexão sobre experiências que vem se dedicando a vivenciar relações e processos educativos que se propõem a realizar uma educação que entendemos estar voltada para a integralidade humana, onde todos tenham oportunidades de agir, escolher, dialogar, refletir, praticar, criar e transformar, como no contexto que identificamos no Projeto Âncora.

Para tanto, este livro inicia-se com alguns elementos que contribui com a identificação e reflexão sobre a função da escola em nossa sociedade, guiadas pelas questões já apresentadas, como: O que ela objetiva? Do que se compõe a educação estabelecida nos dias atuais, quais concepções, princípios e valores a fundamentam? Quais os pressupostos epistemológicos a constituem? Como tudo isso se expressa nos seres humanos ‘educados’ por ela?

Segue-se refletindo sobre o que se define conceitualmente sobre educação integral e por algumas identificações de como esta se configura e como vem sendo desenvolvida tanto no campo teórico e prático, quanto no campo legislativo, como direito público, no bojo das políticas públicas do sistema educacional brasileiro.

Buscou-se, assim, identificar concepções e experiências que levem a uma reflexão ampla e propositiva no que tange a configuração social posta, bem como vislumbrar caminhos para uma possível transformação dessa realidade por meio da contribuição do âmbito da educação, considerando que a escola é a principal instituição disseminadora da cultura histórica e social estabelecida.

Para apoiar esta reflexão buscou-se também, identificar o que se tem pensado e discutido sobre perspectivas de uma educação voltada para o sentido de unidade (pessoa/meio) e de integralidade humana e a principal vertente teórica utilizada é a perspectiva histórica cultural, de forma a fundamentar e contribuir com as análises e reflexões feitas sobre o contexto da experiência educativa pesquisada, o Projeto Âncora. Com isso, tratar o objetivo dessa abordagem, que é identificar e desenvolver reflexões sobre processos educativos e o que os constituem, que visem o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Destarte, essas ideias apenas se iniciam neste livro, que está estruturado em cinco principais abordagens: a primeira trata sobre ‘A educação escolarizada e desumanização’, que apresenta um breve histórico sobre como se estabeleceu a educação na sociedade moderna. Como se institucionalizou como um dos principais instrumentos de disseminação de cultura e conhecimento científico, para atender a projetos políticos e econômicos, com isso, determinou-se seus objetivos, instituindo-se concepções de relações humanas hierarquizadas e de saberes fragmentados, assim,

fragmentando-se o próprio ser humano, levando-o a um processo de desumanização.

A segunda abordagem, sobre “educação integral e humanização”, discorre sobre concepções e caminhos trilhados referente a educação integral, com um breve histórico de experiências educativas no Brasil que intencionaram realizar uma educação para a integralidade humana e suas possíveis contribuições para pensar uma educação humanizadora.

No terceiro momento, expõe-se ‘os caminhos trilhados’ no processo de pesquisa, que teve como principal concepção metodológica orientadora do processo a etnografia. Descreve-se também a pesquisa piloto e a vivência realizada no Projeto Âncora, nosso *locus* de pesquisa.

A quarta abordagem trata sobre o ‘Projeto Âncora, uma comunidade educativa voltada para a educação do ser humano integral e social’. Apresenta-se a descrição, análises e reflexões sobre a Escola Âncora e seus processos educativos, que aqui consideramos que são voltados à educação do ser humano na sua integralidade, por meio de relações essencialmente dialógicas, orientadas por princípios e valores que intencionam levar à condutas humanas éticas e democráticas. Análises estas, realizadas e fundamentadas com base na perspectiva histórica cultural e psicologia social de Lev Semyonovich Vygotsky.

Na quinta e última abordagem, expomos ‘considerações para futuros caminhos’, no que tange às contribuições que a experiência educativa que o Projeto Âncora realiza possa inspirar outros espaços educativos, que intencionem o desenvolvimento de outras ações e processos que visem a educação do ser humano integral e social, numa perspectiva humanizadora.

1 - A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E DESUMANIZAÇÃO.

“Avalio que a ordem econômica centrada no capital desvia a caminhada humana, trai seus mais profundos anseios de liberdade, sociabilidade, comunicação e acolhimento enquanto ser singular e pressiona o Homo no sentido de buscar libertar-se das amarras que o reduzem e impedem de desenvolver-se num sentido sempre mais humanizador”.
(Marcus Arruda)

Cada nação possui um projeto de sociedade, que na atualidade, de forma globalizada, é constituído e determinado principalmente, pelo sistema econômico vigente, o capitalismo. Os princípios, características e instrumentos que compõem historicamente este sistema são regidos por fenômenos sociais que, em sua essência, são degradantes ao ser humano e socialmente desagregadores. Pensando nos valores que fundamentam esta ordem social, sedimentada na exploração do homem sobre o homem e sobre a natureza, reitera-se a questão: qual seria a função da educação nesse contexto?

Para iniciar uma compreensão sobre isto, é necessário saber sobre alguns elementos fundamentais que se constitui o sistema capitalista, e que apesar de sucessivas reconfigurações em seus elementos e concepções para garantir sua manutenção e supremacia, tem como seu objetivo principal e final o lucro, que precisa da mão de obra, dos meios de produção e das relações de exploração humana e ambiental, sem os quais não funciona. Esse sistema precisa também de uma organização social baseada na infraestrutura e superestrutura.

Caracterizada pelo Estado, a superestrutura, é comandada indiretamente pelos proprietários do capital, que rege e controla, por meio das leis, das normatizações e das instituições. Já a infraestrutura, por sua vez, é compreendida por meio das “forças e relações de produção, constituindo o fundamento, a base da sociedade” (GUARESCHI, 2009, p. 76). Ambas convivem e

desenvolvem-se por meio de influências mútuas, caracterizadas por conflitos e por crises cíclicas.

Neste âmbito, surgem os aparelhos de reprodução e manutenção dessa sociedade. Segundo Guareschi (2009, p. 85), eles estão classificados em duas categorias fundamentais: os “aparelhos repressivos, que usam a força, a violência, e ou a coação/repressão” e os “aparelhos ideológicos, que tem a função de manutenção e reprodução das relações numa sociedade, usam a persuasão, isto é, a ideologia. Eles são bem mais difíceis de serem identificados, eles são mais sofisticados em sua ação” (Ibid., p. 87).

Dentre estes, estão “a escola, a família, a igreja, as leis, os meios de comunicação social, as entidades de assistência, os sindicatos e cooperativas dependentes do Estado, os partidos políticos e outros” (GUARESCHI, 2009, p. 87).

A escola “trata-se de uma instituição que tem a ver, ou teve, com a maioria absoluta da população, [...] faz parte da superestrutura, que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção” (Ibid., p. 93), caracteriza-se então, em um dos principais aparelhos de reprodução ideológica. Segundo Mészáros (2008, p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva, em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...] O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema.

Nesse sentido, a educação institucionalizada como indica o autor, cumpre uma determinada função social, voltada ao desenvolvimento de um projeto de sociedade, com valores também determinados. Mas, aqui pairam novamente outras indagações: tais valores seriam determinados por quem, para quem e para quê? Quais seriam seus princípios? E, qual o reflexo desses valores nas relações sociais?

Pressupondo o campo dos valores estabelecidos em nossa estrutura educacional, tudo indica que existe uma correlação entre os valores que prevalecem hoje em nossas relações sociais, reflexo de

concepções individualistas, que expressam uma determinação hierárquica nas relações, caracterizadas numa excessiva competitividade, que potencializa atitudes de egoísmo, indiferença, intolerância, desrespeito, entre outras. Desta forma porque como afirma Mészáros,

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

A educação escolarizada tem assumido um caráter extremamente individualista, o que indica estar perdendo de vista o senso de coletivo, de responsabilidade pessoal e conseqüentemente, social, o que contribui para a geração de inúmeras questões para a vida social e para as relações humanas. É preciso, pois, discutir essa problemática, neste âmbito, o que está sendo feito ou não, e o que alimenta esta realidade.

Diante dessas inquietações, Mészáros (2008, p. 80) nos indica que,

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias. Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da “objetividade científica” e da “neutralidade de valor”.

Faz-se necessário que nos voltemos para o que não tem sido considerado nestas estruturas educacionais, ao que é relegado a um segundo, terceiro ou último plano, como por exemplo, o campo dos valores, das virtudes humanas em sentido ético, de processos que

nos possibilite conhecer, conscientizar-se de si mesmo, do meio social do qual fazemos parte e todos os seus elementos constitutivos, históricos, culturais e políticos, que nos impulsionem a desenvolver o melhor de nossa humanidade. Reiterando o pensamento de Freire (2011), quando afirma que, “a vocação ontológica do ser humano é humanizar-se”, leva-nos a crer que, o principal instrumento para tal é a educação, no seu sentido mais amplo e universal.

A escola é uma estrutura simbólica globalizada de difusão de conhecimentos e um dos principais instrumentos de disseminação da cultura vigente nos meios sociais. Elas são diversas ao redor do planeta, e, isso evidencia a importância de sua função social, estando intrínseca aí, uma significativa responsabilidade sobre a constituição das sociedades.

Quanto à escola ter se tornado uma das estruturas sociais mais efetivas no que tange à disseminação de conhecimento e da cultura, trata-se de um fenômeno da sociedade moderna, que foi se reformulando ao longo dos últimos três séculos. Perpassada por mudanças societárias, regidas por crises e fatos políticos, sociais e históricos, muito bem arquitetados, a serviço de interesses de grupos sociais específicos, em nome de projetos de sociedade e econômicos.

A institucionalização da educação teve início com as revoluções burguesas no seio das ideias iluministas, na Europa, no século XVIII, concomitantemente com a Revolução Industrial, Aranha (2006, p.172 – 173), afirma que “o iluminismo ou ilustração é uma das marcas importantes do século XVIII, também conhecido como século das luzes. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo”.

Estas ideias, segundo a autora, influenciaram nas mudanças de paradigmas em todos os campos social, cultural, político, filosófico, econômico, moral, religioso, imbuídas de “otimismo com respeito à razão já anunciado desde o Renascimento”, gerando uma valorização e autoconfiança no potencial do indivíduo, como transformador de sua realidade, “como artífice do futuro, e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas, quer conhecê-la para dominá-la”. Desenvolveram-se aí, as ideias liberais, opostas ao absolutismo vigente até então, mas, desde o início, existiram divergências entre elas, que foram gestadas sobre a égide do liberalismo,

Na política, as ideias liberais opunham-se ao absolutismo. As teorias contratualistas, segundo as quais a legitimidade do poder resulta do pacto entre indivíduos, desde o século anterior tinham sido elaboradas por Locke. No século XVIII, Rousseau retomou a discussão no contrato social numa perspectiva menos elitista e mais democrática. [...] Na economia, o liberalismo representava as aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios, sem a intervenção do Estado mercantilista. Segundo os teóricos François Quesnay (1694-1774) e depois Adam Smith (1723-1790), a distribuição de riquezas segue leis “naturais”. A expressão “*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*” (Deixe fazer, deixe passar, o mundo caminha por si mesmo) configura o pensamento liberal de um Estado não-intervencionista (ARANHA, 2006, p.172 – 173).

Existiu também, o “despotismo ilustrado”, presentes nos países da “Prússia, Áustria, Rússia e Portugal”, nos quais “os reis se faziam cercar por pensadores e adotavam o discurso dos filósofos iluministas, procurando criar a imagem de racionalidade e tolerância, o que dissimulava o caráter absoluto do poder” (ARANHA, 2006, p. 173). Foi principalmente na Prússia, “onde o governo reconheceu a necessidade do investimento em educação. Inicialmente Frederico I e em seguida Frederico II, o Déspota Esclarecido, tinham clara intenção de alcançar os fins políticos do engrandecimento do Estado pela educação” (Ibid., p. 175), ainda,

Ao se tornar obrigatório o ensino primário, ampliou-se a rede de escolas elementares, com especial atenção para o método e conteúdo do ensino. [...] Além das escolas populares e elementares e das tradicionais, foi criada a *Realschule* (Escola Real), com ensino técnico e científico, onde se ensinavam matemática, mecânica, ciências naturais e trabalhos manuais. Coube, portanto, à Alemanha o mérito de iniciar o processo de oposição ao ensino tradicional e exclusivo de humanidades (ARANHA, 2006, p. 175).

Sob a sombra desse contexto, Portugal foi pioneiro na estatização do ensino, iniciando em 1759, na Prússia em 1763 e na Saxônia em 1773 (ARANHA, 2006). A autora também destaca que, “é preciso não esquecer que o despotismo esclarecido queria modernizar o país, mas, preservar a monarquia absolutista e a religiosidade” (Ibid., p. 176).

Essa modernização estava intimamente ligada ao bojo da instauração da Revolução Industrial, ocorrida na época, o que indica claramente as origens, também, da escola e da utilização do fenômeno da educação voltada para intencionalidades muito precisas e bem definidas, que era tê-la como um instrumento para o desenvolvimento de um projeto de modernização, de sociedade, de sistema político e econômico.

Não por acaso, foi este tipo de escola e educação que prevaleceu e se perpetuou histórica e culturalmente até os dias atuais, afinal, essa sutil estratégia de preservação de poder e domínio de um determinado grupo/classe social - os detentores do capital, atualmente definida como elites econômicas -, sobre os demais coletivos, permanece até hoje.

Desta forma, a consolidação da escola como um dos principais instrumentos da superestrutura do Estado é proveniente do significativo e preciso serviço de difusão de determinados conhecimentos, informações, valores e sentidos, realizado por ela. Entretanto, os resultados dessa ação geram elementos subjetivos¹, que precisam ser identificados e tratados, em qualquer movimento ou ação que vislumbre mudanças da realidade social posta.

Como indica Illich (2007, p. 41), “não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social, podem ser incrementadas pelo rito escolar”. Porque, se assim o fosse, não teríamos uma realidade social tão desigual e injusta. Complementando a ideia do autor, “não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado” (ILLICH, 2007, p. 41), na atualidade estende-se às escolas privadas. Ampliando sua crítica, o autor discorre sobre um conjunto de “mitos” elaborados e disseminados pela escola, que fundamenta e preserva o *status quo*, como:

¹ Nesta abordagem, o conceito da palavra **subjetividade** utilizado, será o de González Rey (1999, 2005 *apud* TUNES, 2011, p. 44), “é entendida em um sentido amplo como sistema dinâmico de configurações de processos de significado e de sentido que emergem e se organizam nos indivíduos e nos espaços sociais”.

O mito dos valores institucionalizados e do consumo interminável.

Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda. A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional, será suspeita (ILLICH, 2007, p. 42).

Mito este, que estabelece um ideário de mercantilização das relações sociais e das necessidades humanas, objetivas e subjetivas como mercadorias, de forma irrestrita. E a escola é reconhecida como a única via de obtenção de competências; se as pessoas não passam por ela, as instituições públicas e privadas não as reconhecem como mercadoria ativa para o mundo do trabalho.

[...] **O mito da mensuração dos valores.** Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. A escola pretende fragmentar a aprendizagem em “matérias”, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisaram ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; [...] Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização (ILLICH, 2007, p. 42).

Desta forma, a escola por meio de processos padronizados e uniformizados, contribui com a disseminação de sentidos equivocados das dimensões de valorações, seja das pessoas, das “coisas”, das relações sociais, do meio ambiente, etc. Inclusive de si mesmas, inculcando crenças que levam a adequações acrílicas sobre seu próprio lugar e dos demais no meio social, o que leva a conformidades relacionais, nas mais diversas dimensões, chegando à extremos como o do fenômeno da escravidão ou do assassinio. O autor também indica,

[...] **O mito dos valores empacotados.** A escola vende currículo – um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. [...] O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja “propaganda dirigida” faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção (ILLICH, 2007, p. 42-44).

A crítica, então, gira em torno não sobre a escola em si, mas, sobre ao que ela serve, perpassa pela função que ela exerce e cumpre na sociedade, que apesar das controvérsias intrínsecas a sua representação no contexto social, se faz necessário “compreender que a educação cumpre uma função pública vital e indispensável” (RIBEIRO, 1984, p. 28), e esta, precisa-se fazer coerente com a sociedade democrática, na qual está inserida.

Identifica-se assim, um campo de valores e sentidos, afirmados por Illich (2007), que dão possibilidades de explicação para questões prementes, estabelecidas no bojo das relações humanas, apontadas na introdução desse livro, como, sobre a prevalência da valorização do TER sobre o SER. Quando, por exemplo, as pessoas se definem prioritariamente pela profissão que exercem e isso tornou-se o fator determinante do ‘lugar’ que cabe a cada indivíduo na sociedade moderna.

Aos que não possuem diplomas e/ou títulos, cabem os lugares ‘inferiores’ e aos que possuem, os lugares ‘superiores’, e as pessoas passam a confundir-se com os próprios diplomas e títulos. Os quais conquistam-se e passa-se a ‘ter’, mas, pode-se vir a ser perdido – como por exemplo, no caso de uma atitude que venha a ferir o código de ética profissional e a pessoa ter o ‘título’ cassado -, estabelece-se então, um mito como verdade, que cria deturpações de valores. O TER passa a ser confundido com o SER, que influenciam diretamente as relações humanas.

Perde-se nesse movimento relacional, o elemento que deveria ser o princípio norteador de toda e qualquer relação humana, a valorização e o sentido prioritário de **reconhecimento no outro, de um semelhante, de um ser humano.** Incapacidade esta, expressa na concepção defendida por Illich (2007, p. 7),

[...] a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica: três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada. [...] este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demanda por mercadorias.

No que tange à educação escolarizada na atualidade, entende-se que existe um forjar de intencionalidades, mascarados em conceitos que indicam uma positividade, no entanto, geram no coletivo, manifestações extremamente desagregadoras e degradantes às relações humanas. Como, por exemplo, a extrema priorização e valoração do vestibular no ensino médio, em algumas instituições já nos primeiros anos do ensino fundamental, sob um discurso de se tornarem ‘os melhores’, para acessar o ‘ensino superior’. No entanto, isso gera efetivamente um peso de obrigações nos estudantes e um campo de relações de extrema competitividade e conseqüentemente um âmbito de situações excludentes entre as crianças, adolescentes e jovens envolvidos nesses processos.

Nesse contexto, identifica-se uma ausência de ações educacionais voltadas às virtudes humanas éticas, afinal, “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 33) e tudo isso só é possível porque somos seres holísticos, nos constituímos biológica, sensorial, emocional, cultural, social, intelectual e espiritualmente e diante disto, como considerar e realizar uma educação para o desenvolvimento das dimensões humanas em sua integralidade?

Pacheco (2014), afirma que, “[...] Projetos humanos, são atos coletivos”. O autor se reporta à atual configuração da nossa escola, repleta de problemas, questões, conflitos. Afinal, a escola é um projeto humano, portanto, apesar de ser ou deveria ser essencialmente realizada por meio de atos coletivos, são estruturadas por atos individualistas. Talvez esteja aí, um indicativo dos elementos que tem levado à crise pela qual passa nossa educação e que se reflete em nossa sociedade.

Em se tratando da escola, cada uma possui um coletivo (interno) e ela própria faz parte de um coletivo maior, que perpassada pelas famílias, pela comunidade, pela cidade, pelo estado e pelo país da qual ela faz parte. Ainda, estão intrínsecos aos espaços escolares, leis,

normatizações, projetos pedagógicos, processos metodológicos, currículos, alimentação, etc.. Porque então, todos estes elementos não são também discutidos e desenvolvidos por esse(s) coletivo(s), de uma forma mais socialmente abrangente e dialógica?

A educação escolarizada caminha numa aparente intencionalidade de tentar resolver seus problemas internos, analisando currículos, formação de professores, livros didáticos, etc. Diante dessas reflexões, entende-se que as causas dessa crise possuem uma maior abrangência. Elas perpassam por questões mais profundas de concepções, valores, princípios, objetivos e na forma como estão sendo tratados neste contexto.

Tudo isso nos reporta a uma ampla discussão e crítica que já é desenvolvida por muitos autores, como indica Tunes (2011),

[...] a crítica à escolarização da sociedade não é nova. No início dos anos 20 do século passado, Vigotsky esboça algumas ideias a respeito de uma sociedade desescolarizada. [...] Quase meio século após Vigotsky, Ivan Illich aprofunda a crítica à escolarização.

Destaca-se no bojo de uma análise crítica, dentre as várias concepções desenvolvidas por Vigotsky² (2004), o papel do mestre na sua época, e que permanece “atual”, no sentido de que se perpetua na atualidade e no que ainda urge ser:

[...] já indicamos que o mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação; [...] Atualmente, este papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre; [...] Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo (VIGOTSKI, 2004, p. 447-448).

² Esclarece-se que a identificação do nome do autor Vigotski (com ‘i’) ou Vygotski (com ‘y’), será de acordo com a obra consultada e citada neste livro (nota da autora).

No que tange à configuração e aos objetivos da educação escolarizada, retomando as ideias de Illich (2007), que apresenta também, o conceito de monopólio radical. No contexto educativo, isso significa que é preciso pensar em outras formas de desenvolver a educação e de legitimá-las para além da instituição escolar. Ele denuncia o movimento sutil de criação de uma total dependência institucional da sociedade a esse organismo (escola) e das deturpações que este provoca no senso coletivo,

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor (ILLICH, 2007, p. 07).

Desta forma, fica evidente a indicação feita por Tunes (2011) que, “o surgimento e a evolução da instituição escolar carrega o ideal do controle social da aprendizagem”, perdendo seu “sentido universal” (p. 9),

[...] no sentido que Ivan Illich imprime a essa expressão: a busca contínua do saber e a relação gratuita e celebradora com ele, que ocorria de forma não padronizada e sem imposições regulamentadoras. Escolhia-se o que aprender, como, quando, com quem, e por quanto tempo (TUNES, 2011, p. 09).

Destaca-se também a abordagem crítica que a autora desenvolve sobre o “ideal de controle social da aprendizagem”, o sentido e a utilização do “poder” imbuído nesses processos que levam a esse ideal, que perpassa pela “regra máxima de uniformizar” (TUNES, 2011), tudo que é possível na escola.

Paulo Freire (1996) contribui igualmente com esse diálogo crítico, através de uma abordagem profundamente filosófica,

permeada por uma matriz axiológica³, para o desenvolvimento da educação, da aprendizagem, do conhecimento. Ele descortina as relações opressivas e fragmentadas, desenvolvidas no percurso histórico moderno da nossa sociedade e aponta caminhos para a desconstrução daquelas, à exemplo de quando diz que,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto de seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 98).

Importante destacar que o processo de privilégiamiento das áreas tecnicistas e conteudistas, em detrimento ao desenvolvimento da educação com base nas áreas humanísticas, teve início na Alemanha no século XVII (ARANHA, 2006). Demonstrando que, não é novo o procedimento de fragmentação do conhecimento, da ciência, a divisão de disciplinas em partes estanques, tratadas em tempos determinados e sem conexão com o todo e os métodos e processos educativos padronizados e segmentados, potencializados ao longo da história da educação na modernidade.

Contexto este refletido e definido por Paulo Freire (2011), como “concepção ‘bancária’ da educação”, que determina “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (Ibid., p. 79), ou seja, desenvolvidas pela,

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2011, p. 79-80).

Como ainda afirma o autor, desta forma e nestas relações, as palavras tornam-se vazias de sentidos e por isto, estabelece-se uma comunicação alienada e alienante, antidialógica, que reforça as

³ Axiologia, (A) estudo ou teoria de tal ou tal espécie de valor. (B) Teoria crítica da noção de valor em geral. Estaria para a ciência dos valores morais, ou dos valores lógicos ou dos valores estéticos (LALANDE, 1999, p. 119).

concepções ideológicas opressoras, que se fundamentam em relações instrumentalizadas e hierarquizadas, determinadas pelo calar para ouvir. Os educandos ouvir e receber de forma passiva, acrítica e irrefletida, para apenas memorizarem e repetirem conceitos e informes determinados, depositado pelo educador, a medida que, “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2011, p. 81). Com isso, efetiva-se,

[...] a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. [...] Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. [...] Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”⁴, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem (FREIRE, 2011, p. 81, 83, 84).

O que torna relevante, buscar entender, as intenções intrínsecas nesses processos e principalmente, buscar caminhos contrários a estas perspectivas fragmentárias e de intencionalidade única que atende prioritariamente às demandas de projetos desenvolvimentistas, com base unicamente no econômico e na manutenção do *status quo*.

Portanto, torna-se imprescindível, buscar discutir e refletir criticamente a ideia e processos escolarizados de educação estabelecidos na sociedade moderna, bem como, seus elementos constitutivos, objetivos e consequências junto à sociedade que à acessa, no que tange aos movimentos de alienação e desumanização que ela – mesmo que involuntária - colaborativamente engendra na

⁴ Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/S.R.L., 1963, p. 34 (nota rodapé do autor, FREIRE, 2011, p. 84).

sociedade educada por ela, referendando princípios e valores fundamentais as relações opressoras e ao capitalismo. Ainda, buscar situar a educação escolar frente a esse processo de perda de valores sociais éticos e humanitários.

Desta forma, essa concepção de educação nos engendra em caminhos inversos aos anseios ontológicos da consciência humana de transformar-se, de “SER mais”, de “humanizar-se”, como nos indica Freire (2011). O que só é possível por meio da vivência de relações dialógicas, experienciadas com liberdade, no acesso amplo a diversidade de concepções teóricas, a nossa verdadeira história como humanidade e como país – o inverso da história fracionada e manipulada restrita a datas e heróis forjados difundidos nos livros didáticos -, a diversidade das culturas e visões de mundo, debatendo-as e refletindo-as criticamente, proporcionando a análise questionadora e criativa no reconhecimento, na solidariedade e respeito a diversidade dos existires e no compartilhamento do mundo comum que nos abriga.

Portanto, nessa perspectiva, no próximo capítulo, procurar-se-á compreender algumas noções sobre educação integral e como ela foi expressada em algumas experiências educativas desenvolvidas no Brasil e como essa concepção se situa em meio à problemática aqui discutida.

2 - SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E HUMANIZAÇÃO

“Vivemos em um tempo de novas sensibilidades para questões que se referem aos processos de formação humana e à relação entre a pedagogia e o cultivo de valores, entre educação e humanização”.
(Roseli Salete Caldart)

Neste capítulo, propõe-se identificar quais os caminhos trilhados ou não pela educação na busca de ações educativas voltadas para a integralidade humana, e, ainda, refletir como estas podem contribuir para trilhar outros caminhos, que nos levem ao conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento, individual e coletivo, que possibilitem relações solidárias e humanitárias entre os seres humanos.

Para tanto, entende-se que as concepções, currículos, processos e relações educativas precisam se movimentar e modificar em perspectivas que reconheçam que o individual e o social estão imbricados em processos indissociáveis, no que tange ao seu desenvolvimento. Intrínseco aí, estão os papéis e o lugar, tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) educadores(as), e também dos sentidos, objetivos e valores a serem desenvolvidos epistemologicamente no campo da educação e da pedagogia, esse entendimento reporta-nos aos que afirma Vigotski (2004),

O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. [...] Os nossos movimentos são os nossos mestres. No fim das contas, a própria criança se educa. Nesse sentido, a educação em todos os países e em

todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia. Nos seminários, no velho ginásio, no corpo de cadetes, nos educandários para moças nobres, nas escolas da Grécia, da Idade Média e do Oriente quem educa nunca foram os mestres nem os preceptores, mas o meio social escolar estabelecido para cada caso particular (VIGOTSKI, 2004, p. 63-64).

Com isso, fica evidente a deturpação das práticas hierárquicas e da ideia de “passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2004, p. 64), estabelecidas nos processos educacionais. O reconhecimento dos potenciais de cada indivíduo, perpassa pelo conhecimento das diversas dimensões que o constitui, tornando-se condições prioritárias e essenciais para pensar e agir, para o seu desenvolvimento e do seu meio social. Como indica o autor, “educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (Ibid., p. 65). E pretender tratar de mudanças nos processos educacionais, compartilha-se da ideia do autor, que expressa a “incongruência psicológica” dos processos educacionais estabelecidos, de que:

A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. [...] reduzir o processo de educação e aprendizagem à percepção passiva das prescrições e ensinamentos do mestre pelo aluno. O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. [...] reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante. Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Essas ideias abrem caminhos para refletir sobre perspectivas de educação que olhem para o indivíduo em sua integralidade e de forma integradora ao seu meio social. Na atualidade, a ideia que se aproxima dessa intencionalidade é representada pela ideia de ‘Educação Integral’, uma concepção contemporânea. Os conceitos de educação integral identificados permeiam vários significados, o que

demanda uma verificação apurada das idiosincrasias do termo. E os que abordaremos aqui, objetiva apoiar as reflexões sobre a educação que buscamos.

Pestana (2014, p.23), destaca duas concepções de educação integral. Afirma que uma primeira vertente seria a ‘sócio-histórico’⁵, voltada para a formação do homem; associada à formação integral, na qual o sujeito é pensado em todas as suas dimensões para o seu pleno desenvolvimento, cognitivo, estético, físico, social, afetivo, como um ser multidimensional.

Em uma segunda compreensão do termo, a ‘contemporânea’, composta de outras dimensões significativas, parte de um ideário político de direitos, pela qual a educação integral passou a ser pensada através da ampliação do tempo na escola, enfatizando a proteção social do sujeito. Adensando essa discussão, Guará (2006 *apud* PESTANA, 2014, p. 24), indica que,

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Entender que pode e deve existir uma educação que traz o sujeito⁶ para o centro da sua atenção, nos faz entender o caminho

⁵ O termo sócio-histórico utilizado pela autora, tem um caráter de descrição social e histórica de concepções sobre educação integral; não é sinônimo da teoria histórico-cultural que embasa essa pesquisa, a qual, será desenvolvida ao longo do texto (PEDERIVA, 2017, informação verbal).

⁶ Neste trabalho, a acepção da palavra sujeito, terá “a compreensão de González Rey (2004, 2007 *apud* TUNES, 2011), na perspectiva histórico-cultural da subjetividade desenvolvida pelo autor, o sujeito é concebido na sua condição ativa e interativa que não se subordina às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços e que é capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas (p. 44).

contrário trilhado e estabelecido nas nossas estruturas educacionais, que tem como objeto “central”, o atendimento de uma demanda “sócio-econômica”, de um projeto de sociedade, determinada pelo seu modelo econômico, que é o capitalismo. Ou seja, o objetivo da educação está centrado no intelecto, mas, também de forma determinada e sob controle, direcionada à racionalidade, à medida que não prioriza o diálogo e a reflexão crítica, visando prioritariamente, uma formação massiva de mão de obra e de consumidores, para manutenção e sustento desse sistema.

Trata-se de uma educação, definida por Paulo Freire (2011), como “bancária”, baseada na narração e escuta de conteúdos, “caracterizada na “sonoridade” da palavra e não na sua força transformadora. Em lugar de comunicar-se, o educador impõe “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011, p. 80).

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não, falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. [...] Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo (FREIRE, 2011, p. 86).

Desta forma, cria-se a ideia de subordinação humana ao que é material, coisificando as pessoas, instituindo relações utilitaristas, dependentes e pré-determinadas, instigando a uma supervalorização dos *status*, seja do poder de consumo, seja do poder institucional, seja do poder do conhecimento concedido por títulos, cargos e outros valores ilusórios e manipulatórios a serviço da manutenção do *status quo*, que levam a uma irrefletida desumanização. Diante disto, considerando o que precisa vir a ser a nossa educação, concorda-se com a reflexão de Anshen (1985), na sua apresentação a série “Educação e tempo presente”, no livro de Illich “Sociedade sem Escolas”, quando diz que,

O conhecimento, já não consistirá na manipulação do homem e da natureza como forças opostas, nem na redução dos dados à mera ordem estática, mas será um meio de libertar a humanidade do poder

destrutivo do medo, mostrando o caminho para a reabilitação do querer humano e do renascimento da fé e da confiança na pessoa humana (Anshen, 1985).

Outra visão de educação integral é a de Huberto Rohden (2013). Em seu livro “Educação do homem integral”, ele desenvolve uma concepção ampla e crítica, sobre, no que deve consistir esta educação. Suas reflexões partem do princípio de que a única base possível para esta, seria voltada para uma autoeducação, que é idêntica à autorrealização o que, “não é da alçada dos poderes públicos” (ROHDEN, 2013, p. 15), ou seja, não é considerada no programa oficial da alo-educação, porque é de iniciativa estritamente particular.

Para o autor, a natureza do homem integral é composta por quatro dimensões: o corpo, a mente, as emoções e a alma, que convivem em constante interpenetração orgânica, afetando-se positiva ou negativamente. E, a verdadeira educação para ele, só pode partir da alma que atinge as outras dimensões, partindo do centro, da natureza humana, que caracteriza uma ‘autoeducação’, e não de uma “alo-educação”, que parte das dimensões periféricas, a qual, ele explica que se refere ao

[...] que gira em torno do problema social da moralidade do agir, ao passo que a auto-educação focaliza o assunto individual da verdade do ser. Indiretamente, é verdade, a filosofia da verdade do ser afeta também a sociologia da moralidade do agir, mas as escolas não tratam diretamente daquela. [...] Por que não poderia uma alta voltagem de auto-educação individual criar, por indução espiritual, um poderoso campo magnético na zona da alo-educação social? (ROHDEN, 2013, P. 15-16).

No Brasil, a educação integral sempre teve uma significativa vinculação ao campo das políticas públicas de educação e de proteção social. No “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado” (GADOTTI, 2009, p. 22), quando trata,

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de

considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO *apud* GADOTTI, 2009, p. 22).

A educação integral no âmbito do Estado, como política pública, tem sido tratada como instrumento de garantia de educação de qualidade e proteção social, tratamento perpetuado até hoje, aliada à adequação do tempo integral.

O referido autor também apresenta as primeiras ações realizadas pelo Estado nessa perspectiva, como: o projeto educacional “Escolas Parques”, de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, inaugurado em 1950. Mais tarde, em 1960, são implantados em Brasília,

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

Nesta mesma época, na década de 1960, existiu a experiência dos Ginásios Vocacionais, no estado de São Paulo, que teve sua origem nas experiências de Classes Experimentais, surgidas em 1959, inspirados pelo Movimento da Escola Nova, quando o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 35.069, “autorizou o funcionamento de Classes Experimentais, flexibilizando a rigidez e centralização da legislação educacional do período. A medida impulsionou mudanças curriculares em algumas escolas públicas e particulares de todo o país” (CHIOZZINI, 2003).

Surge então a Escola Experimental, na cidade de Socorro / SP, dirigida pela pedagoga Maria Nilda Mascellani. Em 1961, inspirado nesta experiência, como descreve Bechara⁷, “o *Secretário de Educação, a partir da reforma da educação, através do ensino industrial*

⁷ Depoimento de Olga Bechara, ex Orientadora Pedagógica do Ginásio Vocacional, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

no Estado de São Paulo, abriu um artigo criando os Ginásios Vocacionais e convidou a Maria Nilda para montar as primeiras escolas” (informação verbal).

Desta forma, nasceram os “Ginásios Vocacionais, projeto experimental que chegou a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de São Paulo, Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro e São Caetano do Sul” (CHIOZZINI, 2003).

A experiência objetivava uma grande mudança no sistema educacional, conforme explana Guaraná⁸ (informação verbal), “*levantávamos objetivos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, que olhava o homem como cidadão do mundo, tomar consciência do seu papel e tornar-se um agente transformador*”.

Em 1962, inauguram-se três dos ginásios vocacionais, atendendo a características específicas da região na qual estavam inseridos, “*o de São Paulo, capital, num centro cosmopolita; o de Americana / SP, num centro industrial, e em Batatais / SP, em um centro agrícola*”, por Guaraná⁹ (informação verbal).

Ainda, como diz Bechara¹⁰ (informação verbal), “*inspirada no personalismo de Emmanuel Mounier (filósofo francês), que é do ser humano ser pessoa e sujeito da sua história*”. Segundo relato de Sigris¹¹ (informação verbal),

[...] o currículo previa treze áreas, centralizadas e integradas em estudos sociais como centro, tinham as disciplinas comuns, mas tinha também: práticas agrícolas, práticas comerciais, artes industriais, educação doméstica, artes plásticas; era uma perspectiva de fazer o sentir as várias facetas da cultura humana, de homem livre e agente transformador da sociedade.

Em resumo aos depoimentos dados ao longo do filme, de ex-colaboradores e ex-alunos dos ginásios vocacionais, quanto às ações, processos e dinâmicas desenvolvidas no cotidiano das escolas, eram

⁸ Depoimento de Cecília Guaraná, ex Diretora do Ginásio Vocacional de Batatais / SP, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

⁹ Depoimento de Cecília Guaraná, ex Diretora do Ginásio Vocacional de Batatais / SP, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

¹⁰ Depoimento de Olga Bechara, ex Orientadora Pedagógica do Ginásio Vocacional, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

¹¹ Depoimento de Áurea Sigris, ex Diretora do Ginásio Vocacional de Americana / SP, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

amplos e diversos, visando a uma educação integral dos estudantes, o que refletia na educação, também, dos(as) professores(as), expressados em suas falas, como relacionadas a seguir:

- O acesso aos ginásios era perante um processo seletivo;
- Congregava todas as classes sociais;
- Realizava-se a integração das disciplinas e ações sociais, trabalhos comunitários, realizados pelos próprios alunos, correlacionados com ações práticas da vida cotidiana de todos;
- *“Se aprendia pela prática, um praticar era tão importante quanto pensar. Entende que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar na prática uma inteligência sensível”*, Jardim¹² (informação verbal);
- O ano letivo era planejado coletivamente, numa assembleia, com duração de uma semana, eram discutidas e definidas todas as ações do ano, com replanejamentos bimestrais, definidos e motivados a partir de fatos e acontecimentos que estavam ocorrendo na sociedade, nacional e internacionalmente;
- O último bimestre do ano era para apresentar as sínteses de todos os estudos e aprendizados desenvolvidos, que eram apresentados à comunidade escolar, aos pais e à comunidade local;
- As avaliações eram realizadas de formas diversas, através de autoavaliação, coletivamente;
- Existia uma atenção com a preparação dos professores para atuarem na escola, estes ficavam seis meses em treinamento e depois exerciam dedicação integral à escola, tendo um apoio constante no aperfeiçoamento para atuar coletivamente, integrando-se as ações temáticas, disciplinas e processos desenvolvidos, os quais, também, eram instigados a conhecer as mais diversas áreas de conhecimento.

As falas dos(as) ex-alunos(as), quanto aos significados e consequências de terem vivenciado a experiência dos ginásios vocacionais, são as comprovações de que os objetivos educacionais almejados por essas iniciativas estavam sendo alcançados, a ousadia e criatividade em desenvolver processos e relações no âmbito escolar que caracterizaram em mudanças de paradigmas no contexto da educação, representa um importante e referencial caminho para o **desenvolvimento de uma educação integral, que olha o(a) educando(a) como centro dos processos desenvolvidos e o**

¹² Depoimento de Evandro Jardim, ex professor de Artes Plásticas, do Ginásio Vocacional, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

reconhece em suas diversas dimensões, inserindo-os e integrando-os ao mundo. Como demonstram as palavras-chaves identificadas nos depoimentos expressados por eles(as), como segue:

- *Aprendi a encarar a vida de frente, a me manifestar, a pleitear o que preciso;*

- *Uma experiência totalmente diferente de tudo que existia;*

- *Aprendemos que não precisa ter medo de você mesma, então eu não temo, porque eu vou enfrentar as consequências;*

- *Alguma coisa dentro do meu organismo me dizia que eu era livre, que eu podia me expressar diante de meus colegas, professores, supervisores;*

- *Tínhamos a liberdade de se expressar, discutir, raciocinar em grupo;*

- *Sentir-se incluído; não existiam segregações;*

- *Nunca me senti discriminado (fala de um imigrante);*

- *Aprendemos o sentido e significado de socialização, compartilhamento, solidariedade;*

- *Lá se criava o indivíduo criador e atuante. Com a autoavaliação se aprendia a autocrítica e a superação das dificuldades, assim não culpávamos mais os outros pelos nossos próprios erros;*

- *Segurança: a escola, os processos, os colegas, os professores nos davam segurança;*

- *Tínhamos a oportunidade de ousar;*

- *Maior legado do Vocacional, nos tornar-mos seres críticos;*

- *O legado do vocacional foi ter mostrado que é possível ter uma escola pública de qualidade.*

Nesse sentido, fica claro no discurso de Maria Nilda Mascellani¹³, a intenção de demonstrar outros caminhos para a escola pública no Brasil, como segue,

O ensino vocacional é uma experiência que se desenvolve no estado de São Paulo, através de algumas escolas secundárias, com o principal objetivo de levar o jovem à descoberta de sua personalidade, conhecendo os seus interesses, as suas aptidões, e percebendo o mundo e a si mesmo, a fim de situar-se na sociedade e aí desempenhar o seu papel de homem

¹³ Discurso de Maria Nilda Mascellani, ex coordenadora dos Ginásios Vocacionais, no Filme “Vocacional uma aventura humana” (2009).

transformador. O ensino vocacional desenvolve nos jovens, uma atitude crítica perante a realidade e pretende com essa experiência atestar a renovação das demais escolas secundárias. O significado dessa experiência educacional, a nosso ver, dentro de uma percepção de professores, de pais e de elementos interessados em educação, deverá marcar o momento da renovação da escola secundária brasileira. (MASCELLANI – informação verbal).

As experiências dos ginásios vocacionais encerraram-se bruscamente em julho de 1969, “consideradas subversivas”, com a tomada dos prédios pelos militares e com a perseguição aos professores e às direções, pela ditadura militar, especialmente à Maria Nilde, que foi destituída do cargo, havendo em seguida o desmonte da experiência e restabelecimento das práticas “tradicionais” da escola pública, apesar das mobilizações e tentativa de impedimento do ocorrido, por parte dos pais, professores e demais profissionais envolvidos com as experiências.

Vinte anos depois surgem os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), de Darcy Ribeiro, em 1983, no Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola entre 1983 – 1987.

Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, etc. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (GADOTTI, 2009, p. 25).

O autor esclarece que o projeto foi suspenso durante o mandato governamental seguinte, assumido por Moreira Franco, que ignorou o projeto, “tentando desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma ‘rede paralela’ de ensino no Estado” (GADOTTI, 2009, p. 25).

Com o governo Collor (1990-1992), o projeto dos Cieps é retomado “com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e com abrangência nacional, agora

denominado Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), posteriormente, chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), sob o governo Itamar Franco. Construídos com aproximadamente 4 mil m², atendendo entre setecentas e cinquenta (750) a um mil (1.000) crianças,

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (GADOTTI, 2009, p. 27).

Essas iniciativas incentivaram experiências em São Paulo, como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), na década de 1980; e os Centros Educacionais Unificados (CEU's) a partir de 2002. O primeiro consistia em convênios que o governo do Estado de São Paulo firmava com as prefeituras para o repasse de verbas, para que estas prestassem atendimento às crianças em tempo integral. O segundo, desde o início, foi concebido numa proposta intersetorial, congregando várias áreas, como: “meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer” (GADOTTI, 2009, p. 29).

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, se amplia todos os campos de direitos para a população brasileira. Na área da educação, possibilitou muitos avanços nas últimas décadas. Apesar de não tratar diretamente do conceito de educação integral, indica elementos indutores a esta perspectiva na concepção contemporânea, como no “Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), referenda-se outros elementos que constituem a perspectiva da

educação integral, na mesma concepção contemporânea, como nos seguintes artigos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. **Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] **Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...] **Art. 58.** No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. [...] **Art. 59.** Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Apesar de todos esses direitos referendados em leis, que podem ser entendidos como caminhos para o ideal de uma educação integral, que afirmam “garantir” o desenvolvimento pleno da pessoa, do físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade; preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; e que tudo isso deve ser assegurado nos diversos âmbitos da vida, da constituição humana, cultural e social, objetiva e subjetivamente, não efetiva-se como tal.

Na realidade, muito pouco desses direitos se fazem efetivos na sociedade brasileira, os quais na atualidade, envolto ao cenário do golpe parlamentar ocorrido em agosto de 2016, estão expressamente ameaçados, inicialmente, diante da promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, que restringe de forma significativa os investimentos públicos nos próximos vinte anos em várias áreas de serviços públicos abrangentes a grande maioria da população, dentre elas a da educação.

Numa breve verificação da legislação educacional brasileira, identifica-se a presença da educação integral, “na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007)” (BRASIL, 2014, p. 4). Entretanto, é a

Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2014, p. 4).

Percebe-se aí, uma clara intencionalidade de democratizar a atuação e gestão da escola e dos processos educacionais, com a ampliação do tempo de permanência dos alunos, com atividades escolares adicionais e integração da comunidade a qual a escola está inserida¹⁴. Entretanto, na realidade, a efetivação de ações no contexto educativo nessas perspectivas, são restritas à algumas experiências a sua efetividade, ou na dimensão da intenção e os movimentos que muitas instituições educativas realizam, nesse sentido, são permeadas de fragilidades e impedimentos estruturais, mas, principalmente, culturais, como por exemplo, diante da falta de cultura de participação comunitária e democrática por parte de pais, aluno(as) e comunidade junto às instituições educacionais.

Na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, instituiu-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FUNDEB, que regulamenta o tempo integral na educação básica, que colabora com

¹⁴ Esta ideia de democratização da atuação e gestão por meio dos Conselhos Escolares, reflete o que a legislação orienta e na época da realização dessa pesquisa. Esse esclarecimento se faz necessário, pela ofensiva de desmonte da educação pública no Brasil realizada pelo atual governo, que tem como uma de suas principais vias de gestão da escola pública a militarização e ações interventivas nas Universidades Públicas, que destrói qualquer caminho e ação democrática no sistema de educação pública brasileira (Nota da autora).

o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007 e pelo decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, estes passaram a compor as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva da Educação Integral, que tem como princípios,

[...] a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014, p. 4).

Essa compreensão da educação integral, configurada como política pública, resultou no Programa Mais Educação, colocando a perspectiva da educação integral na agenda do Estado, que segundo o Manual Operacional do Programa (2014), “visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente as crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2014, p. 5).

Segundo o manual (BRASIL, 2014, p. 5), o programa propõe-se a ser desenvolvido com base na “ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautado pela noção de formação integral e emancipadora”, por meio da articulação local, estadual, regional e nacional, de programas e políticas públicas, parcerias, ações e colaboração entre as organizações públicas, privadas, comunitárias e das famílias, de forma a promover “geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades e centros de estudos e pesquisas”.

A adesão ao Programa Mais Educação era voluntária. As escolas interessadas precisavam atender a critérios específicos de acordo com sua localização: urbana ou do campo. As atividades apoiadas pelo Programa foram organizadas em dois macrocampos:

1. Unidades Escolares Urbanas;
2. Unidades Escolares do Campo, tendo bem definidas as ofertas formativas para o tempo excedente à sala de aula, que cada uma poderia implementar, sendo as seguintes:

1. Unidades Escolares Urbanas

1.1 - Acompanhamento pedagógico (obrigatório), orientação de estudos e leitura; 1.2 - Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, com 8 subtemas; 1.3 - Cultura, artes e educação patrimonial, com 21 subtemas; 1.4 - Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal), com 3 subtemas; 1.5 - Esporte e lazer, com 23 subtemas; 1.6 - Educação em direitos humanos, com 1 subtema; 1.7 - Promoção da saúde, com 1 subtema;

2. Unidades Escolares do Campo

2.1 - Acompanhamento pedagógico – obrigatório, contemplando 5 áreas de conhecimentos; 2.2 - Agroecologia, com 5 subtemas; 2.3 - Iniciação científica; 2.4 - Educação em direitos humanos, com 5 subtemas; 2.5 - Cultura, artes e educação patrimonial, com 16 subtemas; 2.6 - Esporte e lazer, com 6 subtemas; 2.7 - Memória e história das comunidades tradicionais.

A diversidade temática proposta pelo programa demonstrava consideração às especificidades culturais e sociais das diversidades regionais existentes no Brasil, contemplando também, ações específicas para jovens de quinze e dezessete anos no Ensino Fundamental e junto ao Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. Isso viabiliza a valorização de ações locais, territoriais e regionais, que poderiam transformar-se em ações educacionais.

Como orientava o manual operacional do programa Mais Educação (2014, p. 40), as ações do programa deveriam partir de organizações e movimentos democráticos, como os Comitês de Educação Integral, constituídos nos comitês locais e comitês territoriais, que se congregavam como instâncias de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento (controle social) e monitoramento das ações desenvolvidas pelo programa. Realizava também, compartilhamento de informações; mapeamento de oportunidades educacionais nos territórios; produziam registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos, socializando-os.

Quanto à eficácia e efetividade esperada em toda ação pública governamental no âmbito deste programa¹⁵, demandaria pesquisas e análises mais aprofundadas, o que não foi objetivo deste trabalho, e esta breve abordagem teve apenas a intenção de situar até onde o poder público brasileiro levou as discussões, ações e reconhecimento da perspectiva de uma educação integral. Entretanto, numa breve análise, identifica-se neste programa, que a sua atuação setorializada e a premissa de que a adesão ao programa era voluntária, pode presumir-se como um elemento que dificultaria a universalização da ação, restringindo o acesso à essa política.

Ainda, apesar de toda intencionalidade de abordar uma diversidade de campos de conhecimentos e práticas voltados a uma educação integral dos(as) beneficiados(as) pelo programa, os critérios exigidos para participação direcionavam, de forma pertinente e premente, o atendimento prioritário de escolas em áreas de risco social, o que viabiliza não só educação, mas também, ações de proteção social, o que pode tender a repetição da concepção bancária de educação e de realização de atividades voltadas, unicamente, a ocupação do tempo das crianças, inviabilizando a perspectiva de educação integral e emancipadora.

Importante apontar que durante o processo de pesquisa sobre esta ação pública, foi identificado que após o impedimento da Presidenta Dilma Rosseff, pelo golpe parlamentar ocorrido em agosto de 2016, o Programa Mais Educação foi totalmente desestruturado pelo novo governo, por meio da Portaria do MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que “Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”.

Portanto, a ação pública mais amplamente estruturada a nível nacional, até então, apesar de restrita em sua abrangência, que poderia contribuir com discussões e ações para instauração de uma educação integral no sistema público de educação no Brasil, pensada e proposta em processos democráticos, foi restringida a apenas, ampliação do tempo no espaço escolar, para o reforço do aprendizado da língua portuguesa e da matemática, visando,

¹⁵ No Livro Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos, de Jaqueline Moll e colaboradores (2012), encontra-se alguns capítulos que trazem análises do Programa Mais Educação.

unicamente, a “melhoria” do rendimento e desempenho escolar, efetivando-se um retrocesso sem precedentes, não só nesse programa, mas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB como um todo, com a retomada de uma concepção de educação restrita, alienante, antidialógica, opressora e tecnicista, para fins já abordados neste livro.

Retomando as concepções de educação integral, contrapondo-se a determinação bancária de educação difundida em nossa sociedade, parte-se de uma das principais premissas defendidas por Paulo Freire (2011), quando afirma que, “a vocação ontológica dos homens é humanizar-se”, sobre a qual, - entre outros temas ligados a uma educação libertadora -, desenvolve uma ampla e profunda discussão filosófica que permeia toda a sua obra, mas, especialmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011), que introduz sua discussão, afirmando que,

[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011, p. 40).

Esta percepção de Freire nos faz retomar as questões mobilizadoras dessa pesquisa, referente à dimensão de violências humanas com as quais convivemos na atualidade, as quais, objetivamente, são identificadas nas mais diversas configurações na história da humanidade. No entanto, o autor demonstra a falta de trato com esta questão e como os processos educacionais de concepção bancária tem contribuído com a perpetuação de um ideário social fragmentado, opressor e desumanizante. Nisso, desconsidera o ser humano como um ser inconcluso, de “vocação de ser mais”, gestando uma desumanização, que se identifica “nos que tem sua humanidade roubada, mas também nos que a roubam” (FREIRE, 2011, p. 40).

Para o autor (1996, p. 115), “a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino,

fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”, acrescenta ainda que,

[...] é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (p. 33). [...] é necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p. 47). [...] Outro saber de que não posso duvidar um só momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 98).

Refletir sobre a educação integral, na perspectiva Freiriana, possibilita-nos perceber e entender uma dimensão da educação, efetivamente integrada e integradora do ser humano com o mundo, na qual, não se definem dimensões específicas, mas, relações abrangentes do indivíduo com o mundo e vice-versa, com tudo e em tudo que os constituem, objetivamente e subjetivamente, em movimentos dialéticos sucessivos, ininterruptos, divergentes, convergentes, mas, em um caminhar constante, onde ninguém, nem nada é estático, mas sim, inconcluso e com potencial de se modificar e de “ser mais”.

Numa visão histórico-materialista, no que concerne as relações sociais, buscam-se os fundamentos destas, a inserção de todos no mundo, no mundo da consciência de estar no mundo, de fazer parte dele e, qualquer condição que não represente este “estar”, seria uma deturpação de nossa humanidade, que é possível, como seres inconclusos que somos, mas não determinista no que podemos ser.

Na perspectiva Freiriana, o ser humano deve estar sempre na centralidade de qualquer processo da existência humana e prioritariamente no da educação, afinal, estamos no mundo para nos educar, e “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Foi aprendendo socialmente, que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Freire, em toda sua obra, defende uma pedagogia humanizadora, baseada em práticas educativas de concepções progressistas e problematizadoras, fundamentalmente, guiadas por

uma “ética universal do ser humano”, baseada no diálogo, elemento essencial no ato educativo, convergente ao fazer política¹⁶. Para ele, a educação precisa ser conscientizadora, para levar ao autoconhecimento e ao conhecimento do mundo, o que só é possível através de ações e movimentos pautados na liberdade de agir e pensar, o que leva à autonomia, elementos imprescindíveis à efetivação de uma educação humanizadora.

A concepção educativa e pedagógica de Paulo Freire é uma das mais autênticas expressões de um pensamento pedagógico progressista, gestada no seio de grupos populares na década de 1950, no movimento das Ligas Camponesas¹⁷, no sertão nordestino, e por isso, muito bem entendida e desenvolvida pelos movimentos sociais populares¹⁸. O exemplo mais concreto dessa “apropriação” são os movimentos sociais populares do campo no Brasil.

Como afirma Caldart (2012, p. 231), “o mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra¹⁹ também os exclui de outros

¹⁶ A palavra política nesse contexto, consiste “em sentido amplo, política significa sair da individualidade para encontrar-se no coletivo, na comunidade, para debater, empreender. Isso traduz mudanças e transformações nas individualidades. A dinâmica da experiência do coletivo produz novos pensamentos, novos valores, novos comportamentos, novas ações. Superam-se problemas. A isso se pode chamar de educação política” (FRANTZ, 2006, p. 7).

¹⁷ “No ano de 1955, trabalhadores rurais revoltados contra a quebra de acordos por parte dos fazendeiros para quem trabalhavam, fundaram a Liga Camponesa da Galileia, em Pernambuco, que iria servir de exemplo para que novas ligas camponesas se organizassem em outros estados” (RIBEIRO, 2010, *apud* Vários autores, 2003; Morissawa, 2001; Priore; Venâncio, 2001; Pessoa, 1999; bezerra Neto, 1999; Bastos, 1984). “Mera associação de autodefesa e solidariedade, no princípio, as ligas camponesas não tardam em situar-se no cenário político com uma bandeira arrancada das classes dominantes: a reforma agrária radical” (RIBEIRO, 2010 *apud* Marini, 2000).

¹⁸ “Uma contradição está presente e, ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*. [...] Desse modo, a luta de classes está no cerne dos “*movimentos sociais*, seja na perspectiva de revolução, seja na de reação, como se pode ver na magistral obra de Marx sobre os movimentos revolucionários e de reação na França de 1848” (RIBEIRO, 2010, *apud* Marx, 1982a, In: Ferraro; Ribeiro, 199, p.9).

¹⁹ Este termo representa “a condição (individual) se *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho (CALDART, 2012, p. 23).

direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola”. É exatamente por uma realidade histórica de expropriação de direitos básicos inerentes à sobrevivência humana que, “as organizações populares do campo e da cidade, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular” (RIBEIRO, 2010, p. 43). Constituindo-se numa “modalidade educativa, dirigida ou efetuada por uma determinada população, são carregados de sentidos contraditórios que expressam a realidade social rasgada pelos antagonismos próprios das classes sociais na sociedade capitalista” (Ibid., p. 43).

No entanto, foi este o caminho, o da ‘educação popular’, que grupos sociais, principalmente, os do meio rural, foram obrigados a construir e trilhar, à medida que, historicamente, dentre tantos outros direitos, foram impedidos da oportunidade de se educarem, de acessar a escola, como cita Arroyo²⁰, lembrando de uma pesquisa que fez sobre reformas educacionais nos anos 20 e se deparou,

[...] com um discurso do então governador de Minas Gerais, que defendia a urgência da renovação dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas das cidades mineiras. Entretanto, pensando nos trabalhadores(as) do campo, afirmava: “*para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...*”. Essa visão poderia ser uma síntese da história do pensamento político e educacional ao longo do século 20: a escola rural apenas das primeiras letras, milhões de camponeses condenados ao analfabetismo, a educação básica do campo ignorada e marginalizada. Ignorada inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ARROYO, 2012, p. 11).

Esse tipo de visão de mundo, degradante a condição humana em sua essência, nos reporta aos contextos sociais de negação da humanidade, como por exemplo, a da extrema pobreza – material, de valores, de dignidade, etc. -, realidade ainda enfrentada por significativa parcela da população brasileira, a qual compreende-se que não existe por acaso e que inspiraram os primeiros elementos mobilizadores dessa pesquisa. Referimo-nos à época de atuação como educadora popular,

²⁰ Citação retirada do Prefácio do livro de GALDART (2012), escrita por Miguel G. Arroyo.

vinculada a instituições da sociedade civil organizada populares e programas governamentais, por um período de quase dez anos, junto a comunidades e grupos sociais rurais e urbanos, historicamente marginalizados e impedidos de acessar direitos e serviços públicos básicos e, desta forma, levando-os a conviver permanentemente com questões prementes à sua sobrevivência.

Nesse ínterim e contextos foi possível vivenciar e observar como em alguns lugares onde não existiam movimentos de organização social, ou os que existiam e mostravam-se frágeis em suas capacidades de mobilização e organização, as questões enfrentadas pelas comunidades eram mais graves e amplas, quase impossíveis de discernir, muito menos de intervir, como: a fome, precariedades extremas de infraestrutura de moradia, saneamento, deficiência ou falta de serviços de assistência social, saúde, educação, a inexistente ou baixa escolaridade, dependências químicas, convivência com as mais diversas faces da violência humana, etc.

Já em outros lugares, preponderantemente no meio rural, apesar de enfrentarem um contexto semelhante ao descrito acima, existia um movimento organizativo mais efetivo. Foi surpreendente perceber e entender, que uma relativa ‘qualidade social’ constituída por esses grupos, provinha essencialmente de um processo histórico de lutas e escolhas, que teve como uma das suas prioridades, lutar pela sua educação, pois, compreendiam que sem ela, não poderiam inserir-se no mundo politicamente e culturalmente, tornar-se integralmente seres humanos – no sentido de ser mais de Freire (2011) -, e que só por meio do conhecimento, poderiam lutar pelas outras ‘faltas’ que também historicamente conviveram e ainda convivem. Sendo possível compreender nesse contexto a importância de,

[...] entendermos o campo, suas lutas e sua educação. Que há ali, uma longa história cultural e educativa que temos de pesquisar com mais atenção, que temos de interpretar, respeitar e valorizar. A realidade de opressão e a libertação no campo sempre alimentaram o pensamento e a prática pedagógica progressistas (ARROYO²¹, 2012, p.13).

²¹ Citação retirada do Prefácio do livro de GALDART (2012), escrita por Miguel G. Arroyo.

Esses grupos sociais aprenderam na vida, com suas próprias experiências, que só coletivamente e solidariamente é possível “ser mais”. Foi discutindo a importância do aprender e do conhecimento, que chegaram à definição de “ocupar a escola”, como discorre Caldart (2012), sobre as vivências socioculturais dos sem-terra brasileiros,

[...] ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentido, *produzir a consciência da necessidade de aprender*, ou de saber mais do que já sabe. De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do estudo, podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito da escolaridade. (CALDART, 2012, p. 218).

Nesse contexto, todas as capacidades, competências, desenvolvimentos, expressadas na organização social, política, cultural e técnica dessas populações, são frutos do desenvolvimento humano, constituídos a partir de uma educação que os possibilita aprender a fazer leituras do mundo, de si mesmos e deles próprios neste mundo. Aprendizados que não foram adquiridos na escola, mas na vida, no cotidiano de suas experiências, nas suas histórias e de seus ancestrais, como indivíduos, como classe e como sociedade, uns com os outros, pares e não pares, que se unem contra uma realidade de desumanidades que um sistema econômico, cultural e social os impõe.

Nisso tudo, manifesta-se um processo dialético genuíno de educação, que oportuniza educar-se na vida, a forma mais autêntica de se educar.

Trata-se da descoberta de que sua vida no Movimento tem sido, de fato, uma *grande escola*, e que através da luta já aprendeu muito mais coisas do que lembra ter aprendido no seu tempo de escola formal. Se é assim, então há duas reflexões que passa a perceber como necessárias: a primeira é a de que havia *algo de errado* na escola em que esteve e é preciso pensar sobre o que era para não repetir o mesmo erro com a escola dos filhos; a segunda é a reflexão de que, se a luta é uma escola de vida, então o mais razoável é que a luta também possa ter direito de entrada nessa outra escola, em tese aquela onde as pessoas entram justamente para aprender coisas que sejam importantes para a vida (CALDART, 2012, p.223).

Destarte, tudo o que constitui a educação popular pode proporcionar um vasto campo de análise e reflexão pedagógica,

talvez uma das concepções e ações mais efetivas no que se compreende como educação integral e que se caracteriza numa educação realizada na vida.

Conhecendo as histórias dessas experiências que descrevemos ao longo desse capítulo, que pode-se identificar por suas especificidades como direcionadas a educação integral, é importante destacar os movimentos intencionalmente voltados para a destruição e/ou desestruturação das mesmas. Ainda, como seus pressupostos foram desconsiderados nos sistemas de educação, nas experiências que se seguiram e nos processos educativos que se estabeleceram de forma mais ampla em nossa sociedade.

A diversidade de experiências e concepções abordadas neste capítulo, trazem no bojo de cada uma, um conjunto vasto de ideias, processos, métodos e instrumentos, que convergem e contribuem para uma ampla reflexão sobre os fundamentos epistemológicos, objetivos e sentidos de natureza teórica e prática, da ciência pedagógica e da educação. Eles nos apontam uma diversidade de caminhos, que refletem a diversidade de contextos humano, cultural e social, que precisam ser conhecidos, reconhecidos, debatidos, refletidos e experienciados, em todos os espaços que discutam, pesquisem e realizem educação, especialmente nas faculdades que tratam da ‘formação’ dos profissionais que serão os responsáveis por realizar a educação, para o atendimento justo e ético das demandas sociais educativas da atualidade, diversidade esta, que nos reporta ao que indica Pederiva (2013, p. 152),

É preciso desescolarizar. Abrir as portas da escola e todos os espaços possíveis como espaços livres, de instrução, de união de comunidades afins, de autenticidade, para partilhar práticas e conhecimentos. É preciso que aquilo que se chama escola prime pela vontade de cada um, pela liberdade e responsabilidade, pela ética, pelo diálogo, pela criação, pelo compartilhar. É preciso desierarquizar, descurricularizar, despadrãozizar, praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora.

Afinal, se somos direta ou indiretamente fruto da educação que recebemos, criar outras possibilidades de processos, relações e resultados, também pode e deve ser uma elaboração da educação. Como afirma Lorenzon e Jorge (2011), “refletir sobre educação é

enveredar-se por um caminho subjetivo, com respostas incertas, muitas propostas e experiências, cada qual emersa em sua especificidade histórica”. Por isso, tanto as buscas, quanto as reflexões advindas dos resultados dessas, são diversas, complexas e refletem todas as especificidades cultural, política e econômica, que caracteriza o projeto de sociedade almejado, mesmo que este seja definido por uma minoria.

Esse capítulo buscou fazer uma breve revisão de literatura sobre a ideia de educação integral, alguns de seus significados e sentidos, bem como, sobre a concepção de humanização. Ainda, identificar experiências que se desenvolveram nessa perspectiva, visando detectar suas contribuições e alcances. No entanto, fica a compreensão de como elas foram impossibilitadas de desenvolverem-se e ampliarem-se, impedindo as possibilidades de atendimento de forma ampla e irrestrita a uma sociedade constituída pela diversidade, que se diz democrática e preservada de ‘direitos garantidos’, dificultando a expansão de ações educacionais que visam o seu desenvolvimento integral na sua condição humana.

Ampliando as reflexões a que se propõe este livro, no capítulo a seguir, adentramos os caminhos trilhados na busca por experiências educacionais existentes na atualidade, que visam uma educação voltada para a integralidade humana. Sobre os quais abordaremos os processos e vivências experienciadas para o desenvolvimento da pesquisa que gerou este livro e da definição pelo Projeto Ancôra, como experiência referência para as análises e reflexões sobre seus processos e relações educativas, com base nas concepções da Perspectiva Histórico-Cultural de Liev Semionovitch Vigotski (1896-1934)²².

²² “Pensador soviético, vivenciou os turbulentos anos da Revolução Socialista Russa e participou ativamente das tarefas postas na ordem do dia pelo novo regime, dedicando-se principalmente aos estudos da arte, do desenvolvimento humano, da educação e da psicologia. Sua produção intelectual representa uma contribuição importante do ponto de vista teórico-metodológico. Rompe com as visões deterministas de desenvolvimento humano e é denominada de teoria histórico-cultural” (Texto da aba da primeira capa do livro “7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia”, tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018).

3 - OS CAMINHOS TRILHADOS

“A ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer”.
(Edgar Morin)

Refletir sobre a nossa realidade é desafiador por si só, propor-se a sistematizar reflexões e ideias demandam um amplo processo de buscas, concepções e sentidos, sejam teóricas, seja na realidade dos acontecimentos, dos fenômenos, das relações, no que tange a abordagem a ser feita, nos valores e ideologias/visões de mundo que convergem ou divergem desta, seja pelas nossas próprias crenças que nos mobilizam, sejam elas, racionais, emocionais e/ou intuitivas. Mas também, pelas possibilidades e impossibilidades, previstas e imprevisas que se tornam concomitantemente indícios reais, no caminho que se pretende trilhar e que pode levar ou não ao sucesso ou insucesso da abordagem a ser feita para expressar os sentidos e significados dessa realidade, que se pretende intervir, afinal, qualquer abordagem teórica é também uma forma de intervenção no mundo, que pode expressar uma forma de ser e/ou do que acredita-se que poderá vir a ser.

A abordagem proposta neste livro, expressa o que Minayo (1995) considera como um instrumento que responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma vez que trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A perspectiva teórica que guia essas reflexões, a histórico-cultural, parte da premissa de que o desenvolvimento do indivíduo se dá na cultura, a partir de experiências diversas, permeados por uma constituição histórica no meio social (VIGOTSKI, 2009). Na busca de concepções que atendam a essa complexidade, identifica-se um apoio nas elaborações de Morin (2010), quando indica para o campo da ciência a necessidade de,

[...] reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta,

evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade. [...] A ciência é igualmente complexa porque é inseparável de seu contexto histórico e social (MORIN, 2010, p. 8).

Em sua abordagem sobre “A ciência com consciência”, Morin (2010), discorre sobre fatores que levam “a dificuldade de conhecer cientificamente a ciência” sendo:

[...] o caráter paradoxal desse conhecimento: Progresso inaudito dos conhecimentos correlativos ao progresso incrível da ignorância. Progresso dos aspectos benéficos do conhecimento científico correlativo ao progresso de seus caracteres nocivos e mortíferos. Progresso crescente dos poderes da ciência e impotência crescente dos cientistas na sociedade em relação aos próprios poderes da ciência. O poder está em migalhas no nível da investigação, mas reconcentrado e engrenado no nível político e econômico. [...] a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico. [...] o destroçado processo do saber/poder tende a conduzir, se não for combatido no interior das próprias ciências, à total transformação do sentido e da função do saber: o saber já não é para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão do mundo e sua ação no mundo, mas é produzido para ser armazenado em bancos de dados e manipulado por poderes anônimos (MORIN, 2010, p. 119-120).

Nesta visão com base no pensamento complexo e olhando para a ciência moderna, destacamos duas questões significantes que o autor identifica, no que tange aos métodos restritivos que abarcam os processos de pesquisa na atualidade. A primeira, trata que estes tem gerado, “um fenômeno de concentração em que os indivíduos são despossuídos do direito de pensar” (MORIN, 2010, p. 136). Reportando-se às antigas práticas de constituição de conhecimento “enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido; hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão” (Ibid., p. 136), tornando-se um “privilégio” de poucos.

Outra questão trazida pelo autor, são os processos de fragmentação ocorridos no fazer ciência, como as “disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se concebe conceber a sua unidade” (MORIN, 2010, p. 135). Com isso, se instaura uma tendência de se incentivar a fazer a interdisciplinaridade, que controla as disciplinas, recaindo ao equivoco de no lugar de derrubar as barreiras, priorizam em afirmar “sua soberania territorial” (Ibid., p. 135).

Também, quanto à configuração dos “paradigmas e princípios que determinam/controlam o conhecimento científico” (Ibid., p. 137), o autor indica que sua formulação entre os séculos XVIII e XIX, por Descartes, geraram a “dissociação entre sujeito e objeto”, fato indutor de uma concepção redutora das observações e experimentações, restringindo o conhecimento a sistematizações objetivas.

Foi por isso, que se chegou à situação atual na qual a ciência é incapaz de determinar seu lugar, seu papel em sua sociedade, incapaz de prever se o que sairá de seu desenvolvimento contemporâneo será o aniquilamento, a subjugação ou a emancipação. A separação sujeito/objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de separação/redução. [...] Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. [...] Portanto, devemos ir do físico ao social e também ao antropológico, porque todo conhecimento depende das condições, possibilidades e limites de nosso entendimento, isto é, de nosso espírito-cerébro de homo-sapiens. É, portanto, necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações [...]. É a comunicação com base num pensamento complexo (MORIN, 2010, p. 138-140).

Entende-se, então, que essa complexidade precisa ser apropriada pela ciência da educação e sistemas pedagógicos, que possibilite o desenvolvimento de concepções e práticas mais amplas e diversas de realizar processos educativos e do pensamento e

práticas pedagógicas. Afinal, são os processos e relações pelos quais nos educamos que definem a qualidade do que aprendemos, o que pode vir a definir ou não, as nossas possibilidades de SER MAIS ou de SER MENOS, parafraseando Freire (2011), ou seja, que pode contribuir com nossa humanização ou desumanização.

No desenvolvimento dessa abordagem, buscamos uma coerência epistemológica, pela diversidade dos encontros, diálogos, ideias, histórias, reflexões, sentimentos, percepções, intuições e caminhos descobertos e vivenciados durante a pesquisa empírica, em que foram respeitados o cotidiano e as dinâmicas desenvolvidas no Projeto Âncora, experiência observada e analisada.

A comunicação desenvolvida no processo de pesquisa, se deu por relações dialógicas e interativas, seja pelos contatos e relações pessoais ou pelos procedimentos técnicos, os quais se fizeram necessários, fazendo com que estes se tornassem flexíveis ao contexto que foi encontrado. Para o registro das conversas/entrevistas, por exemplo, foram feitas gravações de áudios, utilizando-se o celular o que ajudou a desfazer com mais rapidez as atitudes de insegurança no falar, assim, as conversas fluíram com maior naturalidade e descontração.

Pelas intenções prioritárias de busca da compreensão da cultura de relações e processos estabelecidas nesse espaço educacional, compreende-se que a etnografia se caracteriza como uma excelente perspectiva metodológica, por ser uma proposta que abarca um conjunto de técnicas e que considera procedimentos prioritariamente desenvolvidos em campo, a partir de uma convivência mais ou menos prolongada, inter-relacional direta e cotidiana com o grupo social a ser estudado, como afirmam Rocha e Eckert (2008). Partindo do exercício de pressupostos como:

[...] o exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. [...] pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade. [...] A acuidade de observar as formas dos fenômenos sociais implica na disposição do(a) pesquisador(a) a

permitir-se experimentar uma sensibilidade emocional para penetrar nas espessas camadas dos motivos e intenções que conformam as interações humanas [...] (ROCHA E ECKERT, 2008, p. 2-4).

Refletir sobre a educação do ser humano em suas várias dimensões requer uma pré-disposição de sair do lugar comum, do “tipo” de educação que se difundiu e convencionou socialmente. Desta maneira, pesquisar experiências educativas que possuem este propósito, instiga a uma real possibilidade de movimentar-se em lugares estranhos, imbuídos de desafios e novidades. Perspectiva esta, que converge com o que PEIRANO (2014, p. 385) fala sobre a etnografia que “[...] abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna de referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”, e no caso do que abordamos neste livro, pretende-se apenas iniciar uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de realizar educação.

Portanto, através da etnografia, como sugere Geertz (1978 *apud* ROCHA e ECKERT, 2008, p.6), buscou-se desvendar junto ao Projeto Âncora “o tom e a qualidade cultural, o *ethos* e o *habitus* do grupo, ou seja, estaremos interpretando o sistema simbólico que orienta a vida e conforma os valores éticos de grupos sociais em suas ações e representações acerca de como viver em um sistema social”, no caso deste livro, no âmbito da educação.

Nas primeiras horas da vivência no Projeto Âncora, refleti sobre os sutis movimentos da vida e como o nosso hoje sempre está vinculado ao nosso passado, a nossa história, somos consequência dela, mas principalmente das escolhas que fazemos nessa trajetória. Tudo isso, porque me perguntei como eu tinha chegado àquele lugar (no Projeto Âncora).

O que me levou a fazer uma retrospectiva à época da minha atuação também como educadora popular nos movimentos sociais populares no estado do Maranhão, quando em meados do ano de 2009, encontrei uma revista que iniciava com uma entrevista em páginas amarelas de Rubem Alves, onde falava sobre uma extraordinária experiência de educação que era realizada em Portugal que ele tinha conhecido, a Escola da Ponte, o que gerou o seu livro “A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”. Foi emocionalmente acalentador saber que existia uma

escola naquelas configurações, ‘diferente’ de tudo o que eu conhecia, até então, especialmente, diante de todos os conflitos e questões sociais e no campo da educação que fui tomando consciência naquela época, o que me levou a buscar mais informações sobre essa escola, mas sem maiores aprofundamentos. A curiosidade em conhecer melhor essa experiência nunca me saiu da mente.

Já vivendo em Brasília e com a entrada no curso de pedagogia em 2011, no qual cursei apenas quatro semestres, levou-me a movimentar novamente a busca de conhecer melhor essa experiência, mobilizada pelo fato de que as abordagens que eu estava acessando até então no curso, só me levavam aos processos estabelecidos já conhecidos e os quais não faziam mais sentido para mim, apesar de eu ter que conviver com eles. Então, a minha aproximação com aquela experiência se deu por meio daquele livro de Rubem Alves e do livro de José Pacheco, “Escola da Ponte: Formação e transformação da educação” e nesse ínterim, tive a oportunidade de assistir na Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília (UNB), algumas palestras de José Pacheco - ex-diretor da Escola da Ponte -, nas quais ele falou sobre o Projeto Âncora, uma experiência educativa brasileira que estava se propondo a realizar outro tipo de educação. Ali, senti que queria conhecer esse lugar!

Então, tudo isso me oportunizou a estar no Projeto Âncora, concretizando-se na minha trajetória de buscas durante o período do mestrado. A definição por essa experiência como campo da pesquisa, ocorreu por meio de documentários e vídeos que tratam sobre experiências educativas ditas “inovadoras”, como: “Educação proibida”, “Tarja Branca”, “Especial José Pacheco – escola da Ponte”, “Quando sinto que já sei”, o programa da série “Destino: Educação - Escolas Inovadoras” do Canal Futura, que trata sobre o Projeto Âncora. Todos estes, abordam experiências que se movimentam por processos educativos multireferenciados, holísticos e que se propõem a mudar os paradigmas das relações e processos educativos, diferente das convencionadas em nosso sistema de educação. Também, foram pesquisados vídeos de entrevistas, reportagens e sites que tratam sobre temáticas como educação integral e escolas inovadoras.

A escolha dessa instituição justifica-se pelas convergências desta experiência, com as reflexões e intencionalidades que se pretendia desenvolver. Isso, no que tange a identificar e entender o que se tem pensado e feito sobre a educação do ser humano na sua integralidade e os tipos de processos educativos que podem ser realizados, no reconhecimento do ser humano em suas diversas dimensões, e este em seu meio social e cultural, de forma a vislumbrarmos uma sociedade mais harmônica e humanizada.

Para tanto, foram definidos alguns eixos direcionadores do olhar e das buscas a serem feitas no campo, para colher elementos que viabilizasse as reflexões propostas por esse trabalho, sendo:

- a) Observar a dinâmica das **relações humanas** no cotidiano, nos espaços, nas atividades e nas ações;
- b) Compreender o planejamento, objetivos e a organização dos ambientes e espaços sociais e como estes proporcionam a **dinâmica educativa** proposta pela instituição;
- c) Perceber, refletir e compreender como as pessoas **movimentam-se, agem, reagem ao que é vivenciado cotidianamente**, a partir das **falas** dos próprios integrantes, educandos(as), educadores(as), colaboradores(as);
- d) Identificar a partir destes, como percebem a experiência do Projeto Âncora;
- e) Identificar as histórias das pessoas participantes e como chegaram ao Projeto Âncora;
- f) Perceber, como e se a vivência dessa experiência, influencia, dialoga com a vida cotidiana, para além do espaço do projeto;
- g) Analisar os documentos pedagógicos e processos de gestão da instituição.

Para tanto, foi feito um processo de imersão, vivenciado o cotidiano da instituição de forma colaborativa e participativa nas ações e processos desenvolvidos nela. Foram feitos vários tipos de registros, como: gravação em áudio de atividades e conversas direcionadas e espontâneas com crianças e educadores(as); gravação de vídeos de atividades, oficinas, rodas de conversa, assembléia e momentos de brincadeiras das crianças; registros fotográficos dos espaços, de oficinas, atividades; escrita de um diário de campo, com informações, reflexões, percepções, sentimentos; leitura e registro

de documentos da escola como o Projeto Pedagógico e Plano Escolar.

3.1 - O primeiro encontro.

Diante do caráter inovador da experiência que o Projeto Âncora vem realizando, como indica tudo que vem sendo veiculado sobre o projeto, há uma grande demanda por parte de profissionais de todo o país, principalmente da área da educação, em conhecer a experiência, o que levou a instituição a estruturar um programa de visitas e vivências, onde as visitas podem ocorrer durante meio período ou um dia e as vivências ocorrem em um período de sete dias.

No intuito de verificar *in loco*, como pesquisa piloto, o que já havia sido identificado pelos meios virtuais como descrito anteriormente, foi realizada uma visita de meio período, em abril de 2016, que teve duração de seis horas, o que contribuiu com a definição por este espaço educativo, como o campo para a realização deste trabalho.

Nesta primeira visita, foi possível conhecer um pouco da história da instituição, como a escola está configurada e como se conflui com a ação de assistência social com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)²³, que atende crianças no contra-turno do horário escolar da própria escola e de outras escolas da região. Descreveremos neste item algumas das informações colhidas, instrumentos e processos identificados, no entanto, quando na descrição da vivência que será feita mais adiante no texto, algumas informações serão atualizadas, diante das mudanças que

²³ O SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do SUAS que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI). O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) realiza atendimentos em grupo. São atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários. O Objetivo do serviço tem como objetivo fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva. O SCFV possui um caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários (BRASIL, MDS/SUAS, 2017).

aconteceram no tempo decorrido entre esta visita em abril de 2016 e a vivência realizada em junho de 2017.

O Projeto Âncora foi fundado em 23 de setembro de 1995, como uma “Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural de fins não econômicos e não lucrativos” (PROJETO ÂNCORA, 2016), na cidade de Cotia, estado de São Paulo, pelo empresário então aposentado, Walter Steurer, natural da cidade de Caçador / SC, filho de imigrantes austríacos, que sempre esteve à frente do projeto até o seu falecimento em 2011.

Em 2012, é inaugurado um sonho antigo do fundador do projeto, uma escola de ensino fundamental, que já se inicia,

[...] com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, trazida pelo Professor José Pacheco, para somar esforços às atividades já realizadas. O próximo passo, já em desenvolvimento, é expandir essa experiência para além dos muros da entidade, para que o espaço de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos seja ampliado para toda a cidade (PROJETO ÂNCORA, 2016).

A escola é mantida por doações particulares e o SCFV por recursos públicos advindos de convênios para a assistência social. Na época da visita atendiam uma média de cento e setenta (170) crianças de quatro a quatorze anos; e no início do ano de 2016 haviam recebido a autorização para o ensino médio, para o qual estavam se organizando para iniciar os trabalhos. A permanência das crianças na instituição é variável, de acordo com a necessidade de cada uma, portanto, algumas permanecem meio período e outras em tempo integral. No início de 2017, iniciaram a implementação do equivalente ao ensino médio e passaram a atender uma média de cento e noventa (190) crianças, com idades entre quatro e dezessete anos.

A organização espacial e funcional do projeto prima pelo desenvolvimento da autonomia de todos, especialmente das crianças, utilizando-se de espaços de aprendizagem, que consideram como “todo e qualquer local em que a criança se sinta à vontade para aprender” (PROJETO ÂNCORA, 2016), os quais todas as crianças utilizam-se com liberdade, responsabilidade e equilíbrio, à medida que, a partir de seus planejamentos individuais de atividades, observam a utilização desses espaços pelos demais.

O Projeto Âncora está instalado numa área de “12 mil m², com amplas áreas verdes, quadras de esporte, circo, salões de estudo equipados com livros didáticos e computadores, refeitórios, pista de skate, salas de música, de dança e de artes e uma biblioteca com mais de dez mil livros” (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Não existem salas de aulas, mas, sim, espaços educativos, organizados para o desenvolvimento das mais diversas experiências interativas e criativas entre todos da comunidade do projeto, visando à promoção da educação, nos mais diversos aspectos, em um amplo exercício de valores e comportamentos, objetivando relações humanas mais saudáveis, solidárias, colaborativas, respeitosas e sustentáveis.

Objetivam desenvolver um projeto educativo, efetivamente democrático e sustentável em todas as suas dimensões, seja humana (individual e coletiva), ambiental, econômica, material, social, democrática, constituído de todas as classes sociais, com um verdadeiro sentido universalista e com equidade no atendimento de todas as crianças integrantes do projeto.

A instituição definiu “três pilares que sustentam a prática no Projeto Âncora: os valores, a multirreferencialidade teórica e o marco legal” (PROJETO ÂNCORA, 2016), consistindo tais **valores** em: **afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade**. Quanto a **multireferencialidade teórica**, congrega-se na,

[...] proposta pedagógica que converge uma multirreferencialidade de tendências: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze. Mas, no cerne da fundamentação estão aqueles que, no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa (PROJETO ÂNCORA, 2016).

E por último, o atendimento do **marco legal** vigente no país para a educação, norteado pela “Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da

Assistência Social e Parâmetros Curriculares Nacionais” (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Quanto à organização pedagógica, não existem ciclos, nem aulas, nem provas, mas, a identificação das necessidades individuais das crianças e comunhão destas com os demais e isso independe da idade das crianças. Organizam-se de acordo com a convergência de suas necessidades. Define-se um plano de objetivos e frequenta-se e compartilham-se os espaços, nos quais, colaboram-se mutuamente.

A organização da Escola Âncora abrange um conjunto de processos e dispositivos diversificados, materiais e imateriais que direcionam intencionalidades objetivas e subjetivas, movimentando-se em um alto grau de complexidade e dinamismo, por estarem à disposição das diversas necessidades das crianças e a mercê das complexas relações humanas estabelecidas.

No campo material, identifica-se toda a **área física da escola, instrumentos pedagógicos e mecanismos de organização pessoal e coletiva**. No imaterial, destacamos três principais itens, os **valores** que orientam todas as relações e ações na escola que são: honestidade, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito; **o tempo**, que caracteriza-se em um importante aliado na auto regulação das capacidades e organização individual e coletiva, quanto a execução dos planejamentos e ações; e as **relações humanas**, elemento essencial no desenvolvimento educativo das crianças. Todas estas caracterizam-se conforme descrito no quadro a seguir, de acordo com a concepção criada pela comunidade do Projeto Âncora que afirma,

Temos maneiras próprias e desenvolvimento de dispositivos de aprendizagem que promovem o interesse da criança/jovem a adquirir conhecimento de forma prática e por meio de pesquisas e saídas pedagógicas. Nossos educandos aprendem a fazer planejamento do dia de forma coletiva e individual, para iniciar as atividades cotidianas. Desta maneira formamos adultos mais responsáveis e conscientes do abstrato conceito de tempo e espaço (PROJETO Âncora, 2017).

QUADRO 1 – Dinâmica escolar, dispositivos e formas de aprendizagem da Escola Âncora.

DINÂMICA ESCOLAR, DISPOSITIVOS E FORMAS DE APRENDIZAGENS
NÚCLEOS
<p>Organização das crianças em núcleos de acordo com seu grau de autonomia. São unidades coerentes de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. Não é uma distribuição dos(as) educandos(as) em espaços específicos, mas um processo que garante o contato e a vivência delas em um conjunto específico de dispositivos que auxiliam seu caminhar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Núcleo da Iniciação; ✓ Núcleo do Desenvolvimento; ✓ Núcleo do Aprofundamento.
DISPOSITIVOS
<p>São suportes pedagógicos que auxiliam nas relações educador(a)/educando(a) e educandos/educandas, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. São eles que viabilizam e garantem a aprendizagem e a avaliação, na evolução de cada educando(a), individual e comunitariamente.</p>
PLANEJAMENTO: Organização pessoal e coletiva
<p>Todos os dias, as crianças realizam o planejamento do dia. A criança inicia seu dia a partir de um planejamento prévio, por ela construído. Considera as oficinas em que está inscrita, encontros com colegas para estudos e pesquisas, encontros com seu tutor, participação em algum grupo de responsabilidade (GR), brincadeiras, jogos, atividades na sua comunidade, refeições e outras atividades. O exercício diário de gerir seu tempo.</p>
PESQUISA: Tecnologia a favor da educação
<p><i>Para o cumprimento do roteiro, os(as) educandos(as) têm como parâmetro: livros, pesquisas na internet, além da ajuda dos educadores e de colegas educandos(as).</i></p> <p><i>Ao realizarem suas pesquisas, os(as) educandos(as) aprendem a organizar textos em tópicos, a descrever e enumerar elementos, a registrar o que pesquisou em várias fontes.</i></p> <p><i>Nas pesquisas ampliam sua capacidade de leitura, aprendem a fazer buscas na internet, enciclopédias, e a fazer leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.</i></p> <p><i>Precisam elaborar perguntas, planejar, rascunhar, correlacionar informações, ordenar e organizar o próprio texto, buscando atingir maior legibilidade.</i></p> <p><i>Ao final, compartilham o que aprenderam. (Depoimento de uma educanda)</i></p>
OFICINAS: Ampliar o repertório
<p>Há uma diversidade de oficinas que auxiliam o desenvolvimento do educando de forma integrada. Algumas oficinas propõem melhorar o</p>

<p>repertório motor, ajudando o educando a compreender a cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social, e como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções. Atividades físicas, musicais, terapêuticas e lúdicas ampliam, cada vez mais, a percepção do educando a respeito de si mesmo e do mundo.</p>
<p>GRUPO DE RESPONSABILIDADE: Temos um problema</p>
<p>A problematização é uma fantástica forma de aprender na prática. Os grupos de responsabilidade nascem de alguma questão que precisa ser resolvida e, em assembleia, é levantado os membros que participarão das comissões que se tornarão Grupos de Responsabilidade (GR). O desenvolvimento de tarefas dentro de um contexto coletivo para solução de problemas comuns dá a clara noção da necessidade de organização de grupos para o encontro e realização de soluções.</p>
<p>ROTEIRO DE ESTUDO: A escolha de aprender</p>
<p>Na inversão da lógica do ensino tradicional, a Escola Projeto Âncora parte do Roteiro de Estudos para que a aprendizagem seja significativa. Por meio deles conseguimos alcançar o currículo nacional sem ter partido dele. Com orientação de seu tutor, o educando escolhe o que estudar no período de uma semana ou quinzena e monta seu roteiro. Diariamente, ao chegar ao Projeto Âncora, o educando faz seu planejamento diário, com a gestão do tempo, espaços e conteúdos a cumprir.</p>
<p>ASSEMBLEIA – Seres políticos</p>
<p>Por meio das assembleias as crianças discutem os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas. As regras da Escola decorrem do que é refletido e aprovado pela Assembleia, e por serem construídas coletivamente, as regras são chamadas de combinados. Somente quando há consenso é que os(as) educandos(as) cumprem o que decidiram.</p>
<p>RODA DE CONVERSA – O conflito às claras</p>
<p>Momentos em que todas as crianças envolvidas em uma atividade ou uma situação conflituosa sentam em roda. Desta maneira, todas podem se ver. Combina-se um jeito de organizar as falas e as escutas. Os problemas, impasses, desafios que aparecem no dia a dia são colocados na roda com as pessoas envolvidas.</p>
<p>BRINCAR – A seriedade do brincar</p>
<p>A construção de saberes e significados também ocorrem por meio das brincadeiras, sobretudo as que envolvem a imaginação. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças se vestem como, falam como, enfim,</p>

encenam tudo aquilo que enfatiza suas relações.

O que na vida real passa despercebida pela criança, torna-se uma regra de comportamento na brincadeira.

As maiores aquisições de uma criança no estabelecimento e construção de regras são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade.

Fonte: Informações site do Projeto Âncora (2017); Quadro formatado pela autora.

Esse conjunto de dispositivos reflete claramente a coerência com os princípios e objetivos defendidos pelos que realizam a Escola Âncora, que se propõe a realizar processos educativos que atendam a uma perspectiva de educação que abarque o desenvolvimento de cada um de seus educandos(as) e em todas as suas dimensões e desses em seu meio social, no presente e para o futuro. Nas exposições e análises apresentadas no próximo capítulo, será possível verificar uma pequena parcela da dialética inerente às relações humanas e aos processos educativos que esses dispositivos proporcionam.

As quais, confluem com importantes concepções desenvolvidas por Vygotski (1995), na sua obra, “*Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*”, que dentre elas, trata sobre as funções psíquicas superiores, que para o autor é o caminho para esclarecer o desenvolvimento cultural da criança e a origem das formas superiores de comportamento e que só é possível identificá-las e compreendê-las, por meio do reconhecimento de que “o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento, [...] estando aí o caráter e à essência do processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Para tanto, o autor discorre sobre o processo de desenvolvimento cultural da criança, e dentre outros fundamentos que será abordado ao longo das análises, indica que a ‘mediação’ é a conexão fundamental para o desenvolvimento da forma superior de conduta (VYGOTSKI, 1995, p. 116). Com isso, nos traz importantes elementos que possibilitam um olhar aprofundado sobre os processos pedagógicos estabelecidos em nossa sociedade, mas, principalmente, para as suas possíveis reformulações e/ou criação de outros, como os que identificamos na Escola Âncora.

Para isso, Vygotski (1995, p. 121-122), parte do conceito de ‘estrutura’, sobre o qual diz que, as novas esferas da psicologia

passaram a “atribuir uma importância universal, [...] metafísico por essência, começa a significar algo indivisível, algo que constitui a lei eterna da natureza” (Ibid., p. 122, tradução nossa).

Destarte, o autor afirma que na história do desenvolvimento cultural da criança, identificam-se dois conceitos de estrutura: a primeira define como ‘primitivas’, que trata do “todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique” (Ibid., p. 121, tradução nossa). A segunda define como ‘superior’, “nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, e quando representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior” (Ibid., p. 121, tradução nossa). Este processo se dá, quando de fato ocorre a “fusão direta dos estímulos e das relações em um só conjunto e se altera” (Ibid., p. 122, tradução nossa).

No entanto, torna-se primordial para o desenvolvimento concreto das funções psíquicas superiores e conseqüentemente cultural das crianças, a existência de um campo de relações que se movimentem com liberdade, que oportunize as crianças agirem ativamente, realizando escolhas, ou seja, agir e reagir a partir de suas ‘eleições’. Para tanto, precisa existir o “estímulo que vai dirigir a conduta e a reação do sujeito, aparece então, um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um ato mediado” (VYGOTSKI, 1995, p. 122, tradução nossa).

Para o autor, os principais instrumentos de mediação desses processos de desenvolvimento da criança, caracterizam-se nas **ferramentas** e nos **signos**, sobre os quais afirma que, a diferença essencial entre estes dois elementos, está exatamente nas suas distintas orientações. No caso das ferramentas, estão dirigidas para o externo, é o meio para a atividade exterior do homem, orienta-o a modificar a natureza e influência sobre o objeto. Já os signos, estão dirigidos para dentro, é o meio para a atividade interior, orienta-o a modificar, a dominar o próprio ser humano, influência o campo psicológico, regulando e direcionando sua própria conduta e dos demais. Afirma ainda que, “*la similitud entre el signo y la herramienta se basa em su función mediadora común em ambos*” (VYGOTSKI, 1995, p. 93).

O autor afirma também que, todos esses processos, não são partes isoladas que apenas se somam e se sobrepõem, ‘construindo-

se', mas sim, elas se confluem e vão transformando-se dialeticamente de forma indivisível, configurando-se no pensamento dialético que promove um enfoque integral, “no significado do todo, o qual possui suas propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram” (VYGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa), confluindo-se dialeticamente.

Nesse sentido, podemos afirmar que esse conjunto de dispositivos desenvolvidos e utilizados no Projeto Âncora, que importa afirmar, é dinâmico e mutável de acordo com as demandas do seu coletivo, caracterizam-se em ferramentas e signos que cumprem suas funções e papel de mediadores nos processos educativos realizados junto aos seus educandos(as), como veremos nas abordagens e análises a seguir.

Conhecer o Projeto Âncora proporcionou uma experiência singular, por todos os elementos que o constitui como um espaço educativo e sobretudo, pelo que se propõe, demonstrando ter como prioridade absoluta as pessoas envolvidas, em especial **as crianças, que são objetivo principal e prioritário no que concerne ao seu desenvolvimento educativo integral**. O Projeto consiste em um espaço organizado para esse fim, buscando a formação de uma comunidade de aprendizagem, que para a instituição “são práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável” (PROJETO ÂNCORA, 2016).

Durante a visita e a vivência, pôde ser identificado e sentido nas pessoas, espaços e relações existentes no projeto, elementos e comportamentos bem diferentes do que comumente costuma-se encontrar em um ambiente escolar. Na ocasião da visita, essas percepções foram sentidas já na primeira hora de estada na instituição, através de um fato que merece registro: no momento da nossa espera pelos responsáveis pela realização da visita guiada nos espaços físicos, estávamos sentados no jardim, ao lado da pista de skate, e uma amiga (também visitante) tira da bolsa uma goma de mascar, desembulha e a coloca na boca muito descontraída, e, de repente, chega uma menina, de talvez onze anos, e pede ‘à minha amiga’ que, “*por favor, não consumisse ‘chiclete’ na escola, porque era uma regra do Âncora*”. Imediatamente, ela cospe a goma de mascar na própria mão, em um misto de surpresa e constrangimento, então a

criança com muita tranquilidade agradece e volta saltitante para sua brincadeira.

Em seguida, confesso que surpresa com a cena que havia acabado de presenciar, mas sem entender e muito curiosa, chamei a criança para vir até nós novamente e perguntei o porque da existência daquela regra. Ela respondeu prontamente com um leve sorriso que:

A regra de não chupar goma de mascar no Âncora, foi uma decisão de todos na assembleia, porque haviam muitas crianças que estavam com problemas dentários e o doce prejudica a saúde dos dentes e também, que nem todos tem condições de comprar doces, então para o bem de todos, ninguém consome esse tipo de alimento dentro da escola (comunicação verbal).

Agradecemos a explicação e ela voltou para sua brincadeira e nós ficamos com nossa vergonhosa impressão de surpresa e ignorância, com tamanho senso de **solidariedade** e **responsabilidade** coletiva que o ato dessa criança expressava. Ali tivemos o aperitivo do que nos aguardava.

Outra boa surpresa se sucedeu com a dinâmica de conhecer a instituição, quando duas educadoras apresentaram o grupo de cinco simpáticas crianças, com idades entre nove e doze anos, que iriam guiar a visita, - dentre as quais estava a menina da goma de mascar -. Elas demonstraram, com muita tranquilidade durante toda a visitação, conhecimento e autonomia de toda a estrutura física, organizativa, filosófica, ideológica e pedagógica do projeto, seja na apresentação do projeto, seja nas respostas às perguntas feitas pelos visitantes.

Mas outra situação que merece registro. Trata-se do momento que antecedeu o início da visita aos espaços, quando na apresentação do grupo, composto por três meninos e duas meninas, uma delas sentiu falta de um menino – então entendemos que o grupo deveria ser composto por seis crianças -. Ela perguntou aos demais onde ele estava e um dos meninos falou, “*ele está na quadra em outra atividade*”. Então, uma segunda criança sugeriu que fossem até lá chamá-lo, mas aquele disse, “*ele se comprometeu com a visita ontem, é responsabilidade dele estar aqui*”; então a segunda criança, se prontificou a ir chamá-lo e assim o fez. Saiu correndo, deslizando pelo

caminho cimentado em ritmo de brincadeira de corrida; uns cinco minutos depois, este menino retorna, avisando a todos que o “sexto” menino, *“pediu para dar desculpas ao grupo, porque ele tinha feito uma confusão com seu planejamento e tinha programado duas atividades no mesmo horário e como estava muito necessitado da outra atividade, iria priorizar a outra”*. E assim, todos dados como esclarecidos, os grupos de visitantes e de guias dividiram-se e deu-se início à visita.

Este movimento das crianças tocou-me mais uma vez em tom de surpresa e até com certa emoção, ao perceber mais uma vez o senso de responsabilidade e solidariedade expressado por elas, em dimensões tão distintas, mas, absolutamente autênticas, indicando que esse espaço educativo seria regido por princípios de relações humanas diferenciadas.

A visita à instituição foi concluída com uma roda de conversa, permeada por perguntas, respostas e debates entre o grupo de visitantes, que contava com uma média de cinquenta pessoas e quatro colaboradoras, duas pessoas da equipe de educadores e duas mães de alunos que atuam como voluntárias.

Portanto, foi pela identificação nessa experiência que, a priori, demonstrava elementos diferenciados para realizar seus processos educativos que se definiu como *lócus* das investigações que gerou este livro. Com a vivência (pesquisa de campo), pretendeu-se aprofundar a identificação dos cerne e fundamentos que movimentam as relações, os princípios, objetivos, processos, intencionalidades e principalmente, quais as dimensões humanas que essa experiência consegue tocar, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas que por ela são educadas.

3.2 - A vivência no Projeto Âncora.

A vivência ocorreu durante cinco dias no período de 05 a 09 de junho de 2017, para a qual, antecedeu um período de planejamento e articulação com a instituição, realizada via e-mail, por onde foi definido o período da vivência e as orientações necessárias para a efetivação da mesma. Foi disponibilizada pela escola uma programação de atividades para toda a semana, cronograma das

oficinas e o mapa de todo o espaço da escola, sendo orientado que os participantes da vivência,

Se envolvem nas atividades do Projeto Âncora, desde as 7h20 até o final do dia. Acompanham a dinâmica dos trabalhos da escola, através de uma programação que garante uma rica vivência junto aos educandos e educadores. Faz parte da vivência reuniões com nossos educadores para reflexões, trocas, esclarecimento de dúvidas, entre outras necessidades do participante (comunicação pessoal²⁴).

O grupo de pessoas²⁵ que tivemos a oportunidade de conversar e colher depoimentos foi composto por crianças e adolescentes com idades entre nove e quinze anos; educadores(as) de diversas especialidades, como: educação física, ciências, artes, música, pedagogia, culinária; estagiária; professora da rede pública de educação da cidade de Cotia, cedida ao Projeto Âncora por parceria; mães de educandos(as).

O educador designado para acompanhar a estadia no Projeto Âncora foi o Tut.1²⁶, que está no projeto desde antes do início da escola. Portanto, pelo olhar utilitarista da pesquisadora, uma fonte importantíssima para acessar a história do início da Escola Âncora, a qual ele compartilhou com muita emoção e que será exposto mais adiante. Já na chegada tivemos uma boa conversa, onde o Tut.1 compartilhou orientações básicas no que tange à alguns acordos existentes na comunidade da escola, como por exemplo:

²⁴ Informação dada por responsáveis da instituição via e-mail (Nota da autora).

²⁵ Esclarece-se que não serão identificados os nomes das pessoas entrevistadas, então, para a exposição das falas que serão utilizadas no desenvolvimento do texto, utilizar-se-á para os educadores(as) a sigla “Tut.”, seguida de um número, por exemplo, “Tut.1”, “Tut.2”, etc.. Para os educandos(as), será utilizada a sigla “Educ.”, também seguida de um número, por exemplo, “Educ.1”, “Educ.2”, etc.. E para identificar alguma fala da pesquisadora nos diálogos, será utilizada a letra “P”. Ainda, quando ocorrer a utilização de depoimentos e/ou diálogos, os que tiverem mais de 10 linhas, serão apresentados em itálico e entre divisórias para melhor evidenciá-los. Os de conteúdo mais extenso, mas considerados significantes para o entendimento das análises, serão inseridos como apêndices ao final do livro (Nota da autora).

²⁶ A definição pela utilização da sigla ‘Tut.’, para identificar os(as)educadores do Projeto Âncora, pretende respeitar as nomenclaturas utilizadas para identifica-los nesta escola, que são: tutor(a) e/ou educador(a). Assim, se utiliza a sigla ‘Educ.’ para identificar os(as) educando(as) – (Nota da autora).

- 1) Que existem materiais de uso coletivo. Mostrou um estojo de lápis e canetas que estava em cima da mesa, que até então, presumi que alguém havia esquecido, então, esse tipo de material, lápis, caneta, borracha, apontador, etc., são de uso coletivo em toda a escola e, quem organiza esses materiais é o Grupo de Responsabilidade (GR) de materiais coletivos, composto por crianças e um educador. Mas, todos tem responsabilidade sobre esses materiais que devem ser preservados e usados com responsabilidade; os estojos, tem um determinado conteúdo e quantidade de itens e quem usar deve devolver ao mesmo. As crianças só levam para a escola os cadernos, porque foi discutido e entendido pelo coletivo que estes é um material muito pessoal. Outro acordo em relação a esses materiais, é que, canetinhas coloridas, por exemplo, atualmente só o grupo de crianças maiores do núcleo do desenvolvimento usam essas canetinhas, pelo fato de possuírem maior nível de autonomia e demonstraram ter responsabilidade no uso, o que outros grupos, ainda, não possuem. Isto, porque entendem que a ‘falta’, faz refletir o uso e a necessidade.
- 2) Existe a premissa de que todos tem o direito de falar e serem ouvidos e que, portanto, precisam ser respeitados nas suas necessidades de fala, de ser ouvido, aprender a ouvir o outro, a respeitar a fala do outro, da mesma forma, quando tem a necessidade do silêncio, nos ambientes e momentos que estão envolvidos. Então, existem os sinais de pedido de silêncio e pedido de fala, que são: “mão aberta levantada” está pedindo para falar, “dedo indicador levantado” está pedindo silêncio e é evidente no cotidiano como esses gestos tornaram-se uma atitude internalizada por todos, os quais foram acordados em assembleia.
- 3) Quanto aos horários das refeições, existem os horários definidos para o lanche da manhã, almoço e lanche da tarde e as refeições devem ser feitas exclusivamente no espaço do refeitório.

Com a vivência, confirmou-se a pertinência de realizar essa exploração partindo da perspectiva da etnografia, pelo dinamismo, diversidade e complexidade das relações, dos processos, das ações que ocorrem cotidianamente nesse espaço educativo, guiar-se e

movimentar-se com liberdade para observar, perceber, registrar e sentir todo esse contexto, foi imprescindível para entendimento dos processos que são realizados.

No entanto, reconhece-se que houve uma limitação nesse processo, a do tempo, percepção esta identificada *in loco*, diante do universo de elementos que constitui uma experiência educativa como essa. Apesar de termos tido como foco de observação os processos desenvolvidos nesse contexto, estes estão interconectados com toda a constituição humana e física do lugar, numa dimensão de unicidade que não é comum ser vista e realizada quando se trata de uma ação direcionada a um contexto educacional, que na verdade se forja na escolarização.

Apesar disso, entende-se que foi possível obter material suficiente para desenvolver significantes reflexões pretendidas nesse trabalho, para tanto, nos apoiamos na análise dinâmica defendida por Vygotski (1995, p. 112), para o qual, “*explicar um fenómeno significa esclarecer su verdadero origen, sus nexos dinámico-causales y su relación com otros procesos que determinan su desarrollo*”.

Portanto, no próximo capítulo, trataremos da descrição, análises e discussão sobre os processos educativos identificados e que são gerados pelas relações que se estabelecem nesse espaço educacional e principalmente dos reflexos de desenvolvimento expressados por todos que a constituem, educandos(as) e educadores(as).

4 - PROJETO ÂNCORA, UMA COMUNIDADE EDUCATIVA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DO SER HUMANO INTEGRAL E SOCIAL.

“Não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia.” (Projeto Âncora)

Nesse processo de análise sobre a experiência identificada no Projeto Âncora, buscamos refletir e responder sobre o objetivo proposto nessa abordagem, que é **identificar e desenvolver reflexões sobre processos educativos e o que os constituem, que visem o desenvolvimento humano em sua integralidade** e nesse sentido, um dos principais fenômenos observados foram as **relações humanas estabelecidas e as dimensões de/em desenvolvimento dos(as) educandos(as) do Projeto Âncora, diante dos processos intencionalmente organizados para uma educação voltada à autonomia do indivíduo e da inserção responsável deste no meio social.**

Adentrar a comunidade do Projeto Âncora foi uma experiência única e surpreendente, que esperamos conseguir compartilhar com a devida fidelidade e coerência, como ela é realizada e o que realiza.

Sabemos como nossa educação institucionalizada se configura e ainda está estabelecida, ao que ela serve e atende, tratamos sobre isso no primeiro capítulo, entretanto, torna-se cada vez mais evidente como essa educação vem sendo questionada e pressionada à mudanças. Por que será que isso vem ocorrendo?

A restrita função utilitarista da educação (escolarizada) de formar mão de obra para o mundo do trabalho foi passivamente aceita, por uma comodidade social guiada pela propaganda desenvolvimentista de sociedade, que nos levou a uma corrida cega a esse ideal. O que não foi propagandeado é que esse desenvolvimento e suas atraentes e ilusórias oportunidades não eram para todos, isso numa época em que as famílias se constituam mais numerosas em

seus membros, onde, provavelmente, sempre haveria algum familiar adulto ou mais velho para cuidar e/ou educar as crianças. Afinal a responsabilidade da educação primeira, é da família.

Uma época em que ainda não induzia a todos os adultos a terem que se ausentar integralmente de seus lares na busca desse suposto ‘desenvolvimento’ para atender a uma demanda de consumo sem limites, criada e induzida por um sistema econômico e social, como atualmente ocorre de forma irrestrita, fenômeno este que influenciou mudanças significantes nas relações humanas em todas esferas sociais, inclusive na família. Então, para quem sobrou a educação das crianças no seio familiar? Ou as crianças ficaram a mercê da própria sorte?

Para não as abandonar em casa sozinhas, e para protegê-las das violências cotidianas que convivemos atualmente, pais e/ou responsáveis buscam desesperadamente a todo início de ano uma instituição pública, numa concorrência travada entre centenas e até milhares de famílias – como acontece nos grandes centros urbanos -, ou instituições privadas para os que podem pagar, para abrigá-las durante todos os dias, desde a tenra idade, para que possamos (adultos) atuar no mundo do trabalho! Então, quem está educando, ou deve educar essas crianças agora? O fato é que não se pode negar que existe esta realidade, que se configura numa questão premente e precisa de atenção urgente dos poderes públicos.

E a diversidade que constitui nossa sociedade, de raças, gênero, religiosidade, sexualidade, idade, deficiência, temas que vem tornando-se instrumentos de disputas e conflitos ideológicos na sociedade e nos espaços educacionais. Grupos esses, que nas últimas décadas fizeram-se evidentes por direito histórico, reflexo de uma histórica sub julgação no meio social, que tem despertado outros tipos de violências, pela incapacidade e intolerância de muitos em conviver e respeitar ‘o diferente’. E quem vai educar os adultos que não foram educados para essa diversidade e quem vai educar as crianças para essas diversidades que elas próprias apresentam a nós?

Perparsar por essas questões, as quais conduzem a outras dimensões de abordagens e reflexões, que não serão tratadas nesse livro, justifica-se por elas terem sido instigadas durante a vivência no Projeto Âncora, quando, conhecendo o contexto social da comunidade e algumas histórias dos(as) educandos(as), em

momentos de observação, percepção dos processos e compreensão sobre os objetivos dessa instituição, que dentre eles está,

A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola Âncora orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano (P.P. ÂNCORA, 2011, p. 1).

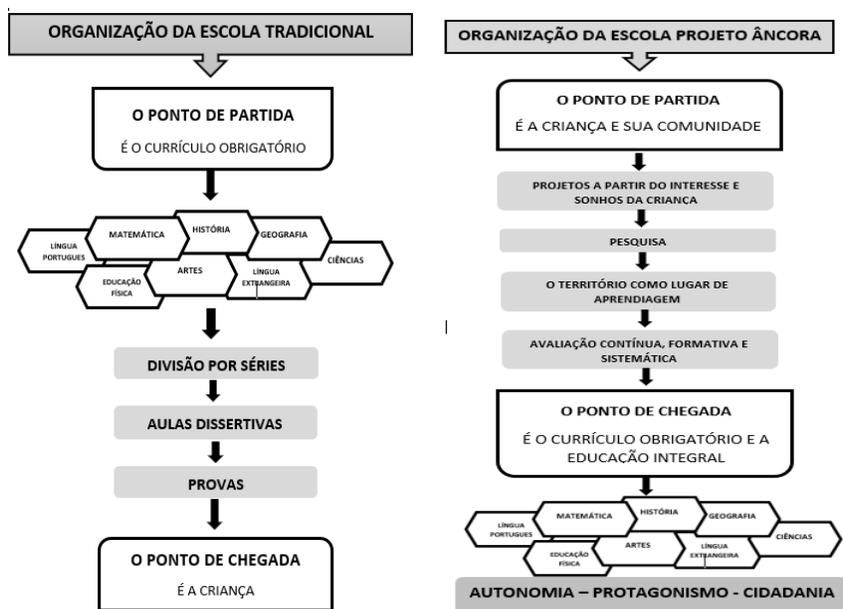
O que demonstra que o coletivo que realiza a Escola Âncora, já entendeu que, diante das configurações sociais que vivenciamos na atualidade, ou nos unimos todos solidariamente (família, escola, comunidade, governos, sociedade) em prol da educação e do cuidado de nossas crianças, ou, vamos irremediavelmente abandoná-las à sua própria sorte, como já ocorre em vários contextos sociais, à medida que, enquanto nos perdemos em discussões intermináveis e infrutíferas sobre, ‘a quem cabe a responsabilidade da educação de nossas crianças’, vamos perdendo-as!

Para isso, o Projeto Âncora tem sua atuação centrada na criança, onde a pedagogia desenvolvida baseia-se na concepção de que:

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais críticas e da autonomia. Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores (Projeto Âncora, 2016).

A pretensão em desenvolver a educação do ser humano na sua integralidade consiste numa complexidade por si só. Acredita-se que devam existir caminhos diversos e, principalmente, a necessidade de sair do lugar comum ao qual se convencionaram as estruturas e processos educacionais. É a isso que essa experiência educativa se propõe, desconstruir e construir novos caminhos, como demonstra as figuras a seguir, de como se configura a organização da escola “tradicional” e a organização da Escola Projeto Âncora, apresentadas no site da instituição.

FIGURA 1 - Organização da escola ‘tradicional’ e a organização da Escola Projeto Âncora.



Fonte: Diagramas elaborados pela autora, inspirados nas figuras existentes no site Projeto Âncora (2017).

4.1 - Uma educação transformadora só é possível por relações dialógicas e para realiza-las precisamos de educadores(as) transformados(as).

O entendimento e/ou a decisão de realizar uma educação nesta perspectiva precisa ter objetivos muito bem definidos e,

principalmente, compromisso com uma ação efetivamente coerente com o que se propõe, como é identificado na atuação cotidiana dos(as) educadores(as) do Projeto Âncora, que se propõem a ser “uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz” (P.P. Âncora, 2011, p. 1).

E, para tanto, outro elemento não menos importante são os “valores matriciais que inspiram e orientam o Projeto da Escola Âncora, **os valores da honestidade, da responsabilidade, da afetividade, da solidariedade e do respeito**” (P.P., 2011, p.1), que caracterizam-se em um verdadeiro ‘mantra’ nos diálogos e nas relações cotidianas da escola, entre todos que compõem essa comunidade, mas, não como simples conceitos a serem entendidos, mas sim, a serem vivenciados. Esses conceitos se refletem nas atitudes, imbuídas de sentidos que são geradas pelas constantes reflexões sobre as atitudes expressas, mediadas por meio das palavras, que se constituem em importantes signos mediadores de todas as relações e processos educativos vivenciados na escola.

O que nos reporta à “*función instrumental del signo*”, discutida por Vygotski (1995), quando refere-se que “*la función del estímulo-medio que realiza el signo em relación com alguna operación psicológica, al hecho de que sea un instrumento de la actividad humana*” (VYGOTSKI, 1995, p. 91). Desta forma, os valores que se afirmam cotidianamente por meio do diálogo e cumprem a função de mediar e regular as relações humanas nessa comunidade, confirmam o seu significado e função de signos como indicado pelo autor e já abordada anteriormente.

Destarte, ainda seguindo o autor, à medida que o signo é um meio para a atividade interior, isso se caracteriza então, numa atividade mediadora das e nas relações humanas, tornando-se estímulos que levam ao direcionamento de suas atitudes, ou seja, à autorregulação da sua conduta no meio social, de si próprio e dos que estão ao seu redor. A palavra imbuída de sentidos é um local da consciência, que, para o autor, seria a possibilidade de regulação do comportamento e um caminho efetivo de autoconhecimento. Isso nos reporta também a Freire (2011), quando afirma que,

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 107 e 109).

Identifica-se então, que os principais signos existentes no contexto do Projeto Âncora são as palavras, imbuídas de sentidos e significados pelos valores, constituídas nos diálogos que orientam todas as relações e ações vivenciadas no seu cotidiano. Essas vivências abrangem uma permanente reflexão em relação às atitudes de todos os que fazem parte desta comunidade, que individualmente e coletivamente levam a um efetivo movimento de autorregulação e regulação das condutas individuais e coletivas nesse meio social.

A dialogicidade inerente a essas relações, expressa o respeito às capacidades e à autonomia do ser dos(as) educandos(as), que segundo Freire (2002), para haver esse respeito, é necessário o reconhecimento da “inconclusão do ser”, afinal, “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 65-66). O autor afirma ainda, que,

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Ibid., p. 67).

Pôde-se ver esse movimento de forma concreta em vários momentos no cotidiano da escola, seja numa conversa pessoal, informal, rodas de conversa, oficinas, brincadeiras, assembléias ou em momentos de conflitos. Por exemplo, na ocasião de uma das conversas da pesquisadora com a Tut.2, aproximaram-se duas crianças, com idades entre 10 e 12 anos, que se envolveram na

conversa - pedindo a fala com a mão aberta levantada -, uma delas perguntou sobre o que estávamos falando, o que levou a uma imprevista reflexão do entendimento delas sobre os valores, como demonstra o diálogo a seguir:

DIALÓGO 1 – Crianças refletindo sobre os valores.

=====

Educ.1 e Educ.2 – (...) sobre o que? Sobre conflito?

Tut.2 - Não, sobre os nossos valores...

Educ.1 - Haaa ta... Vou falar todos os valores do Âncora, respeito, honestidade, solidariedade, responsabilidade e afetividade. Algumas pessoas não conseguem cumprir a responsabilidade, que eu sou uma delas, que eu admito...

P. – Educ.1, como você sente, o que você acha dos valores que vocês vivenciam aqui no Âncora?

Educ.1 – Eu acho bom porque todo mundo tem que conseguir isso né Educ.2?

Tut.2 – Por que?

Educ.2 – Porque se você não for honesto você vai ser preso, porque ai você vai mentir tipo, você rouba uma coisa ai você fala, não foi eu não, ai você vai ser preso, não está falando a verdade, se você não for responsável, se você não for solidário.

Educ.1 - Ninguém vai gostar de você e ninguém vai ser solidário com você!

Tut.2 – É só por isso que é importante?

Educ.1 – Não!

Tut.2 – Honestidade! Vamos parar um pouquinho na honestidade, porque? É só porque você pode ser preso?

Educ.2 – Não, porque é feio mentir.

Tut.2 - E a honestidade? A solidariedade? É importante só porque você ser solidário significa que as pessoas vão gostar de você?

Educ.1 e Educ. 2 – Nãoooo!

Educ.1 – Elas vão confiar em você.

Educ.2 – Se você for solidário a pessoa vai ser com você, se você não for, a pessoa não vai ser tipo... eu quero aquela coisa lá que eu queria ter, mas ela não vai me dar, ai quando ela quiser alguma coisa minha que eu tenho, eu também não vou dar, porque, porque ela não foi solidária!

Tut.2 - É só de dar o objeto? E se ela precisa de ajuda?

Educ.2 – Não... Se ela não me ajudar eu não vou ajudar ela.

Educ.1 – Nãoooo, não pode ser assim.

Tut.2 – Pode ser assim?

Educ.1 – Nãooo!

P.– Como é que você entende isso Educ.1?

Educ.1 – Assim, se eu... é a mesma coisa de você bater numa pessoa e uma pessoa brava ir lá e dizer você bateu vou bater também, então isso daí é errado, é a mesma coisa de eu não ser solidária com ela e ela não ser solidária comigo. **De repente ela até pode ser solidária comigo, para me ajudar para eu começar a ser solidária com as pessoas.**

Tut.2 – Ajudar você a ser também solidária com as pessoas?

Educ.1 – Sim!

Educ.2 – Quando a gente fala assim que ta brigando, mais aí foi ela que começou, quando eu falo isso para a minha mãe ela fala “e você terminou”!

Tut.2 – Mas importa quem começa?

Educ.2 – Importa!

Tut.2 - Importa?

Educ.2 – (ela para pra pensar...) Não, não importa quem começa, importa quem continua...

Educ.1 - Por que?

Educ.2 - Porque se a pessoa começa, aí você vai lá e continua, tipo você vai andando, você não ta parando a coisa, você ta continuando ela...

Tut.2 - Então, outro dia o ‘fulano’ chegou e ele estava na última cadeira no espaço, aí o “beltrano”, levantou foi lá fora pegou uma cadeira pro ‘fulano’, isso foi uma ação do que?

Educ.1 – Solidariedade! E afetividade!

Tut.2 - E alguém precisou pedir, mandar?

Educ.1 – Não!

Tut.2 – E o ‘fulano’, como que vocês acham que ele se sentiu?

Educ.2 – Bem!

Tut.2 – Só bem?

Educ.2 – Não... ai meu Deus como que fala? Como que pronuncia a palavra? Calma! eu sei qual é a palavra...

Tut.2 – Como será que o ‘fulano’ se sentiu lá dentro dele?

Educ.2 – Sei lá, ajudado?

Educ.1 – Respeitado!

Educ.2 – Ele se sentiu feliz? De bem com a vida? Especial! Que ele tem amigos?

Tut.2 – Isso, ele se sentiu feliz, respeitado, especial, ele sentiu que tem pessoas que gostam dele! Que valorizam ele, tem varias coisas que ele sentiu!

Educ.2 – É né?!

Tut.2 – E isso pode aproximar as pessoas também.

=====

Nesse diálogo, podemos observar vários movimentos de reflexão e de atitudes que oportunizaram o desenvolvimento de capacidades das crianças sobre a própria reflexão de conhecimentos e consciência delas sobre os valores e de suas próprias atitudes, que ao longo do tempo irá levar a uma autorregulação delas próprias e contribuir com a formação de suas condutas e comportamentos.

A relação que ocorre nesse momento inicia-se com a disponibilidade da Tut.2 em dar atenção ao movimento das crianças em participar da conversa, de ouvir pacientemente o que elas tinham para falar – apesar de certa confusão expressa nas primeiras falas -, de interagir com atenção e respeito às suas ideias e entendimentos que tinham sobre os valores naquele momento e principalmente, utilizar-se das próprias palavras das crianças para direcionar a reflexão – movimento este, que iremos verificar em vários outros diálogos nesse capítulo -, seja para referendar, seja para questionar as ideias expressas por elas, regulando o diálogo e tendo como elemento mediador os valores, o que levou a sucessivas reflexões, que aproximando-se de sínteses, levaram as crianças a chegarem em novos lugares no seu entendimento sobre os sentidos e significados dos valores.

É importante destacar que todos os princípios, metas e objetivos que se propõem no Projeto Âncora, não se referem, apenas, a um ideal de educação voltado para atender unicamente aos seus educandos(as), mas sim, e em igual importância a toda sua comunidade. Os educadores(as) entrevistados reconhecem em unanimidade, suas dificuldades iniciais, fragilidades e desafios que enfrentam cotidianamente, as quais são inerentes à realização de uma educação na perspectiva desenvolvida nesta escola. Questões estas provenientes da cultura educacional na qual fomos educados.

No tocante aos adultos, esse seria um processo de reeducação, como no sentido abordado por Vigotski (2004), quando trata sobre a “[...] elaboração de novos sistemas de comportamento entre os adultos”, que ele afirma deparar-se,

[...] sem dúvida, com processos psicológicos de natureza educativa, porque em todos esses casos trata-se da elaboração e do estabelecimento de novos sistemas de respostas, de novas formas de comportamento. [...] uma vez que, em termos psicológicos, temos em

toda a parte a fixação de alguns novos vínculos no sistema já constituído de comportamento (VIGOSTKI, 2004, p. 77).

Portanto, é uma reeducação que se caracteriza principalmente na desconstrução de costumes, atitudes e paradigmas, que todos(as) os(as) educadores(as) reconhecem ser necessário realizar, à medida que, “o educador no Âncora tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é” (P.E. Âncora, 2016, p. 8). Essa reeducação torna-se possível por causa do compromisso e pela ação solidária de todos, guiada pelos valores matriciais que regem as relações humanas nesse espaço educativo. Desta forma, anula-se qualquer possibilidade de ações isoladas e solitárias desses profissionais, como é comum existir na maioria das escolas.

Ainda, pela convicção expressa por todos(as) os(as) educadores(as) de que, “seja qual for a função específica que exerce no Projeto Âncora ter sempre em mente que **sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos**” (P.E. Âncora, 2016, p. 8).

De forma a demonstrar as dificuldades e desafios ocorridos no início da implantação da escola e de alguns que chegaram depois deste momento, apresentamos a seguir, algumas falas, declaradas pelos(as) educadores(as) sobre o princípio de seus trabalhos na instituição, iniciando com a fala do Tut.1, que vivenciou o momento de implantação da Escola Âncora.

DIALÓGO 2 – O início da Escola Âncora pelo Tut.1.

=====

Tut.1 - Primeiro que foi muito difícil né?

Porque chega o Zé Pacheco e a Claudia falando um monte de coisa que a gente nunca viu na vida, porque a escola lá é assim, é assado, pô! Que loucura né, como?

Eles falando da Ponte.

E que é possível fazer isso.

E a gente não! Num é! Eu pelo menos não, não é possível. [...] como que a escola vai ser desse jeito aí? Que num tem aula, como não tem aula? Como não tem nota? Pra que tem escola, então?

[...] Então era uma insegurança muito grande, porque era uma coisa fora do comum pra gente, e eu nunca tinha ouvido falar da Escola da Ponte, nunca tinha ouvido falar do Zé Pacheco.

E escola pra mim é a escola que a gente sempre teve né? A que eu estudei, do jeito que eu aprendi, ou o que eu deixei de aprender também.

E aí eu fiquei muito inseguro, principalmente quando ele falou, que eles falaram assim que todo mundo era tutor, todo mundo era responsável pelo aprendizado da criança.

Nossa viagem! Eu sou da educação física, sei trabalhar na quadra com a mulecada, sei trabalhar com esporte, não vou dar conta disso! Não tem como!

[...] E aí com o tempo eu fui começando a entender a coisa, sabe? Porque a gente começa a ver as coisas se desenhando, quando a gente começa a ter retorno das crianças.

=====

A Tut. 2, no Projeto Âncora há 12 anos, também vivenciou a transição para a implantação da escola, na ocasião trabalhava com o núcleo de iniciação com as crianças pequenas na Casinha.

DIALÓGO 3 – O início da Escola Âncora pela Tut.2.

=====

Tut.2 - *Eu estou aqui no Âncora há 12 anos, então eu trabalhei na creche e aí vi toda a transformação.*

E você passa por diversos momentos na transformação, né?

Você acredita, você desacredita, daqui a pouco você diz: não! É isso mesmo!

P. - *Sucessivos conflitos, né?*

Educ2 – *Muitos, internos, é muito grande, é uma transformação grande, algumas pessoas falam, “há foi tudo bem?” Não, não foi tudo bem!!!*

Nenhuma transformação é tudo bem, tudo tranquilo!

Mas é você ter um outro olhar para a educação, porque você receber uma educação e você vê as pessoas receberem uma educação que em termos é só conteúdo, que se você abre a boca eu vou te pegar e de repente você vê um olhar todo humano e que realmente é o que a nossa humanidade precisa, né?

=====

A Tut. 3, no projeto há dois anos e meio e na ocasião era tutora de um dos grupos da iniciação.

DIALÓGO 4 – O início dos trabalhos da Tut. 3 no Projeto Âncora.

=====

Tut.3 – É tão complicado não ter o controle. Quando eu cheguei fiz uma atividade de sentidos, e aí eu terminei tal, aí o meu colega que tava me acompanhando, ele falou assim, nossa, tipo assim, “você fazia as perguntas que eles iam dar a resposta que você queria né?”

Aí eu: não!

Aí ele: “não, porque suas perguntas são muito boas porque você tem a resposta que você quer...”.

Aí eu: Nossa! Será que eu sou tão controladora assim?

Porque é difícil você preparar uma coisa, você tem de ser a detentora do conhecimento, aí você tem que controlar, é isso que a gente aprende né? Tem que controlar a turma, tem que controlar, e aí pra sair disso... Essa desconstrução não é fácil.

É assim: vários, vários voluntários, pessoas que vem, a gente ajudando, já ta tão nosso o controle, quando você deixa de ter o controle dá um medo. Dá medo, mas eu não vou saber pra onde vai isso. E se eu não souber?

Ué! Se você não souber, tudo bem! Você procura, procura todo mundo junto!

Nossa! mas o professor não sabe? É! o professor não sabe!

=====

A Tut. 4, vem de experiência com escolas da rede pública, no projeto há três anos e na ocasião era tutora no grupo da iniciação das crianças pequenas.

DIALÓGO 5 – O início dos trabalhos da Tut. 4 no Projeto Âncora.

=====

Tut. 4 – Então, o primeiro ano pra mim foi bem difícil. Eu não conseguia entender muito bem. Eu queria voltar ao que era. “Nossa! mas as crianças...”, então a gente tem uma certa resistência também a mudança, que acho que, não sei se é insegurança, mas a gente tem uma certa resistência. Eu pedia reuniões constantemente com algumas colegas, pra elas me esclarecerem, tirar minhas dúvidas, mas ia com o passar do tempo.

No segundo ano já vim por opção. No primeiro ano eu vim por curiosidade e por questão de localização, porque pra mim aqui, essa localização era favorável porque eu vinha de São Paulo. Agora o segundo ano não, já foi uma questão de opção, eu quero aprender mais, quero conhecer melhor, quero me aprofundar.

=====

O Tut. 5, teve experiências em escolas particulares, na escola há três anos e na ocasião era tutor em um dos grupos da iniciação.

DIALÓGO 6 – O início dos trabalhos do Tut. 5 no Projeto Âncora.

=====

Tut. 5 – *É que às vezes tem coisas que num primeiro olhar não tem sentido, né?*

Quando você para pra pensar com calma em um grupo que é o papo do coletivo que a gente tem aqui, você vai quebrando umas amarras, certo!

Então eu achava que eu trabalhava com música muito bem. Quando eu comecei a ‘trampar’ aqui, cê num... Você esquece... porque o conceito teórico que a gente se habilitou é uma coisa, agora eu pegar esse teórico e trazer pra esse campo da prática, que é o que chama mais atenção aqui no Âncora...

A pergunta, normalmente, é assim, que as pessoas fazem pra gente: “essa prática de vocês tá embasada em que teórico?” A gente fala... “pode ser Zezinho da Paraíba ali na...”, pode ser! porque são as relações que vão mover a gente aqui, e o que move aqui.

=====

Identificam-se nesses depoimentos, elementos emocionais muito significativos expressos por esses educadores que expõem, estranhamentos, medos, resistências diante do diferente, do novo, do não conhecido, do que a priori se mostrou ser a perspectiva de educação proposta por essa escola. Sobre isso, pode-se explicar essencialmente que, histórica e culturalmente não fomos educados e não vivenciamos relações do modo como as desenvolvidas nessa experiência educativa, o que demonstra ser muito mais difícil para os adultos reconstituir suas atitudes, costumes e percepções sobre as relações que são estabelecidas. Para se inserir nesse contexto, as ‘desconstruções internas’ estão intrínsecas nesse processo, e como afirmado por esses educadores: ‘são dolorosas’.

Isso só é possível, por meio de um contexto social que esteja constituído **de ferramentas e signos, que mobilizam transformações de condutas**, possibilitem mudanças de comportamentos, que partem efetivamente de reformulações internas, mobilizadas por um ambiente externo diferente. Tomemos como exemplo, o que ocorreu no início da escola, pelas intencionalidades de realizar uma educação diferente do que está posto socialmente, pelas ideias diferenciadas de realizar uma educação referenciada na Escola da Ponte, de Portugal, e que por uma decisão coletiva estruturou-se sob outros

paradigmas, diferentes dos conhecidos até então, e assim, a Escola Âncora realizou transformações. E, para os que chegaram depois houve um processo de mudança, a partir do que já estava sendo estabelecido. Isso demonstra que as mudanças podem ocorrer, principalmente partindo de uma decisão, que só pode ser efetiva, quando sentida, ou seja, precisa fazer sentido.

Isso nos reporta a elementos basilares da perspectiva histórico-cultural defendidos por Vygotski (1995), que tem por base a dialética materialista de Marx, quando afirma que,

Para la adaptación del hombre tiene esencial importancia la transformación activa de la naturaleza del hombre, que constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo de la conducta del hombre. <<Al actuar sobre la naturaleza externa mediante ese movimiento, al modificarla, el hombre modifica al mismo tiempo su propia naturaleza>> - dice Marx. (MARX. ENGELS apud VYGOTSKI, 1995, p. 85).

4.2 - O currículo subjetivo e objetivo, o reconhecimento das várias dimensões do humano.

No que tange à dimensão do reflexo que os valores promovem nas relações humanas vivenciadas por todos na comunidade do Projeto Âncora, e, em especial, a atenção nas crianças, é evidente o processo de desenvolvimento de suas atitudes, conforme prevê os princípios que os regem, que tem como uma das suas principais prioridades o reconhecimento do educando “na sua dupla dimensão individual e social” (P.P. Âncora, 2011, p. 2), o que reflete no currículo adotado, sobre o qual,

Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada educando: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo (P.P. Âncora, 2011, p. 2).

Neste sentido, existe o entendimento de que o desenvolvimento do currículo “interior e subjetivo” de cada educando, torna-se uma prioridade para sua constituição emocional, afetiva e de atitudes referenciadas no grupo de valores que sedimenta o projeto educativo da Escola Âncora. E que, este caminho possibilita o pleno desenvolvimento dos conhecimentos objetivos que seguem os parâmetros do currículo nacional. Identifica-se essa prioridade desde o início da escola, como relata o Tut. 1, sobre alguns processos realizados na época de implantação da mesma, como demonstra o depoimento a seguir.

DIALÓGO 7 – Os primeiros processos no início dos trabalhos da Escola Âncora.

=====

P. - E aí vocês limpavam as salas?

Tut. 1 - É! E juntava todas as crianças lá!

E aí no começo o nosso objetivo não era desenvolver nada de conteúdo, era atitude, e a gente bancou isso com as famílias, inclusive, porque com três, quatro meses de trabalho quase não tinha atividade no caderno, as famílias ficavam preocupadas, “como que não tem atividade?”

E a gente explicava pra eles, “olha, se não tem atitude não aprende, não adianta! Precisa trabalhar atitude, precisa trabalhar respeito...”

A gente já tinha os cinco valores né? A gente começou com esses valores, precisa dar conta dos valores. Eles precisam interiorizar, minimamente, cada um deles, se não, não vai rolar. Se não a gente enfileira todo mundo e dá aula, continua dando aula, fazendo a mesma coisa. O que, que adianta um caderno cheio de copiar da lousa. Aprende?

As famílias chegavam doidas da vida. A gente acalmava, aí eles voltavam depois piores ainda, a gente acalmava, era esse movimento de ida e vinda que era loucura, e pó... foi muito tenso, muito sofrimento, muita dor!

Porque, ao mesmo tempo, que a gente tava desconstruindo as crianças, a gente tava desconstruindo a gente mesmo, eram momentos assim de tensão, de precisar do outro pra chorar, porque... não dá, não quero mais, vou embora! To ficando doido, num dava! Era muito doloroso, muito sofrido, mas a gente tava ali, como equipe, se ajudando pra dar conta da coisa, devagar, cada um no seu limite ainda, cada um no seu tempo.

Buscando fazer aquilo que a gente tava aprendendo, que a gente começou a acreditar né!

Começou a ver resultados.

=====

Nesta fala evidenciam-se os desafios inerentes a processos que se caracterizam em mudanças de paradigmas, o que demonstra o quão complexo é agir ativamente para uma mudança de atitudes e para uma transformação cultural, à medida que, não fomos educados para relacionarmos ou sermos uma sociedade solidária, dialógica, democrática.

Para melhor entendimento desse contexto, apresentamos no apêndice 1, a partir dos depoimentos do Tut.1, outros momentos que configuraram o início da Escola Âncora, os desafios e conflitos vivenciados, como, por exemplo, a chegada das primeiras 180 crianças, a partir do convite às famílias, compartilhamento da proposta e apoio destas, apesar de todas as inseguranças e dúvidas. As primeiras formas de organização dos(as) educandos(as) e dos trabalhos quando os grupos eram identificados por cores, momento no qual foi priorizado o desenvolvimento das atitudes das crianças ao invés dos conteúdos.

Esse contexto nos reporta a Vygotski (1995), quando faz uma crítica sobre a psicologia infantil, que habitualmente considera todos os processos do desenvolvimento infantil como processos estereotipados, e diz que estes, advém do modelo de desenvolvimento embrionário. E a principal questão que o autor levanta sobre isto é que, *“La psicología infantil no quiere saber nada de aquellos cambios cruciales, revolucionarios y a saltos que tanto abundan en la historia del desarrollo infantil y que a menudo se encuentran en la historia del desarrollo cultural”* (VYGOTSKI, 1995, p. 141-142). Portanto, o autor refuta esse desprezo, quando afirma que,

El proceso del desarrollo infantil no se parece en absoluto a un proceso estereotipado, al resguardo de influencias externas; el desarrollo y el cambio del niño, se producen en una activa adaptación al medio exterior. En este proceso se originan cada vez formas nuevas y no se reproducen simplemente de modo estereotipado los eslabones de la cadena antes formada. Toda nueva etapa en el desarrollo del embrión, ya incluida potencialmente en la antecedente, se produce gracias al desenvolvimiento de las potencias internas, es un proceso de crecimiento y maduración, más que de desarrollo. Esta forma, esse tipo, se da también en el desarrollo psíquico del niño; pero en la historia del desarrollo cultural el segundo tipo, la segunda forma, ocupa un lugar mucho más importante ya que la nueva etapa no se origina por el desenvolvimiento de las potencias implícitas en la fase anterior, sino que es el resultado de

um choque real entre el organismo y el médio, el resultado de la activa adaptación al médio. (VYGOTSKI, 1995, p. 142-143).

Com isso, confirma-se a importância dos processos, espaços e relações organizadas intencionalmente desde o início dessa comunidade educativa, visando priorizar o desenvolvimento das atitudes das crianças para inserção ao meio social que objetivavam constituir. Isso, por meio de uma constante participação ativa das crianças nesse ambiente, o que demonstra, o quão importante são esses processos para o crescimento e amadurecimento psíquico, emocional, intelectual, cultural e social delas, que leva ao desenvolvimento de suas capacidades internas e conseqüentemente de seus comportamentos.

Depois dessa primeira fase de implantação dos trabalhos da escola, as crianças foram organizadas por letras, de acordo com algum nível de atitudes que demonstravam ter, - como relatado no apêndice 1 -. Neste período, ainda não existiam os planejamentos individuais. Isso era feito de forma relativa a partir de um planejamento maior feito pelos próprios educadores, com horários fixos e as salas eram organizadas por temas.

Em seguida, veio o desafio de criar novos processos para avançar no propósito de desenvolver a autonomia das crianças, quanto à organização de suas atividades cotidianas, aliando o tempo, os espaços, e o coletivo. Iniciou-se então, os estudos por meio dos projetos, que foram utilizados por muito tempo.

No entanto, a partir da observação e sucessivas avaliações e reflexões, os(as) educadores(as) entenderam que o dispositivo de projeto, se caracterizava realmente em boas pesquisas e que os projetos eram mais abrangentes, os quais continuam sendo realizados, mas de forma mais pontual, à medida que,

[...] desenvolver um projeto de aprendizagem, não é simples, como muita gente acha que é, e como a gente já achou que era! [...] Um projeto envolve uma mudança social. Aí quando uma educanda chegou e disse, eu quero asfaltar a minha rua, opa, aí tem! Isso pode se transformar num projeto, ela não está pensando só nela, mas num coletivo também. Como o caso do laboratório, uma aluna que gostava de química e propôs um projeto pra montar um laboratório na escola e daí, conseguiram o laboratório. (Tut.1, informação verbal).

Nessa mudança de dispositivos e suas finalidades – do projeto e da pesquisa -, entre tantas outras identificadas, percebe-se a disponibilidade para a autorreflexão sobre o próprio trabalho, o que reflete na liberdade e ação permanente das próprias crianças a realizarem sua própria avaliação e do coletivo, um dos principais elementos que impulsionam as constantes mudanças nos processos, espaços e relações realizadas no Projeto Âncora, como demonstra a fala a seguir,

‘Pô mas a gente fala por aí que a gente desenvolve projetos, sim a gente achava que era, agora a gente entende que é outra coisa!’ Então eles precisam aprender a desenvolver muito bem pesquisas para então conseguirem fazer projetos de aprendizagem. E esses aprendizados assim no meio do caminho é importante, porque a gente vai fazendo e observando e percebemos que o que a gente tá fazendo não tá levando pra isso, é por causa disso, daquilo, e quando a gente vai ver que é ou pode ser outras coisas, e assim vai mudando, se modificando (Tut.1, Informação verbal).

Outro momento significativo no início da escola foi quando ocorreu a primeira reunião das famílias um mês após o início da escola, - no ginásio da escola que ficou lotado e com muito barulho -, e houve a intervenção das crianças junto às suas famílias para fazerem silêncio e começar a reunião, quando foi percebido pelos educadores, como, o que estavam realizando começava a fazer sentido.

A persistência na exemplificação e repetição das atitudes orientadas a partir dos valores, - como demonstrada no apêndice 1 -, para o desenvolvimento de melhores relações, consigo, com os outros e com o ambiente, é considerada imprescindível nesse processo, que segundo o Tut.1, “era necessário por um tempo, pra depois eles irem percebendo a importância que tinha a liberdade deles aqui dentro do espaço, saber lidar com o espaço pra ter a maior liberdade possível” (Tut.1, informação verbal).

A liberdade é outro princípio imprescindível ao desenvolvimento das condutas das crianças, no que tange ao seu autorreconhecimento como parte e pertencente àquele lugar. Oportunizando mecanismos de autocrítica e autoavaliação. Desta forma, criando consciência por meio de uma ação ativa, o entendimento de suas responsabilidades

sobre si mesmo e sobre esse meio social e sua coletividade. Como afirma Vygotski (1995, p. 288), “la libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada”. Ou seja, tomar consciência de que suas atitudes criam situações e possibilidades de novas relações, as quais estão imbuídas de responsabilidades, estabelecendo aí, um campo de mecanismos que levam a refletir sobre as suas escolhas e comportamentos. Ainda, nesse sentido o autor defende que,

[...] el libre albedrío no consiste em estar libre de los motivos, sino que consiste em que el niño toma conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir, que el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica, es una necesidad gnoseológica. El niño domina su reacción electiva pero no en el sentido de que anula las leyes que la rigen, sino en el sentido de que la domina según la regla de F. Bacon, es dicer, supeditandose a sus leyes. Sabemos que la ley fundamental del comportamiento dice que nuestra conducta está determinada por las situaciones, que son los estímulos los que producen la reacción y que por tanto la clave para dominar la conducta radica em el dominio de los estímulos. Sólo a través de los estímulos correspondientes podemos dominar nuestro comportamiento. Em el caso de la elección basada em la suerte que acabamos de mencionar, el niño domina y orienta su conducta por medio de estímulos auxiliares. Em ese sentido, la conducta humana no constituye una excepción de las leyes generales de la naturaleza. [...] Sólo creando el estímulo correspondiente se puede provocar un proceso de conducta y orientarlo em distinta dirección. (VYGOTSKI, 1995, p. 289).

Portanto, essa concepção descreve bem a liberdade oportunizada às crianças nesse espaço educativo, quando demonstra que o agir com liberdade, considerado uma necessidade ontológica²⁷ e gnosiológica²⁸ do ser humano, não consiste em estar livre das consequências de seus atos, mas sim, em tomar consciência da situação gerada, impondo à sua liberdade a necessidade de fazer escolhas, consciente das responsabilidades inerentes.

²⁷ Ontologia, “A – Parte da filosofia que especula sobre “o ser enquanto ser”, segundo a expressão de Aristóteles. [...] B - Estudo ou conhecimento do que são as coisas em si mesmas, enquanto substâncias (LALANDE, 1999, p. 767).

²⁸ Gnosiologia, investigação a cerca das origens, da natureza, do valor e dos limites da faculdade de conhecer (RANZOLI apud LALANDE, 1999, p. 448).

O que possibilita a criança refletir sobre seus comportamentos através de estímulos proporcionais ao que se objetiva. Isso explica a coerência dos processos desenvolvidos no Projeto Âncora, que visam provocar um conjunto de condutas orientadas – como já citado -, para a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade. Freire (2002), colabora com essa perspectiva, quando afirma que,

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “*espiritualização*” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade (FREIRE, 2002, p. 57).

Outro mecanismo relevante nesse processo educativo é descrito também nos depoimentos do apêndice 1, quanto ao entendimento de ‘como e por que não dá respostas para as crianças’, que se configura em um desafio para todos os educadores(as), mas entendido como imprescindível ao desenvolvimento crítico, cognitivo e de autonomia delas, como relatado no diálogo a seguir. Nesse sentido, Freire (2002) nos indica como um dos princípios para o desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) que,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2002, p. 52).

DIALÓGO 8 – Como e porque não dar respostas para os(as) educandos(as).

=====

Tut.1 – [...] *é outra ideia, outra pegada, então, a coisa é não dar a resposta, se não fica fácil, que desafio que tem eu dar a resposta pra eles?*

Que utilização do cérebro vai ter, ele ter a resposta ali na frente dele?

P. - Você vai estar ensinando pra eles, 'eu vou fazer por você!'.

Tut.1 – Uma vez no comecinho da escola, antes de começar na verdade, o Zé Pacheco dizia pra gente, 'gente não pode dar resposta de jeito nenhum', ele frisava muito isso.

Porque o professor adora dar resposta, o aluno pergunta e pronto, responde, e aí acabou a curiosidade, matou, não precisa dar resposta, instiga, pergunta mais, devolve com uma pergunta, faz pensar... "o que, que você acha? Mas por que será? Mas por que isso? Mas por que aquilo? Mas você sabia que tem tal coisa? Você já pensou...". Vai fazendo relação, criar um mapa mental.

=====

4.3 – Os valores do/no Projeto Âncora

No que concerne aos valores, respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade, faz-se necessário um melhor esclarecimento do que estes significam e objetivam nesse ambiente educativo, os quais, descrevemos no quadro a seguir, a partir das concepções criadas e defendidas por essa comunidade, conforme descrito nos Projeto Pedagógico e Plano Escolar da Escola Âncora.

QUADRO 2 – Os valores do/no Projeto Âncora.

VALORES DO/NO PROJETO ÂNCORA
RESPEITO
Com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados, apertados em modelos, em níveis predefinidos. Com cada outro da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.
SOLIDARIEDADE
As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separaram tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção. Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem

suas conquistas.

Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro.

Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos, também somos em constante construção e movimento.

Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho.

O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras.

Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenativa, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

AFETIVIDADE

É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa.

É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

HONESTIDADE

Com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários.

Na medida em que o educador respeita os que o cercam busca tratá-los com a verdade.

Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores.

Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade.

Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

RESPONSABILIDADE

Como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto, responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções.

Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos.

Fonte: Conteúdo constante no Plano Escolar (2016) e Projeto Pedagógico da Escola Projeto Âncora (2016); Quadro formatado pela autora.

Esses valores e as concepções elaboradas sobre eles, representam um campo de compromissos e práticas que os(as) educadores(as) realizam junto a todos(as) os(as) educandos(as) e consequentemente espelha-se nas relações que estes estabelecem com todos(as) na comunidade da escola. Reflete-se também nas relações externas a esse ambiente, na família, na comunidade; como será percebido em alguns depoimentos a seguir e no apêndice 2, onde sistematizamos algumas falas que representam o entendimento, sentimento e consequências desses valores sobre as relações vivenciadas por todos(as) que fazem parte dessa comunidade educativa. Sem desconsiderar os conflitos e desafios inerentes à essas relações, como exposto no depoimento da Tut. 2, a seguir.

DIALÓGO 9 – Sobre os valores e as relações humanas, pela Tut. 2.

=====

Tut. 2 – *Os valores pra mim, eles norteiam todo o trabalho que a gente faz, eles são base para que tudo se desenvolva, a honestidade, a responsabilidade, a afetividade. Ela está totalmente ligada às relações, que é o nosso trabalho, ele é feito a partir das relações.*

Então uma criança, o importante, principalmente aqui pra nós da iniciação, os piticos (pequenos), é muito importante eles aprenderem a ler e escrever, mas isso é ulterior a eles aprenderem esses valores.

A responsabilidade eles vão aprender no decorrer do caminhar deles, é no dia a dia, a afetividade principalmente ela é uma coisa que nós ressaltamos muito, quando duas, três, quatro crianças elas tem um conflito, o educador ele vai parar, ele vai sentar e ele vai mediar, nós não vamos resolver para a criança.

Mas a criança precisa saber a importância que tem dela se expressar, dela expressar o sentimento dela, seja ele de raiva, de tristeza, de mágoa, então, porque isso é muito difícil, mas a criança ela tem um pouquinho dessa facilidade, no decorrer do tempo, na vida do ser humano, isso vai se perdendo, então é onde cresce com uma dificuldade imensa de falar o que sente para as pessoas, até mesmo de aceitar o que está sentindo, então tudo isso é muito importante trabalhar agora, porque com certeza tudo vai fluir depois.

A responsabilidade vem, a honestidade é muito importante no sentido de reconhecer seu próprio erro, reconhecer o momento em que se encontra, suas dificuldades, até para pedir ajuda, então tudo está ligado, não é uma coisa solta da outra, as coisas estão interligadas ali.

O que a gente encontra muito: o bullying. Ele acontece muito. É que ele hoje tem um nome, antigamente não tinha, isso acontece aqui, então ele

é tratado ali, naquele momento, naquela hora, não tem como ser tratado depois.

Então assim, nós damos muito valor pra isso, enquanto no dia a dia, é...

Porque as crianças, algumas aprendem isso em outros lugares e muitas vem totalmente sem essa percepção da importância desses valores e é muito legal você vê que tem umas que é mais rápido, **outras demoram muito pra perceber e principalmente quando é feito com ela, se tem respeito com ela, é afetivo com ela, que ela conhece o outro em outro âmbito assim, o sentimento que ela pode ter das outras pessoas em relação a ela, porque muitas vezes ela não se valoriza, a partir desses valores, da ausência deles, ela nem se valoriza, ela acha que é assim e os dias vão passando, um dia atrás do outro...**

P. – E isso vai se cristalizando num campo de uma realidade que não deveria ser...

Tut.2 - Isso, como que ela vai fazer com os outros sendo que ela não recebe?

E é muito legal ver como muitas crianças foram mudando, foram se transformando mesmo, é onde vem, abaixa aquela poeira e ela começa... 'é' vários aprendizados né? E aí vem o aprendizado que muitas vezes as famílias acham importante que é o ler e o escrever... e é mágico né? Principalmente através do lúdico.

A humanidade precisa, né?

Desse olhar, desse respeito, que as pessoas hoje em dia, dificilmente você encontra pessoas que se respeitam, fora, em diversas coisas da sociedade...

E eu percebo a importância do que nós fazemos aqui, em relação a isso...

É uma coisa que as pessoas, algumas já percebem e ficam maravilhadas, outras questionam, outras ficam ressabiadas, mas eu tenho certeza que sem dúvidas é o caminho, esses são os sentidos dos valores.

É semente, né? É ser semente... porque o fruto vem bem depois (risos), tem que ter muita paciência e esperança...

=====

Na fala dessa educadora, como dos demais que tivemos a oportunidade de conversar, afirmam que “o nosso trabalho são as relações”. Compreende-se que está aí o grande diferencial dos processos realizados na Escola Âncora, à medida que se prioriza a atenção à constituição das atitudes, condutas, emoções, sentimentos das crianças, para então, dialogicamente, agregar-se outras vivências, outras dimensões de relações humanas, desta forma humaniza-se os processos educativos. Vigotski (2004), já afirmava que,

[...] a emoção não é um agente menor do que o pensamento. [...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar este ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. [...] Quanto à educação das emoções no sentido propriamente dito do termo a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo (VIGOTSKI, 2004, p. 144-146).

Ainda nesse sentido, quando a educadora relata sobre a atenção dada à resolução dos conflitos de forma imediata, identifica-se um importante movimento de prevenção e preservação do campo emocional e psíquico das crianças, no que tange a impedir a perpetuação de relações conflituosas e até violentas, como, por exemplo, nos casos de *bullyng*.

Contudo, oportunizar aos educandos(as) a manifestação dos seus sentimentos e emoções inerentes às questões ou conflitos existentes, como relata a educadora, torna-se, para todos os envolvidos, uma importante ferramenta para seu autoconhecimento, reconhecimento e reflexão sobre suas dificuldades e comportamentos. Isso se torna então, uma oportunidade de refletir e agir para resolução da questão posta e, para o restabelecimento das relações, tendo como fundamento para esse processo os valores pautados.

A Tut. 2 evidencia também, a importância das relações baseadas no respeito, na afetividade, especialmente para as crianças que demonstram não vivenciar esse tipo de relação fora desse ambiente, as quais, expressam baixa autoestima, uma profunda descrença em si mesmas, atitudes hostis e até agressivas, entre outros comportamentos que denotam existir questões profundas de conflitos emocionais, que refletem em seus comportamentos. Contudo, quando acolhidas nessas expressões, passam a vivenciar relações de afeto, respeito e solidariedade, percebendo que existem outros tipos de relações e por mais ou menos tempo que transcorra, vão transformando-se e manifestando-se de outras formas.

Essa percepção pode ser representada na afirmação que Vigotski (1995, p. 147), faz sobre o signo, que neste caso, está configurado nas palavras que expressam os valores que pautam as relações nesse ambiente escolar, que no início foi um meio de comunicação e só depois passa a ser um meio de conduta da personalidade da criança. O qual transcorre, inicialmente, por um sistema geral de comportamento de forma social, externa e só depois vai internalizando, constituindo seu desenvolvimento cultural, de acordo com as relações experienciadas, ou seja, “*me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*”.

Verifica-se em vários depoimentos, elementos da constituição do desenvolvimento cultural das crianças, consequência dos processos e relações que vivenciam, uma delas é a capacidade reflexiva e crítica que as crianças expressam em suas abordagens, como identifica-se no diálogo a seguir, na fala do Educ.5, que tem 11 anos que fez parte do grupo de pesquisa sobre o vestibular, como descrito a seguir.

DIALÓGO 10 – A pesquisa sobre o vestibular pelo Educ. 5.

=====

P. – *E aí Educ.5, você poderia me falar um pouquinho sobre essa pesquisa que vocês fizeram sobre o vestibular? Assim, como foi que vocês estruturaram essa pesquisa e se vocês já chegaram em algum resultado, em algum entendimento.*

Educ.5 – *Então, eu sai dessa pesquisa no primeiro roteiro, eu só fiz o primeiro, eles agora estão no segundo, mas eu sai dessa pesquisa.*

P. – *Porque você saiu?*

Educ.5 - *Porque eu achei chato.*

P. – *É? Mas o que você conseguiu entender sobre esse processo do vestibular?*

Educ.5 - *Então, a gente queria fazer o roteiro do vestibular, porque ninguém tava se sentindo preparado para passar no vestibular, porque aqui é muito assim, você estuda o que você acha, o que você quer estudar né?*

Então, a gente não sabia que tinha as coisas prontas pra passar no vestibular, aí a gente foi lá e fez esse grupo, aí a gente estudou o que é o vestibular? Os livros que tem que passar no vestibular. Pra que o vestibular existe? Se a gente é contra ou a favor do vestibular?

Eu sou contra o vestibular!

P. – *Por que você é contra?*

Educ.5 - Porque ele não faz sentido, eles escravizam as escolas, porque faz a criança estudar uma vida inteira para passar numa única prova e depois ela não serve pra nada mais né? Na vida dela.

P. - Você não vê sentido nisso?

Educ.5 - Não e também não é justo o vestibular, por classe social, porque todo mundo de classes sociais diferentes juntos pra fazer o vestibular, só que por exemplo, uma pessoa que estuda na escola pública raramente ela tem professor, não tem como ela competir com alguém que estuda numa escola particular que viaja sei lá todo semestre pra estudar, sei lá, não faz sentido.

Por isso que eu sou a favor do sorteio, porque o sorteio faz sentido, não vai discriminar ninguém.

P. - É uma opção!

Educ.5 - E muita gente diz que o sorteio não faz sentido porque ele não fez a prova, não sabe se ele é capacitado, mas se ele já passou no ensino médio e o vestibular é basicamente o que você revisar tudo o que você fez no ensino médio o sorteio não ia dá problema.

P. - Você teria mais algum comentário sobre o vestibular, algum ponto de vista?

Educ.5 - Não... Cota, as pessoas não gostam de cotas.

P. - O que, que você acha das cotas Educ.5?

Educ.5 - Haaa eu sou a favor das cotas. Porque tem gente na escola, uma amiga minha que ela não gosta das cotas, porque ela acha que a pessoa só passa por passar sabe, mas eu só a favor das cotas, porque mesmo assim, tipo, que a pessoa tivesse a mesma capacidade, uma pessoa negra de escola particular, se ela tiver a mesma capacidade de uma pessoa branca de escola particular, ela vai ser discriminada lá na hora, então por isso eu sou a favor das cotas.

=====

No depoimento a seguir a Educ.4 que tem quinze anos e chegou no Projeto Âncora com dez anos, demonstra sua percepção sobre os valores, as relações e os processos que vivencia nessa comunidade. Na ocasião estava no núcleo do desenvolvimento e fez parte do grupo que realizou o projeto de intercâmbio.

DIALÓGO 11 – Sobre os valores e as relações humanas, pela Educ. 4.

=====

P. - Eu fiquei sabendo que vocês fizeram uma pesquisa sobre o vestibular e aí eu queria entender como foi que vocês fizeram essa pesquisa e quais as conclusões ou concepções que vocês conseguiram construir disso.

Educ.4 – Sim. O interesse surgiu quando alguns adolescentes que já estão entrando ou que já estão no ensino médio, o que corresponderia o ensino médio numa escola tradicional, tiveram a preocupação e quiseram começar a estudar pro vestibular, porque algumas pessoas tem o interesse de fazer o ENEM e entrar numa faculdade.

Mas antes de tudo a gente não costuma pesquisar e estudar os conteúdos porque isso não faz sentido pra gente, mas pesquisar alguma coisa que possa englobar esses conteúdos, mas ao mesmo tempo a gente também levantou um estudo sobre o que é o vestibular e o que o vestibular representa hoje pros jovens.

No começo eu não participava e quando eu entrei, eu também tive que fazer essa pesquisa, e foi uma coisa bem tensa, porque a gente já tinha uma noção de que provas e avaliações, diagnósticos assim pra você ganhar uma nota, pra você passar pra alguma coisa não funciona, e a gente tem isso aqui, a gente acredita nisso, e as crianças também tomaram isso pra elas.

Então, o Enem é só mais uma que também não funciona, e que não é válida pra você entrar numa faculdade, entendeu?

Então, eu comecei esse estudo também, pesquisando e falando com um dos educadores, pra ver qual é o papel do Enem e dos vestibulares e o grupo inteiro chegou à conclusão que é uma coisa que segrega as pessoas e que não dá oportunidade pra todo mundo, e que às vezes você não ta num dia bom, você não fez a prova, você não vai passar e isso pode mudar toda a estrutura da sua vida, isso é o que o Enem representa pra gente, não é uma coisa boa!

Mas pensando nisso também, a gente pensa pelo outro lado, que as pessoas que hoje estão aqui, elas entendem esse lado do Enem, mas ao mesmo tempo elas querem fazer, por acreditar que uma faculdade pode agregar na vida delas também. Então, a gente fez esse estudo de base pra entender o que o Enem significa pra cada um, pra depois estudar os conteúdos que a gente acredita que vai cair no Enem.

E depois de um tempo a gente começou a pesquisar sobre o que cai nos conteúdos e a gente viu que também não faz sentido pra gente, que acredita numa coisa mais concreta e ativa dos conteúdos.

A gente pensou em montar um grupo, onde tem um assunto em comum pra começar a pesquisar, porque aí as pessoas ficam mais interessadas, não fica estudando só continhas e fórmulas, porque isso pra gente é bem chato, inclusive pras outras crianças também e o grupo do vestibular ele continuou e eu tive que sair porque eu tenho outro projeto também que é o projeto de intercâmbio.

Mas ao mesmo tempo eu acredito que isso também pode englobar os conteúdos que eu vou precisar pra estudar no Enem, o que também não

exclui a possibilidade, se eu tiver uma necessidade de abrir uma pesquisa à parte e começar a estudar com algum assunto que eu goste pra eu estudar pro Enem.

Eu tenho todo suporte pra isso, mas, hoje eu assim, como educanda e vendo a demanda de coisas que eu tenho pra fazer eu acho que isso não cabe agora no momento que eu tenho bastante coisa pra fazer. É isso.

P. – E como está esse projeto de intercâmbio de vocês?

Educ.4 - É, agora é a fase final. Assim: final que eu digo pra arrecadação e ta sendo bem tenso, a gente tá ficando a tarde, tá ficando semanas aqui, vai ter evento de lançamento.

Durante dois anos, a gente fez um processo muito grande, com muitos roteiros, muito aprendizado envolvido também.

Eles vieram pra cá né? Porque a gente tá fazendo intercâmbio com uma comunidade de Portugal, onde tem os jovens e eles vieram pra cá, conheceram nossa escola, aprenderam várias coisas e agora o segundo passo é a gente ir pra lá e tá sendo bem legal assim agora, porque a gente ta bem engajado e tem algumas pessoas que fazem mais, tem outras pessoas que fazem menos, mas todo mundo tá bem assim, concreto que a gente vai conseguir e assim ta bem tenso mesmo.

P. – Qual é a previsão da viagem agora?

Educ.4 – Pra setembro, dia 30 de setembro a 28 de outubro.

P. – Então, você já estudou em outras escolas?

Educ.4 - Já estudei em outras escolas.

P. – Você percebe alguma diferença entre essas duas estruturas?

Educ.4 – É bem engraçado porque essa pergunta, todas as pessoas que vem aqui fazem essa pergunta, e eu sempre... mas, não é cansativo pra mim responder.

Porque eu gosto de enfatizar isso que quando as pessoas perguntam qual a diferença, eu sempre respondo “que é toda a diferença, tudo é diferente”, e ao meu ver assim, como educanda, como aluna, eu penso que é tudo diferente, tudo melhor pra diferente!

Porque além da gente ter toda essa abertura pra escolher, pra entender o que, que a gente precisa aprender, e pra ter o gosto de aprender mesmo, além da gente ter isso, a gente tem também, a coisa que a gente é escutado como aluno, como educando.

Então, a gente é sempre escutado pra tudo, uma opinião que eu tenho, com construção de argumentos, tem a assembleia que é um dispositivo ótimo pra gente decidir coisas pra escola.

Então, a gente sente mesmo que a escola é nossa e que o que for melhor pro coletivo a gente pode fazer.

Então toda é a diferença quando você não tá enfileirado e quando você não tem que obedecer ordens e quando você tem que fazer provas e a

diferença também é justamente essa, de você ser escutado como pessoa, como indivíduo, mas tratado como indivíduo pra trabalhar num coletivo, então pra mim essa é a maior diferença.

P. – Qual teu sentimento ou entendimento em relação aos valores que norteiam o Âncora?

Educ.4 - Os valores eles foram construídos desde o começo da escola, então, todo mundo sabe quais são esses valores desde o começo, e eles passaram a se tornar não só uma coisa que eu preciso viver dentro da escola, uma coisa que eu preciso viver na minha vida também, que você precisa ter em todo lugar, que são o respeito, a afetividade, tudo isso. A responsabilidade com o que você fala, com o que os outros falam, responsabilidade de arcar com as suas coisas, entendeu? Então, esses valores é uma coisa que passam a fazer sentido pra você, na sua vida externa, não só dentro do Âncora.

=====

Tanto a fala, quanto a postura expressada pela Educ.4, simbolizam as possíveis consequências na constituição da personalidade dos(as) educandos(as) dessa escola. A capacidade reflexiva e crítica que demonstra ter, sobre todos os assuntos a que foi instigada a falar. Quando trata da pesquisa sobre o vestibular, com elaborações complexas de argumentação e visões diversas, apresentando questões e soluções, com base não só no campo da racionalidade, mas também dos sentidos e sentimentos que o processo do vestibular pode engendrar individual e coletivamente.

Quanto a sua percepção sobre como o Projeto Âncora desenvolve seus processos e relações educativas e o que tudo isso oportuniza e contribui para o desenvolvimento de todos(as). Como demonstra sentir pertencente a esta comunidade, o senso de responsabilidade e compromisso com tudo e todos e a liberdade que demonstra ter em agir e realizar ações neste lugar. O engajamento no projeto de intercâmbio, que durou dois anos e oportunizou a ida de um grupo de educandos(as), educadores(as) e familiares para uma viagem à Europa, para conhecer uma comunidade no interior de Portugal.

A Educ.4, demonstra com segurança, uma capacidade de autoavaliação de si mesma, no que tange às suas condições objetivas e subjetivas para realizar seus compromissos e consciência de suas capacidades para realizá-las. Expressa-se com liberdade quanto às suas escolhas, reflexões e opiniões, partindo do que faz sentido ou

não para ela, analisando os prós e contras, ou seja, identificando as possíveis consequências de suas escolhas e atitudes.

Essa habilidade de análise e avaliação de si mesmo e do meio social que está inserida, quanto às suas capacidades, condutas e comportamentos, percebe-se em todos(as) os(as) educandos(as), em menor ou maior grau, de acordo com a trajetória e condições expressadas por cada um(a), que são plenamente respeitadas pelos educadores(as). No entanto, é evidente que o objetivo é o incentivo constante para o desenvolvimento dessas características. Até em relação às crianças menores, percebe-se esse movimento, dentro da constituição e condições que cada uma apresenta. Evidencia-se que é perceptível o gérmen desses movimentos que vão constituindo-se como hábito, por estarem convivendo e sendo instigados cotidianamente por essa prática inerente a essa comunidade. Nesse sentido, Vygotski (2001, p. 63), afirma que,

[...] a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento humano – como frisa Marx – como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado.

Portanto, identificar o gérmen desse movimento de tomada de consciência de si mesma e de sua ação no meio social, nas crianças pequenas e em pleno desenvolvimento nas crianças maiores e adolescentes, nesse espaço educativo, confirma-se as possibilidades e competências que são inerentes às capacidades humanas, independente de sua idade, que acompanham à princípio suas condições biológicas, mas desenvolve-se sobretudo, pelas relações sociais, inseridas numa cultura, que caracteriza-se num conjunto de ideias, concepções, valores, que direcionam as atitudes, condutas, comportamentos e consequentemente vai constituindo a personalidade de cada um.

Tudo isso evidencia a importância de definir que tipo de lugar, ambiente e principalmente relações humanas queremos ter nos espaços educativos, que educação queremos conceder as atuais e futuras gerações.

Afinal, se temos um ambiente escolar hierarquizado, competitivo, autoritário, antidialógico, onde os instrumentos de

formação baseiam-se na transmissão e recepção de conteúdo para resultar numa nota, na prova constante de atender às expectativas do outro, do professor, do colega, do sistema de ensino, da família, pois, para muitos, essa expectativa se restringe a uma nota, que irá referendar prioritariamente um possível lugar e status profissional.

Que tipo de sociedade, que tipo de cultura, estamos e estaremos difundindo e ensinando à essas crianças e adultos também? Uma sociedade nos mesmos moldes e relações. Porque tudo isso, contribui com a orientação de visão de mundo e relações que essas crianças terão. Sabemos que esse tipo de configuração social e educacional atende ao ideário e concepções de mundo de muitas pessoas e quanto a isso, só nos cabe – a quem não comunga - respeitar, o que não quer dizer resignar.

E o que vemos no Projeto Âncora e em outras experiências educacionais que decidiram e estão decidindo mudar esse cenário, nos ambientes educativos, é que, desenvolver educação em outras configurações, sobre perspectivas dialógicas, democráticas, solidárias, respeitadas, afetuosas, com liberdade e ampliando suas relações com as comunidades e ambientes ao seu redor, demonstram com muita competência que também desenvolve educação e em perspectivas mais amplas. Tudo isso mobilizado principalmente pela convicção de que outras relações humanas precisam ser desenvolvidas, desta forma, constituir outras configurações sociais e culturais.

Tudo isso se configura numa mudança de paradigmas, no que tange a ação pedagógica movimentar-se para potencializar uma educação que vai além do cognitivo, de uma aprendizagem restrita e vazia de sentidos. Evidencia essa possibilidade, quando a Educ.4 externa o autorreconhecimento e sentimento de pertencimento a essa comunidade educativa, como pessoa ativa, que como ela relata, a reconhece, *“de você ser escutada como pessoa, como indivíduo, mas tratado como indivíduo pra trabalhar num coletivo”*, desta forma, responsabiliza-se por esse lugar.

Ela assegura que a diferença que existe entre o Projeto Âncora e as *“escolas tradicionais”*, está principalmente na não existência de relações autoritárias e pré-definidas, ainda, afirma que *“esses valores é uma coisa que passam a fazer sentido pra você, na sua vida externa, não só dentro do Âncora”*, diante dessas expressões, compreende-se que essas concepções e atitudes, só são possíveis de serem

potencializadas por meio de vivências, que oportunizem experiências, como ocorre no cotidiano desta escola, por meio de relações educativas que proporcionam aos seus educandos(as) outros sentidos e compreensão de si mesmo e do mundo, que tendem a refletir na sua atuação no e sobre o mundo, expressando o que orienta Vygotski (1995), “[...] Só criando o estímulo correspondente se pode provocar um processo de conduta e orienta-lo em diferente direção” (Ibid., p. 289, tradução nossa).

No que concerne aos valores, a Educ.4 confirma que como eles são vivenciados no cotidiano, passam a fazer sentido, e por isso, integram-se às suas condutas, comportamentos e personalidade, refletindo em todas as suas relações. Ela afirma serem importantes não só para a convivência dentro da escola, mas em todos os outros lugares, que ensinam a ter responsabilidades consigo e com os outros e que eles passam a fazer sentido para a sua vida.

Toda a reflexão externada por essa aluna reporta-nos a concepção de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de que trata Vygotski (1995), sobre as quais afirma que, “sobre a conduta humana cabe dizer, em geral, que em primeiro lugar, sua peculiaridade se deve ao que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que através desse meio, modifica seu próprio comportamento” (VYGOTSKI, 1995, p. 90, tradução nossa). Ainda, que esses processos ativos, de convivência e influências sobre o objeto, com as outras pessoas e sobre si mesmo, “agrupam-se em um todo na estrutura complexa da conduta. A criança começa a utilizar, com relação a si mesmo, aquelas formas de conduta que os adultos geralmente aplicam em sua relação com ele” (Ibid., p. 128, tradução nossa).

O depoimento a seguir é da mãe de um educando de 15 anos que na ocasião estava no núcleo de desenvolvimento. Ela é engajada nas ações do projeto e reconhece a importância de que todas as famílias realizem essa proximidade e engajamento junto à escola.

DIALÓGO 12 – Sobre os valores e as relações humanas, pela mãe de um aluno.

=====

Mãe – *Meu filho entrou no projeto com 7 anos e ainda não era escola. Porque eles chamaram os pais pra saber, né? O que eles achavam de montar uma escola aqui e eu fiquei super feliz, porque ia conseguir juntar a escola e o projeto, o projeto pra mim já era bom porque desde que o*

meu filho entrou, o crescimento e o amadurecimento, a esperteza dele e o jeito de conversar é diferente de uma outra criança que a gente vê que não tem essa estrutura na vida.

*Com questão dos valores, **é complicado falar dos valores, porque como o meu filho, ele já veio desde cedo junto com o projeto isso foi agregado na vida dele**, é natural, veio natural dele, ele já vinha vivenciando o projeto, então já vinha se trabalhando isso, então a escola só fez abraçar melhor e aconchegar.*

Na minha vida os valores, estão acrescentando muito, que foi esse fato que eu falei do meu filho, o exemplo que eu dei dele.

=====

O depoimento dessa mãe está apresentado na íntegra no apêndice 3, por abordar vários elementos relevantes sobre os efeitos que os processos desenvolvidos no Projeto Âncora podem gerar. Os quais viabilizam reflexões sobre os tipos de relações e processos que podem ser instaurados para o desenvolvimento de uma educação voltada a integralidade humana.

A mãe relata como seu filho chegou ao Projeto Âncora, quando ainda era apenas o serviço de convivência, no contraturno da escola que ele estudava. E quando a Escola Âncora foi implantada ela o matriculou, apesar das dúvidas que tinha em relação aos métodos novos, mas confiava na equipe. Ela descreve com emoção como o filho se expressa e se relaciona com tudo e todos no seu cotidiano, dentro e fora da escola, como se constitui sua personalidade, dotada de responsabilidade, afetividade, autonomia e solidariedade. Ela reconhece que o Projeto Âncora tem grande responsabilidade sobre a pessoa que seu filho é hoje.

Afirma, também, que essa instituição ensina muito a todos, ao filho e a ela mesma, que ao começar a apoiar o projeto de intercâmbio, a fez se aproximar e engajar em toda a escola e com isso, ampliou seus vínculos com o filho, com a escola, com as outras famílias.

Essa mãe também relatou um acontecimento que foi marcante para ela em relação ao filho na escola, sobre uma discussão entre duas meninas e que o seu filho foi intermediar e uma delas o agrediu e o quanto foi surpreendente para ela a reação do filho, o qual não reagiu da mesma forma (com agressividade), e principalmente, o quanto ele a ensinou diante desse fato, quando expôs a ela que,

[...] “mãe, eu não to bravo com ela, porque ela fez isso comigo, eu to triste porque eu não consegui ajudar ela, eu só queria ajudar”. Então isso pra mim, mexeu muito comigo, sabe, porque assim, um menino de quinze anos, que tem essa maturidade, isso mexe, toda vez que eu falo... (ela se emociona, enche os olhos de lágrimas). É... mexe muito, porque, eu, caramba, eu tava ali querendo, sabe? Chacoalhar a menina e ele me mostrou que não, num tava triste, nem nervoso porque ela bateu nele, ele tava triste porque não conseguiu ajudar num momento que ela precisava, e isso me fez ver, que assim eu tinha que mudar o meu modo de agir (Informação verbal).

A partir deste exemplo e outros que ela expõe, revela a importância do que o Projeto Âncora realiza para a educação das crianças, para que elas se tornem pessoas com atitudes solidárias e afetivas. Quanto aos valores, ela afirma que eles se agregaram naturalmente aos comportamentos e na vida de seu filho, à medida que, desde pequeno, ele convive com esses valores dentro da escola. A transmissão dos sentidos destes, que contribuem com o desenvolvimento das condutas e personalidades dessas crianças, que só é possível pela vivência, que ocorre pela palavra, pelo diálogo, que constrói as relações, que pode ser explicado com a afirmação de Vygotski (1995), quando diz que,

[...] *el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre si mismo. [...] A un nuevo tipo de conducta debe corresponder forzosamente un nuevo principio regulador de la misma, y lo encontramos en la determinación social del comportamiento que se realiza con ayuda de los signos. Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje* (VYGOTSKI, 1995, p. 86 e 146).

Essa mãe ainda reitera em sua fala, como a escola é acolhedora e trabalha para abranger os vários aspectos da vida das crianças: a família, o emocional, o sentimental e profissional. Enfatiza, também, a dedicação dos(as) educadores(as) em todo esse processo de crescimento dos(as) educandos(as), o que demonstra que “o meio é o fator decisivo nesse processo de estabelecimento da experiência individual. É a própria estrutura do meio que cria e predetermina aquelas condições das quais acaba dependendo a elaboração de todo o comportamento individual” (VIGOTSKI, 2004, p. 30).

A seguir pontua-se alguns fragmentos do conteúdo do apêndice 2, onde apresenta-se outros depoimentos que reiteram a ideia de que o que move os processos educativos no Projeto Âncora são as relações humanas. Que a multireferencialidade teórica que venha a abarcar os processos, devem atender à realidade prática de ações e relações que são vivenciadas no cotidiano da escola.

No depoimento do Tut.5, que consta na íntegra no item 2 do apêndice 2, esboça o contexto de relações que essa escola se propõe a realizar, que tem como uma de suas premissas, o agir com liberdade, o que demanda, às vezes, uma rigorosidade no trato das consequências desse agir, especialmente quando ocorrem os conflitos, que oportuniza um olhar e reflexão constante sobre as responsabilidades inerentes a essas relações.

DIALÓGO 13 – Sobre os valores e as relações humanas, pelo Tut. 5 (item 2, apêndice 2).

=====

Tut.5 – *Então, eu achava que eu trabalhava na minha área muito bem, quando eu comecei a tramar aqui, cê num... cê esquece... porque o conceito teórico que a gente se habilitou é uma coisa, agora eu pegar esse teórico e trazer pra esse campo da prática que é o que chama mais atenção aqui no Âncora.*

Essa prática de vocês... a pergunta normalmente é assim, que as pessoas fazem pra gente, “essa prática de vocês tá embasada em que teórico?” A gente fala... “pode ser Zezinho da Paraíba ali na...”, pode ser! Porque são as relações que vão mover a gente aqui e o que move aqui.

Posso dizer uma coisa? Assim: as relações elas são construídas. Isso a gente já sabe, mas como eu construo essa relação nesse ambiente que a gente tá chamando de pedagógico, que tudo pra gente é pedagógico, seja aqui, seja fora.

Como que eu reajo fora desse ambiente que eu estou? Esse é um grande questionamento que eu faço, inclusive comigo, eu sou educador só quando eu to aqui, ou quando eu to fora?

Eu não tenho que separar o educador daqui e o educador de fora.

Então, quando eu trago esse questionamento pros meninos que estão lidando comigo direto eles dizem “nãooo”, eu digo é, porque aqui você pode até se expressar, gritar e botar pra fora e xingar todo mundo, uma hora você vai cansar disso, lá fora você pode tomar um murro no meio da cara!

Você quer tomar um murro no meio da cara?

“Não!!!”

Então, não faça aqui!

Você tem que entender que são ambientes diferentes, mas são relações. De que forma eu posso potencializar esse ser humano que tá aí? Aqui, o Âncora está em 100% tentando fazer isso, toda hora, mas de que forma eu posso potencializar essa habilidade? Como é que eu vou chegar nesse lugar?

E a partir daí é a minha experiência, é a minha vivência, é o que eu sou quanto profissional. É o que eu sou como pessoa que vai mediar essa história.

E a gente vê no sistema que é o contrário, ele tá potencializando um conteúdo, a preocupação de todo mundo, 80% das pessoas que vem aqui quer saber do conteúdo, não quer saber da relação. E a gente fala o tempo inteiro: são as relações que move o projeto, “não, e o conteúdo da geografia!”

A gente acredita nesta educação que fazemos.

=====

DIALÓGO 14 – Sobre os valores e as relações humanas, pela Tut. 4, que vem de experiência de trabalho em escola pública.

=====

Tut.4 – O que mais me surpreendeu aqui foi a questão do silêncio. O silêncio que não existe na escola. Esse espaço aqui é o espaço que as crianças são menores tem um pouco mais de barulho (tinha muito barulho ao redor no momento de nossa conversa), mas se você for no espaço dos maiores é diferente. Assim: silêncio, ninguém grita, ninguém fala alto, e quando fala todo mundo se incomoda. Então foi o que mais eu me admirei. Falei mais, nossa! Como né?

Porque na escola pública a gente é acostumado com aquele barulho, né? Você chega, até a sirene do recreio, então é isso!

E a forma de trabalho? Assim, de lidar com a educação, é muito pessoal também pra criança. Ela que tem o interesse e busca esse interesse. É uma questão de autonomia mesmo, uma questão de conhecer a si mesmo, de saber o que eu preciso.

A organização, às vezes os adultos, tem essa dificuldade de organização de horário, de agenda, de cumprir. Então elas conseguem saber. Hoje eu tenho grupo de responsabilidade, hoje eu tenho...

E essa responsabilidade com essas organizações é bem gratificante ver que funciona, que dá certo. Existe outra forma de trabalhar que não seja em fileira.

Tem também o respeito que, claro que existem os conflitos, existe ainda as escorregadas, né? Mas o tempo todo vem se reforçando, vem se conversando em roda, essa mudança de paradigma.

Então aqui você consegue visualizar uma criança de treze, quatorze anos, conseguindo brincar com uma de três, quatro anos, com respeito, com afetividade e não é uma realidade que você vê em outras escolas, que realmente, o quarto é melhor do que o terceiro, do que o segundo.

Ah, vamos fazer um interclasses? Então, se reforça através do esporte essa questão da rivalidade, de que os maiores são melhores, então isso também eu observei nesse primeiro ano, e ao longo do tempo que realmente é uma mudança de paradigma, de postura.

*[...] precisamos fazer essa reflexão: você pensar até que ponto eu to contribuindo, até que ponto eu sou um ser pensante, sou um educador, né? Mas até que ponto eu fui mesmo de fato, até que ponto eu contribuí com meus alunos pra que ajudassem também a serem mais autônomos. Mas é uma mudança mesmo que **o Âncora trabalha os cinco valores são embasados mesmo nessa transformação social.***

=====

O depoimento da Tut.4, expressa sua surpresa com as diferenças que identificou quando chegou no Projeto Âncora, em relação as escolas que ela havia trabalhado até então. No que concerne aos processos e relações existentes entre as crianças, seus comportamentos, como se organizam no cotidiano e dialogam abertamente sobre tudo que acontece, o que leva à mudança de paradigmas, sobre o sentido das relações que estabelecem, diferente do que normalmente se vê nas escolas, que são relações de competição e rivalidade e na Escola Âncora, incentiva-se relações de solidariedade e respeito, visando colaborar com uma transformação social.

DIALÓGO 15 – Sobre os valores e as relações humanas pela Tut. 6, que na ocasião era estudante de pedagogia e conheceu o Projeto Âncora por meio do documentário ‘Quando sinto que já sei’.

=====

P. – Como você entende e percebe os valores que norteiam as relações aqui no Âncora?

Tut.6 - Eu sinto que os valores aqui foram construídos juntos, junto com as crianças e isso faz com que, quando a gente tá conversando diretamente com as crianças, elas sabem desses valores, e elas sabem quando elas não respeitam. Elas cobram isso da gente muitas vezes, e é muito interessante.

Percebo que quando as coisas são feitas coletivas e aqui muitas das coisas são decisões coletivas, faz sentido pra elas, então, esses valores permeiam as relações sempre.

A gente tenta sempre observar quando eles (os valores) estão, quando não estão, inclusive falar sobre isso com a criança, de “quais são os cinco valores do Âncora e qual deles que você acha que não tá respeitando nesse momento?”

E eles sabem, porque faz sentido pra eles, então, por exemplo, que aconteceu a roda aqui e uma das crianças não tava respeitando e aí ela sabe que não tava cumprindo o valor de respeito na roda e é isso, e aí depois eu sentei lá, conversei com ela, e perguntei pra ela o que ele achou do comportamento dela na roda, e aí ela acabou falando que ela não tava respeitando, não tava prestando atenção, que ela tava distraída, mas antes da gente vê a ausência do valor, o conhecimento dele e saber a importância dele tá presente, né?

A gente consegue conversar, consegue resolver na conversa, às vezes é um pouco mais difícil, mas eles são responsáveis pelas coisas que acontecem aqui.

Então, se eles tão se servindo (a comida) e derrubam, eles limpam e o fato deles poderem se servir dá a oportunidade deles derrubarem, deles limparem, deles olharem pra isso, cuidarem desse espaço como um todo.

P. – Eu vou te perguntar isso, considerando o lugar que você está, na faculdade fazendo pedagogia. Como você vê tudo que você está estudando na universidade, no campo da pedagogia e como você sente e percebe o que é realizado aqui?

Tut.6 - Eu acho que em relação à teoria, a gente não aborda por exemplo, o desenvolvimento de autonomia, limite, a gente aborda muito mais a parte cognitiva, eu estudei punições, por exemplo!

Que é uma coisa que a gente simplesmente esquece aqui, a gente não precisa, a gente conversa, a gente observa as nossas atitudes, a gente não precisa.

A punição ela já existe assim, já existe uma consequência errada da sua atitude, né? Então, eles conseguem perceber, olha o que você fez e olha o resultado do que você fez. Isso já é a vida né?

Então, a relação a teoria assim, eu sinto muita falta de entender melhor a autonomia e eu busco isso por conta própria.

A questão do limite que é um conflito: até onde você dá autonomia, até onde você põe limite aqui? E agora não, e como você intervêm nisso, né? Essas coisas.

=====

A Tut.6 aborda em sua fala, sobre como os valores fazem sentido para todos da escola, pelo fato de que foram definidos pelo coletivo, como varias outras coisas: a organização da escola, os combinados, roteiros, planejamentos, atividades. Por isso, as crianças se sentem responsáveis por tudo também, sendo comum elas cobrarem e alertar aos colegas, educadores(as) e visitantes sobre tudo que rege a convivência na escola.

Outro fato que a educadora destaca, é como as crianças demonstram consciência de quando não estão cumprindo algum dos valores ou dos combinados e reconhecem isso, sem maiores constrangimentos ou atitudes que demonstrem querer esconder o ocorrido. Sempre olhando para as consequências de sua atitude. Isso retrata o desenvolvimento de uma conduta consciente, autônoma, responsável e segura perante seus próprios atos, mas também, o “não esconder o ocorrido”, denota confiança nesse meio e grupo social do qual faz parte, por entender que este, não tratará sua ‘falha’ com julgamentos ou castigos, mas com atenção e diálogos voltados ao acolhimento e resolução da situação.

O que se confirma na fala da Tut. 6, quando aborda ter estudado sobre “punições” na faculdade e que isso não tem sentido na Escola Âncora, *“que é uma coisa que a gente simplesmente esquece aqui, a gente não precisa, a gente conversa, a gente observa as nossas atitudes, a gente não precisa”*, compreende-se que isto é reflexo das relações horizontais e dialógicas estabelecidas nessa comunidade educativa, afinal, como afirma Freire (2011), *“ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”* (Ibid., p. 113).

4.4 - O respeito à unicidade de cada criança e ao seu percurso: os núcleos, roteiros, planejamentos, tutoria, oficinas, avaliação.

Todos os dispositivos utilizados no Projeto Âncora, apresentados no quadro 1 do terceiro capítulo, viabilizam atender todas as crianças na sua individualidade e oportunizá-las ao engajamento coletivo para o seu desenvolvimento integral. Com o propósito de incentivá-las a construir seus próprios caminhos, tendo

como referencialidade os objetivos propostos no currículo de dupla dimensão implementado pela escola.

O reconhecimento da unicidade de cada criança e da importância em respeitá-las e atendê-las em sua complexidade é assegurado nos documentos institucionais da escola, quando afirmam que,

Como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos. As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros (P.E. ÂNCORA, p. 14-15).

Com isso, criam-se outras perspectivas para o ato educativo, nas quais respeita-se a individualidade da criança e todas as suas especificidades, biológicas, culturais, emocionais, cognitivas, atitudinais, entre outras, que levam a assegurar o atendimento de suas demandas com respeito às suas efetivas condições para desenvolvimento de sua trajetória e de seus conhecimentos, ao seu tempo e aos seus interesses, numa perspectiva transdisciplinar²⁹ e holística.

Desta forma, esse contexto escolar passa para outro patamar de reconhecimento e atendimento das crianças, torna-se um ambiente essencialmente inclusivo, pelo fato de que atendê-las em suas

²⁹ A transdisciplinaridade é uma das concepções defendidas por Edgar Morin (2010), que se embasa no paradigma da complexidade, que permite as diversas áreas da ciência “distinguir, separar, opor, dividir relativamente seus domínios, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (idem, p. 138), confluindo-se, concebendo uma unidade.

diferenças, com atenção especial e particular a cada um(a) de seus educandos(as), é a regra da ação educativa do Projeto Âncora, não incorrendo em exceção, por exemplo, em casos de atendimento de crianças com deficiência.

Um dos mecanismos que garantem essa atenção individualizada são os processos de tutoria e todos os seus dispositivos de organização do cotidiano das crianças nesse ambiente educativo, como: os roteiros, os planejamentos, avaliações, atividades, oficinas, brincadeiras, rodas de conversa, etc. Tudo isso, permeado pelas relações, valores e mecanismos de interação coletiva, em movimentos dinâmicos e dialéticos indissociáveis e complexos.

Os **núcleos de aprendizagens** configuram-se “na primeira instância de organização pedagógica do trabalho do educando e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social” (P.E. ÂNCORA, 2016, p.9). A depender da quantidade de alunos em cada núcleo, pode haver um ou mais grupos em cada um deles, para melhor organização e distribuição entre os tutores.

O que define o caminhar e a passagem do educando de um núcleo para outro é a dimensão de desenvolvimento de um conjunto de competências que são identificadas e avaliadas no cotidiano pelo próprio aluno e pelo tutor, como: desenvolvimento de atitudes e valores, responsabilidade, autonomia, autoconhecimento, solidariedade, aprendizagem cognitiva, entre outros. Então, conjuntamente, tutor e tutorando e/ou “uma equipe de educadores define o encaminhamento do educando ao Núcleo de Aprendizagem correspondente as suas necessidades ou para a passagem de um Núcleo a outro, de acordo com o previsto no Regimento Interno” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 20).

Esse movimento de mudança resulta de um complexo processo cotidiano de atenção à individualidade da criança e do seu desenvolvimento quanto “a estar, a ser, a conhecer e a agir” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 9). Permeado por um olhar responsável e crítico dela mesma, sobre ela mesma, de acordo com a condição que cada uma apresenta. Isso, porque esse ambiente educativo oportuniza relações que viabilizam esse tipo de conduta. Verificamos um exemplo disto, na fala do educando Kayo Pereira, em seu

depoimento no episódio 1 da série “Destino Educação – Escolas Inovadoras” sobre o Projeto Âncora, quando relata que,

No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação. Todo mundo, eu mesmo me senti, eu senti que eu tinha que ir pro pré-desenvolvimento, porque eu no desenvolvimento, eu estava muito ‘libertado’ e eu não conseguia terminar meu roteiro no prazo e aí eu fui pro pré e agora eu to conseguindo (Informação verbal)³⁰.

A percepção de autocrítica expressa na decisão dessa criança, quanto ao núcleo que ela deveria estar para o melhor desenvolvimento de seus compromissos e de si mesmo, reflete um olhar diferente e dissociado de estereótipos quanto à mudança para uma etapa anterior, que poderia ter a conotação de retrocesso na sua trajetória na escola, no entanto, é sentido como algo necessário ao seu melhor desenvolvimento.

No apêndice 4, apresenta-se depoimentos que descrevem como ocorre a organização cotidiana dos educandos(as) e como utilizam os dispositivos direcionados para esse fim e alguns exemplos de como acontece os processos de tutoria e avaliação.

No item 1, deste apêndice, apresentam-se as falas das Educ.6 e Educ.7, com dez e onze anos, respectivamente, as quais na ocasião faziam parte de um dos grupos do **núcleo de iniciação**. Neste núcleo existem vários grupos de educandos(as), desde o grupo da ‘casinha’, das crianças pequenas a grupos que se compõem de crianças que a próxima etapa poderá ser o núcleo de desenvolvimento.

Os depoimentos das Educ.6 e Educ.7, descrevem os procedimentos que realizam para organizar seu cotidiano na escola, tendo como principais instrumentos os **roteiros e planejamentos**, nos quais traçam seu percurso periódico (quinzenal, semanal e diário) e registram suas atribuições, como: pesquisas/estudos, acompanhamento da tutoria, projetos, oficinas, grupos de responsabilidade, avaliações, brincadeiras, rodas de conversa, assembleia.

³⁰ Depoimento de Kayo Pereira, educando do Projeto Âncora, no episódio 1 da “Série Destino Educação: Escolas Inovadoras. Projeto Âncora - Brasil” (2016).

Essas alunas demonstram domínio e organização desses instrumentos para realizar seus compromissos diários, no que tange ao tempo, espaços, condições objetivas que possuem para realizar a diversidade de atividades que planejam. O que revela o dinamismo, criatividade e flexibilidade com que essas crianças vivenciam seu cotidiano na escola.

Os roteiros de estudos, são feitos periodicamente numa média de uma a duas semanas, a depender da criança ou grupo, porque também podem existir roteiros coletivos. Essas definições sempre ocorrem de forma conjunta entre tutorandos(as) e tutores(as). Congregam as temáticas das mais diversas áreas do conhecimento que as crianças vão definindo para estudar, que em sua maioria são direcionadas por suas curiosidades e necessidades. Os roteiros são sempre discutidos e acompanhados pelos tutores, configurando-se nas pesquisas.

Concomitante, são elaborados planejamentos diários individuais, mas também podem ser coletivos, nos quais preveem seus tempos/horários e todas as atividades programadas, como: **os estudos**, para o qual existe um acordo de serem realizados no mínimo de três horas por dia; participação nas **oficinas**, às quais são disponibilizadas semestralmente por um cronograma e cada educando escolhe qual/quais quer participar; **grupos de responsabilidade**, cada criança participa de um deles, também à sua escolha, para os quais estão previstas reuniões semanais e realização das atribuições inerentes à cada grupo. Algumas crianças podem não participar dos GR's, quando precisam priorizar outras atividades; **rodas de conversa**, previstas três por semana, momentos em que todos os grupos reúnem-se para compartilhar e discutir acontecimentos, acordos, questões, conflitos, projetos, tudo que tenham necessidade de compartilhar e seja necessário para o coletivo; as **brincadeiras**; ações inerentes aos **projetos**; participação na **assembleia**; outras atividades que se façam necessárias.

Tudo isso, oportuniza o exercício de um conjunto de relações, habilidades e atitudes, que insere hábitos que contribuem para o desenvolvimento do autoconhecimento, autonomia, criatividade, (co)responsabilidades e condutas das crianças sobre elas próprias e sobre o coletivo.

A **tutoria** consiste no “acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando, que caberá a um tutor designado. [...] Os educadores se norteiam pelo planejamento do dia, elaborado a partir do roteiro de estudos de cada educando” (P.E. ÂNCORA, 1995, p. 19). Esse processo demanda do educador(a) uma atenção permanente da movimentação das crianças em relação aos seus planejamentos, mas também quanto às suas atitudes, seu estar nesse coletivo, suas condições objetivas e subjetivas para realizá-los e relacionar-se.

Existem os momentos de verificação da execução dos roteiros e planejamentos, entre tutor e tutorando, que acontece uma vez por semana ou mais quando necessário, onde ocorre uma análise conjunta destes sobre os aprendizados efetivados, seja dos conteúdos, movimentos, procedimentos e relações que ocorreram nesse processo de busca de conhecimentos, mas principalmente quais os sentidos e sentimentos que essa experiência gerou. Nesse momento, realiza-se também avaliações, ajustamentos dos roteiros e planejamentos, indicação de pesquisas e estudos pontuais para melhorar o desenvolvimento do que está sendo realizado e aprendido.

Como por exemplo, o que foi verificado no grupo de desenvolvimento, à medida que, os tutores vão lendo seus escritos, seja de sua pesquisa ou de sua autoavaliação, estes vão identificando as palavras escritas erradas, - mas não corrigem o erro -, com isso, os próprios educando(as) vão pesquisar a respectiva palavra, sua escrita correta, significados e aplicação e estruturam no final do caderno um dicionário próprio, o qual torna-se um mecanismo de consulta. Assim, incentiva-se a busca constante de meios e respostas por conta própria, com autonomia.

O **núcleo de desenvolvimento** é composto por adolescentes, que se organizam na sala ‘silenciosa’, o que representa a dimensão de suas condutas e comportamentos, dotados de autonomia, responsabilidade e comprometimento consigo e com o coletivo. Foi este grupo que organizou o projeto de intercâmbio para Portugal, como relatado pela Educ.4, no item 4.3, diálogo 11 deste capítulo. Ajudam-se mutuamente, lêem e avaliam os planos uns dos outros e os tutores fazem uma revisão final.

Na sala ‘silenciosa’ demanda-se um total respeito ao ambiente que eles entendem precisar para realizar seus estudos. A organização e limpeza desse espaço estão entre as tarefas de seus planejamentos. Se alguém entra na sala fazendo barulho, bater a porta ou arrastar uma cadeira, será gentilmente convidada a refazer a ação com mais cuidado e silêncio ou, verá à sua frente várias mãos abertas levantadas solicitando silêncio, porque poderá atrapalhar a concentração dos que estejam na sala estudando. Importante frisar que este movimento, também ocorre em todos os demais grupos, quando em momentos de estudos.

Este grupo possui uma planilha/formulário para controle das atividades e se alguma destas não é realizada conforme o planejamento, refletem sobre isso, individual e/ou coletivamente, e esse processo é feito dialogicamente e por escrito, e abrange identificar os motivos, os sentimentos, as circunstâncias que levaram a não realização, mas também pensar em como solucionar a situação. O que abarca um complexo processo de desdobramentos e desenvolvimento de relações, condutas e capacidades, que viabiliza um exercício cotidiano de senso crítico, organizativo, reflexivo e de autoconhecimento. **Evidencia como todos os processos e relações são pensados, planejados e realizados objetivando sempre a expansão da autonomia dos(as) educandos(as).**

Voltando ao processo de tutoria, foi possível realizar o acompanhamento de um destes momentos, o qual está descrito na íntegra, no item dois do apêndice 4, entre a Tut.3 e a Educ.8 que tem nove anos e faz parte de um dos grupos da iniciação. As duas estavam analisando a **pesquisa sobre “reprodução humana”** que a Educ.8 estava realizando. Esta surgiu pela curiosidade da aluna sobre o tema após a gravidez de sua mãe. Com o apoio da Tut.3, a Educ.8 elaborou um roteiro para a pesquisa.

Isto se dá com a tutora que instiga as perguntas, a partir das dúvidas e curiosidades da criança sobre o tema, com isso, vão sendo elaboradas as perguntas do roteiro que direcionam a pesquisa. Dependendo da autonomia que a criança apresenta ter, indica-se ou não, os meios para realizar a pesquisa, como: livros, sites, revistas, etc. para que elas próprias busquem as respostas. Para cada roteiro combina-se um prazo, que quando finaliza, reúnem-se (tutor e tutorando) para verificar o que foi realizado. À medida que a criança

vai respondendo as perguntas do roteiro, demonstrando entendimento do que está abordando, o tutor vai registrando no relatório da criança e apontando um visto no roteiro, o que confirma a tarefa realizada e o conhecimento aprendido.

A elaboração, a escrita, a estruturação e o tempo do roteiro, dependem da maturidade e desenvolvimento da criança, às vezes, pode ser necessário que o tutor escreva o roteiro, a partir do tema escolhido pelo(a) educando(a), indique as perguntas, mas sempre com reflexão e consenso com a criança. Desta forma, o educador precisa também monitorar a realização dos estudos, que são inseridos no planejamento, que tem outras atividades programadas, então, inclui-se os estudos. Tudo isso acontece instigando o desenvolvimento da autonomia da criança, até que ela encontre seus próprios caminhos para realizar esse processo com mais responsabilidade e agilidade.

Na tutoria que foi observada, estava sendo analisado o que a Educ.8 já havia pesquisado e aprendido, até então, sobre reprodução humana. Identifica-se que o principal elemento mediador desse processo é o diálogo, que prioriza a criança, a descrever e expressar o conhecimento adquirido, dúvidas existentes e sentimentos vividos no seu processo de pesquisa.

A partir disto, a tutora vai compartilhando suas impressões e instigando com as próprias palavras e expressões da aluna as questões, dúvidas e/ou inconsistências existentes no que a educanda apresenta. Mas, também, para ratificar sua evolução, quanto ao seu aprendizado do conteúdo e assertividade de suas buscas, reflexões e compreensões sobre os estudos feitos, cuidando sempre para ser uma avaliação positiva e impulsionadora das capacidades, curiosidades e autoconfiança da criança, que demonstra sempre atenção sobre o que a tutora está falando, sobre o qual também reflete, e em um movimento de construção de entendimento, entram em consenso sobre as sugestões dadas para os próximos passos da pesquisa.

Percebe-se nesse processo o que Vygotski (1995) afirma ser “a regulação do comportamento externo por meio da palavra nos leva gradualmente a formação da conduta verbalizada da própria personalidade. A linguagem sem dúvida, é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade” (Ibid., p.148,

tradução nossa). Ou seja, nesse transcurso, o principal elemento regulador do processo de constituição de conhecimento da Educ.8 é a palavra, quando a tutora, sempre por meio do diálogo e da articulação das próprias respostas da educanda, direciona um sistema de reflexões e conexões entre todas as informações que esta vai apresentando, que a permite, desenvolver reelaborações mais complexas do seu entendimento sobre o que está sendo pesquisado e assim sofisticando seu próprio pensamento e linguagem. Vale ressaltar que essa dinâmica de relações essencialmente dialógicas e indutoras de reflexões múltiplas e críticas, é vista constantemente em todos os espaços da escola.

A dimensão de autonomia em evidente desenvolvimento, expressa pela Educ.8, é demonstrada pela sua capacidade reflexiva e facilidade de fazer conexões sobre as informações que vão surgindo na pesquisa, instigada pela fala da tutora e pelos mecanismos que ela própria vai criando e utiliza para desenvolver seu entendimento sobre o que está sendo pesquisado, como os desenhos que fez do ‘sistema genital feminino’ e do ‘momento do corte do cordão umbilical do bebê’.

O movimento de reflexões e correlações que o diálogo entre tutora e tutoranda vai criando, proporciona a esta, o entendimento de como acontece em detalhes, o processo de reprodução humana, utilizando-se não só do conteúdo escrito, mas também, da imaginação, dos sentimentos, das questões e dúvidas que ocorrem e tornam-se impulsionadoras da evolução da compreensão e conhecimento da criança.

Quando o roteiro é concluído, é perguntado à criança se ela gostaria de aprofundar a pesquisa ou se teria mais alguma coisa que ela gostaria de conhecer sobre o assunto, então, conjuntamente, definem pela continuidade ou não dos estudos sobre o tema em questão. No caso da Educ.8, essa pesquisa sobre reprodução humana gerou nela a curiosidade sobre a reprodução animal, o que ficou previamente acordado entre as duas que, quando concluído aquela pesquisa, iniciariam o roteiro para este novo tema.

Como pode ser verificado no diálogo descrito no item dois do apêndice 4, no bojo desses processos de tutoria e estudos/pesquisas, inserem-se vários mecanismos que oportunizam um conjunto de conhecimentos e relações em sentido holístico, que abrange a

exposição oral do entendimento da aluna sobre cada pergunta do roteiro, que pode ser expressa de forma pontual ou abrangente as outras perguntas do roteiro, bem como, pela escrita do que acessou teoricamente, sendo incentivado a escrever sobre o seu entendimento e não apenas copiar o que se leu. Seja por meio de frases curtas e precisas, ou textos mais elaborados. Com isso, o tutor vai utilizando-se das próprias respostas dadas pela criança, indicando falhas ou dúvidas que vão gerando novas perguntas, que são direcionadas para uma nova fase da pesquisa.

Essa escrita torna-se um instrumento de avaliação das condições objetivas que a criança possui para expressar seus conhecimentos pelo ato de redigir, analisa sua capacidade argumentativa e lógica, sobre o seu conhecimento das regras gramaticais e de elaboração de textos e redações – considerando a capacidade de cada um -, para o qual, o tutor vai indicando as falhas de escrita, as palavras com erros e sugere a pesquisa sobre cada questão identificada. Sempre direcionadas por perguntas como: *“e aí, o que você acha? Você não acha que ia ser bom você escrever adequadamente essas palavras e tal”* (Tut.3, informação verbal, apêndice7). Assim, garante-se a fala da criança, oportunizando a ela refletir e expressar sua opinião, ou sentimento sobre o que está sendo posto. Cria a corresponsabilidade sobre o processo de construção do aprendizado e de conhecimentos e estreita laços de confiança entre tutor(a) e tutorando(a).

No bojo desse tipo de processo de estudos, verifica-se “relações pedagógicas que possibilitam experiências educativas que rompem os limites das disciplinas e dos livros didáticos, dando lugar ao aprender mediante o desenvolvimento de projetos de indagação, que dão sentido às inquietações dos aprendizes” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 11). Em um movimento abrangente, holístico e contextualizado de acessar e desenvolver o aprendizado, por meio de amplas correlações entre várias áreas do conhecimento. Como no caso da pesquisa da Educ.8, que abrange: ciências, biologia, português, raciocínio lógico, redação, mas também no campo de suas atitudes, que leva ao exercício do planejamento, organização, reflexão, avaliação, senso crítico, autonomia, entre outros.

Portanto, esclarece-se a não existência de aulas no Projeto Âncora, porque o acesso às informações teóricas não se dá por meio de uma transmissão passiva de um professor(a) para um(a) aluno(a).

São acessadas por meio do interesse e da busca dos próprios(as) educandos(as), sob a orientação dos educadores(as), sempre que necessário. Esses conteúdos tornam-se materiais de debates e análises entre ambos e entre os próprios alunos e assim amplia-se seu bojo de conhecimentos.

Pode-se verificar a coerência e importância desse processo no ato educativo, que não fragmenta as áreas de conhecimento por disciplinas, assim, respeita o ‘caráter sincrético do pensamento infantil’, uma constituição inerente às crianças, como afirma Vygotski (1995),

El niño al principio piensa en bloques íntegros y coherentes. Este momento se denomina sincretismo. El sincretismo es una peculiaridad del pensamiento infantil que le permite pensar en bloques íntegros sin dissociar, ni separar un objeto de otro. El carácter sincrético del pensamiento infantil, es decir, el pensamiento en situaciones íntegras, por partes enteras ligadas entre sí, está tan firme que perdura todavía en el escolar en la esfera del pensamiento verbal y es una forma reorganizadora del pensamiento em el niño de edad preescolar (VYGOTSKI, 1995, p. 266).

Nesse contexto também se constata como esses processos viabilizam o interesse e empenho das crianças, primeiro por caracterizar-se numa ação cotidiana ativa destas, nessa comunidade escolar, e segundo, porque atende às suas curiosidades e necessidades reais orgânicas e impulsionadas pelo seu contexto social e cultural. Sobre isso, Vigotski (2001) afirma que,

A principal forma de manifestação do instinto na infância é o interesse, ou seja, a inclinação particular do aparelho psíquico da criança para este ou aquele objeto. Os interesses tem um significado universal na vida infantil. [...] Portanto, o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis. [...] A regra psicológica geral de desenvolvimento do interesse é a seguinte. Por um lado, para que um assunto nos interesse, ele deve estar ligado a algo que nos interessa, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade; do

contrário, ele será infrutífero. [...] Isso quer dizer que, para colocar esse objeto ou fenômeno em relação pessoal com o aluno, é preciso transformar o estudo desse objeto em uma questão pessoal do aluno; dessa forma, poderemos estar seguros que obteremos sucesso. Do interesse infantil para um novo interesse – essa é a regra (VIGOTSKI, 2001, p. 100 e 102).

Portanto, se intenciona realizar uma educação direcionada a um desenvolvimento integral, que vislumbre seres humanos dotados de capacidades reflexivas holística, contextualizada, crítica, democrática, permeada de valores e condutas que primem não só pelo seu próprio desenvolvimento e bem estar, mas também do seu meio social, essa ação educativa deve ser “estruturada em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente seu interesse” (VIGOTSKI, 2001, p. 102-103).

Mas também, deve ser permeada de sentidos e valores, motivadas prioritariamente pelos interesses e ação real dos educandos(as) em cada momento de suas fases de vida e trajetória educativa escolar. Contudo, esses interesses precisam ser bem orientados o que abrange uma tarefa complexa, dinâmica e desafiadora. Como identificado no contexto da experiência da Escola Âncora, onde especialmente nos processos de tutoria incentiva-se,

A natureza ativa da criança permite que se coloque cada objeto em relações pessoais com ela e torná-lo questão de sucesso pessoal da criança. Aqui se incluem a fusão dos estudos com a vida e a exigência de que cada conhecimento novamente comunicado se incorpore ao conhecimento já conhecido e esclareça ao aluno alguma coisa nova (VIGOTSKI, 2004, p. 115-116).

Isso é possível também, por meio dos roteiros, caracterizado por um processo que,

[...] consiste em evitar totalmente a repetição, fazendo com que o ensino seja concêntrico, isto é, dispor do tema de maneira tal que ele possa ser totalmente percorrido da forma mais breve e simples de uma vez só. Depois, o professor retorna ao mesmo tema, mas não para uma simples repetição do que já foi visto, mas para percorrê-lo novamente de forma mais profunda e ampliada, com muitos fatos novos,

generalizações e conclusões, para que o que foi aprendido pelos alunos seja repetido, porém a partir de um novo aspecto, que se vincula ao já conhecido; dessa forma, o interesse surge facilmente. Nesse sentido, tanto na ciência quanto na vida, só o novo pode despertar nosso interesse. (VIGOTSKI, 2001, p. 103).

Outro caso que demonstra a importância da atenção e cuidado individualizado à criança em seu desenvolvimento educativo, foi relatado pelo Tut.1, como descrito no apêndice 2, item 5, sobre o grupo que chamaram de **‘consolidação’**, que existiu durante um ano. Este surgiu a partir de uma longa observação sobre alguns alunos, que levou a equipe de educadores(as) a definir que era necessário realizar um trabalho mais atencioso e preciso com um grupo de 28 crianças e adolescentes, que demonstravam ter questões comportamentais e emocionais, as quais estavam dificultando o desenvolvimento delas em vários aspectos.

As principais questões identificadas eram: baixa autoestima, o que fazia alguns afirmarem que não eram capazes de realizar nada; constantes atitudes hostis e até agressivas com os demais e o ambiente; e grandes dificuldades para se relacionar. Essa ação demandou modificações em alguns espaços da escola, intensos processos de trabalho, reflexão, organização do cotidiano de todos eles, atividades sobre diversas áreas do conhecimento, rodas de conversa quase que diariamente, articulação com as famílias, mas principalmente muito diálogo e persistência no entendimento dos sentidos, significados e sentimentos, no que tange aos valores defendidos pela escola. Como indica o Tut.1,

*[...] eles precisavam perceber, que eles podiam ter atenção de outras formas que não bagunçando, fazendo coisas horríveis pra chamar a atenção, e que eles eram bons, em um monte de coisas. Confiança assim. Eles precisavam confiar neles mesmos pra poder evoluir, e aí era um trabalho mais que desafiador. [...] as atividades eram numeradas, 1, 2, 3, 4, e aí eles ficavam com pendências inclusive, se eles não terminavam, tinham que fazer em outro momento, tinha que entregar, tinha uma tabela que a gente dava OK, **porque eles tinham que sentir que eles faziam coisas!!! Que eles começavam e que eles terminavam coisas**, gostava muito disso! Aí teve um moleque, que já tinha sei lá, 50 atividades, ele tinha 40 pendências, não conseguia terminar nada... “quem pode ajudar fulano a se organizar?” Haa eu posso! Então a criança*

que já tava conseguindo começar a se organizar, começava a ajudar o outro, e aí sentava com ele, anotava tudo que faltava, tirava todas as atividades da pasta, hoje você vai fazer essa e essa na sua casa! Aí levava e trazia no outro dia feito, a gente olhava, dava visto, colocava Ok! Aí eles comemoravam, eles vibravam, quando conseguiam terminar uma atividade, principalmente os que tinham mais dificuldade. Trabalho de formiga sabe? [...] Mas era tão louco, era tão emocionante, cada passinho pequeno que eles davam, a gente ficava assim encantado. (Tut.1, Informação verbal, Apêndice 2, item 5).

No contexto desse grupo, verifica-se o quanto foi significativa o ambiente, processos e atividades organizadas, e as relações humanas estabelecidas pelo grupo. Primeiramente pelos(as) educadores(as), por acreditarem na capacidade de mudança e desenvolvimento de cada um desses educandos. E verificou gradualmente o reconhecimento dessa atitude por parte destes, o que refletiu na evolução de cada um deles, em vários aspectos, inclusive de autoconhecimento, autocontrole, autoconfiança e tornarem-se solidários entre si.

Essa perspectiva de realizar uma educação que parte de **processos intencionalmente organizados para o desenvolvimento integral das crianças**, é o princípio da Escola Âncora, que converge com a concepção pedagógica defendida por Vygotski (1995).

Em uma de suas análises sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ele identifica que as funções psíquicas rudimentares consistem em “uma forma de conduta inferior” (VYGOTSKI, 1995, p.82, tradução nossa), e que esta passa à uma conduta superior, “mais complexa no sentido genético e funcional” (Ibid.), por meio de uma das formas de recurso essencial que é a “estimulação” (Ibid.) e outro recurso igualmente essencial “seria a autoestimulação” (Ibid.), que consiste “na criação e emprego de estímulos-meios artificiais” (Ibid.), que levam à determinação da própria conduta. Para o autor quando,

El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos [...] un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación -, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el

cérebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

A partir disto, o autor faz a seguinte pergunta: *¿cómo es posible, em general, formar conexiones desde el exterior y regular la conducta humana?* (Ibidem) E define que isso se dá na coincidência de dois momentos, sendo:

[...] em la estructura del reflejo condicionado” (Ibid.) [que consiste em] “un mecanismo creado de nuevo por la coincidencia de dos estímulos, es decir, creado desde fuera. [...] la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejísimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir em la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

No que tange ao domínio da conduta humana, afirma também que,

[...] el hombre, en la etapa superior de su desarrollo, llega a dominar su propia conducta, subordina a su poder las propias reacciones. [...] El niño, por consiguiente, domina su conducta siempre que domine el sistema de los estímulos que es sul lave. El niño, domina la operación aritmética cuando domine el sistema de los estímulos aritméticos. Del mismo modo dominará todas las demás formas del comportamiento una vez que domine los estímulos, pero el sistema de los estímulos es una fuerza social dada al niño desde fuera (VYGOTSKI, 1995, p. 159).

Desta maneira, esses processos e relações caracterizam-se em estímulos e mecanismos criados e desenvolvidos artificialmente, em reflexos condicionados, mas, também, pelas complexas interações e relações vivenciadas no cotidiano dessa comunidade educativa. Ou seja, estímulos artificiais que conferem significados aos mecanismos e relações e conseqüentemente às condutas de todos(as) que as vivenciam. Estes imprimem o ‘princípio da significação’, que embutem sentidos às relações com as pessoas e ferramentas externas, que passam a possuírem intencionalidades e significados e,

por isso, vão significando suas próprias ações, reações, condutas e comportamentos, isto é, transformam-se internamente, refletindo no seu estar no mundo.

O **grupo da ‘casinha’**, um dos grupos **do núcleo de iniciação**, é composto pelas crianças menores e/ou ainda não alfabetizadas e em fase de alfabetização. Atualmente é composto de crianças que tem entre três anos e meio à doze anos, que segundo o Tut.1,

[...] eram dois grupos separados e eles [os tutores] há um mês atrás, resolveram juntar geral, e aí tem crianças de três anos e meio a doze anos juntas e é isso, criança que escreve, outras que tá começando a escrever e que nem ta escrevendo ainda, criança que ta despertando agora, e aí é usar o outro pra ajudar aquele que não despertou, pra brincar junto, pra criar coisas e tal, então é um trabalho que eles estão fazendo lá, porque a coisa vai mudando, pensando sempre incentivar o desenvolvimento deles (Tut. 1, Informação verbal, Apêndice 4, item 3).

Nessa perspectiva e respeitando às condições objetivas e subjetivas que as crianças desse grupo possuem, a organização se dá de forma mais coletiva, com exceção, por exemplo, da participação nos GR's e em oficinas, que é uma definição individualizada e escolhida prioritariamente pela criança. Mas, pode haver a necessidade de o tutor fazer indicações de acordo com a necessidade de alguma delas, em aspectos que a criança ainda não tenha condições de analisar e perceber. Então, trata-se e define-se as ações em consenso com a mesma, sobre ela participar ou não da oficina sugerida.

Assim sendo, é feito um planejamento semanal coletivo e, diariamente são lembradas as atividades do dia e os acordos inerentes, sendo todos registrados em murais espalhados nos ambientes da casinha. Tudo isso, se movimenta também para uma atenção individualizada de cada criança, de forma a atender necessidades mais prementes à fase da infância, priorizando o brincar, a adaptação à comunidade da escola, o entendimento e vivência das relações com base nos valores defendidos pelo Projeto Âncora, como explicado pela Tut. 2, no diálogo 7 deste capítulo, “é muito importante eles aprenderem a ler e escrever, mas isso é ulterior a eles aprenderem esses valores” (Informação verbal).

Todas as ações e atividades realizadas nesse grupo, também visam o desenvolvimento da autonomia dessas crianças, as brincadeiras, as rodas de conversa, as atividades específicas realizadas individualmente para as que estão em fase de alfabetização, o ‘amigo do dente’, ‘amigo do livro’, entre outras.

O ‘amigo do dente’, consiste numa ação que o grupo definiu para organizar o momento de escovar os dentes, para o qual é escolhido semanalmente quem vai ser em cada dia da semana o ‘amigo do dente’, e este, no seu dia, convida um colega para ser seu assistente, que o ajudará organizando as escovas e colocar o creme dental nestas. Então, o amigo do dente vai chamando de três em três colegas do grupo para escovar seus dentes – a pia destinada para esse fim, só comporta três pessoas por vez -.

Foi interessante ver como todos colaboram com esse momento, atendendo de imediato o chamado do ‘amigo do dente’ da vez, o que reflete o respeito aos combinados, resultado da oportunidade que todos tiveram de pensar no problema que ocorria, refletir sobre estes, e definir uma solução, assumida por todos.

Outra ação interessante no grupo é a dos ‘amigos do livro’,

[...] É a criança que já sabe ler, que pode ser de outros núcleos também. Lê histórias para outras crianças que não sabem, às vezes o irmão mais velho vem ajudar a ler pro pequeno, uma criança que gosta de ler ou que o tutor indica, que ela precisa ler (está no processo de aprendizado da leitura), vai ler pra crianças pequenas que é importante pra sua leitura, é a melhor coisa que tem, porque ele não vai ficar vergonha, combina os dias e horários, com os tutores também, meia hora, uma hora, vai ler na casinha para uma única criança, pra um grupo (Tut. 1, Informação verbal, Apêndice 4, item 3).

Tudo isso, referenda-se no que Vygotski (1995) defende quanto à importância de respeitar as diferenças e especificidades de cada criança, à medida que, quando ocorre,

Um estudo mais aprofundado de como se vai acumulando a experiência cultural da criança, demonstra a existência de importantíssimos indícios que são imprescindíveis para poder aplicar o conceito de desenvolvimento em certas mudanças. O primeiro indício consiste em que cada nova forma de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independente do momento dado de

desenvolvimento, e sim que o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, a assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (VYGOTSKI, 1995, p. 154-155).

Desta forma, confirma-se a importância de um olhar atento e uma ação cuidadosa com a fase da infância das crianças, que abrange essencialmente a vivência do brincar, que na concepção educativa do Projeto Âncora, ocupa o mesmo lugar de importância que qualquer outra atividade ou área de conhecimento no cotidiano da escola para todas as crianças e adolescentes em seus planejamentos.

O que nos reporta a uma triste tendência que vem se desenhando no contexto da educação infantil na atualidade, defendida por alguns e condenada por outros, que é a de alijar e/ou limitar o ato do brincar nos contextos da educação infantil, aprofundando o viés escolarizante, de cunho estritamente preparatório para etapas seguintes de escolarização, conteudistas, padronizadas e fragmentadas. Estas priorizam a alfabetização de crianças a partir dos três anos de idade, em média, obrigando-as desde a tenra idade a atenderem a padrões de comportamento, que limitam suas mais diversas formas de expressão e movimento ou restringindo horários recreativos e até as próprias brincadeiras.

Tudo isso, em função de uma intencionalidade premeditada para uma suposta garantia de sucesso estritamente profissional, para um futuro determinado por um sistema que coisifica as pessoas como meros instrumentos de produção e reprodução de bens materiais. Então, fica muito claro ao que serve essa tendência prematura de alfabetização. Ela não serve às crianças, pois, restringe inúmeras de suas capacidades subjetivas inerentes ao ser humano, que seu cerne está nas vivências da fase infantil, como a imaginação, criatividade, afetividade, liberdade, entre outros.

Perspectivas como esta, vão de encontro à própria constituição da criança como ser humano, uma violência à sua condição na infância, à medida que, restringe-se sua liberdade de expressão e de desenvolvimento. Intrínseca a esta fase da vida humana, como afirma Vigotski (2004, p. 119-120), a brincadeira infantil caracteriza-se numa importante necessidade vital, chegando a ser o mais precioso instrumento da educação do instinto, uma efetiva escola biológica,

que oportuniza naturalmente a elaboração de hábitos e capacidades de ação, movimentos que preparam para a vida.

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. O primeiro grupo de brincadeiras é constituído com certos objetos, [...] e enquanto a criança se entretém com eles aprende a olhar, ouvir, a apanhar e afastar. O período seguinte das brincadeiras, no qual ela se esconde, foge, etc., está ligado à elaboração da habilidade de deslocar-se no meio e neste orientar-se. Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil. [...] os elementos da imitação que são inseridos na brincadeira: eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido. [...] aquelas vinculadas ao trabalho com materiais, ensinam precisão e correção aos nossos movimentos, elaboram milhares de habilidades das mais valiosas, diversificam e multiplicam as nossas reações. [...] as brincadeiras convencionais, que surgem de regras puramente convencionais e de ações a estas vinculadas [...]. Elas organizam formas superiores de comportamento, estão vinculadas à solução de tarefas bastante complexas do comportamento, exigem de quem brinca tensão, sagacidade e engenho, ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades. [...] Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. (VIGOTSKI, 2004, p. 120,121,122).

Todos os dispositivos pedagógicos visam a auxiliar o desenvolvimento dos processos, a comunicação e as relações de todos dessa comunidade escolar e propiciar a aprendizagem e a **avaliação permanente**, “como processo regulador da aprendizagem, ela orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já se sabe e do que já é capaz” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 17).

No que tange à **avaliação**, esta possui uma função norteadora dos processos e do percurso de cada criança, oportuniza a autogestão do seu próprio currículo, por parte de cada uma delas,

mas, ao mesmo tempo compartilhada. Seja com o tutor por meio da tutoria, com o qual tem um encontro semanal, ou mais, de acordo com a necessidade, ou com os colegas, à medida que, a solidariedade também se expressa na ajuda mútua nas resoluções de dificuldades encontradas nos processos de organização de roteiros, planejamentos, estudos e no desenvolvimento dos elementos subjetivos e objetivos do currículo. Para a Escola Âncora,

A avaliação do desempenho escolar é compreendida como um mecanismo de diagnóstico das possibilidades do educando, que orienta os próximos passos do processo educativo, tendo, por isso, também caráter formador. Constitui-se em um processo contínuo, dinâmico e cumulativo, com prevalência dos aspectos de qualidade sobre os de quantidade. Além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento da afetividade, da socialização, do autoconhecimento, da autoestima, da criatividade, da ética e da autonomia constitui parte essencial da formação do educando e, por conseguinte, do processo avaliativo (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 18).

Essa concepção de avaliação justifica a não existência de provas no Projeto Âncora. Não faz sentido para essa comunidade educativa a utilização de provas, por seu caráter restrito e meramente quantitativo. À medida que, seus processos são guiados por valores e sentidos, cada dispositivo, ferramenta, estudo, brincadeira, diálogo, oficina, etc., estão imbuídos desses elementos e precisam fazer sentido. Isto se expressa constantemente nas falas dos(as) educandos(as) e educadores(as), “isso faz sentido pra gente” ou “isso não faz sentido para nós”, o que verifica-se em vários dos depoimentos apresentados nesse trabalho.

Vigotski (2001), já questionava o instrumento da prova nos processos educativos, caracterizado como único objetivo da orientação destes, que considerava um instrumento “psicologicamente absurda e pedagogicamente nociva” (VIGOTSKI, 2001, p. 135). Isto porque acreditava que cada ato educativo deve ser “orientado para um objetivo” (Ibid.). Que segundo o autor, “a nova psicologia transfere o processo educativo, [...] a consciência do objetivo desse ato, [...] e a criação dos objetivos desse ato” (Ibid.) das mãos do professor para as do aluno, e que àquele “orienta e regule os fatores que determinam esses atos” (Ibid.). Criando com isso,

processos de corresponsabilização do processo educativo, como ocorre no Projeto Âncora.

Incorre na questão da prova como último objetivo do ato educativo, a ideia de prêmio ou castigo imbuídos nesse mecanismo de avaliação, o que detém apenas dois caminhos, ser aprovado ou reprovado. Sobre isso, Vigotski (2001), discorre criticamente, afirmando que,

O prêmio e o castigo são um recurso totalmente inadmissível na escola, do ponto de vista psicológico. [...] eles são prejudiciais pelo fato de serem inúteis, isto é, impotentes para provocar o tipo de atividade que necessitamos, pois introduzem um interesse incomensuravelmente mais poderoso, que faz com que o comportamento da criança coincida com o que desejamos; interiormente, porém, a criança não muda. “O castigo educa os escravos”; esse antigo princípio está profundamente correto do ângulo psicológico, porque na verdade o castigo só ensina o medo e a capacidade de governar o próprio comportamento por meio dele. Por isso, o castigo é o recurso pedagógico mais fácil e medíocre, que provoca um efeito rápido e superficial sem levar em conta a educação interna do instinto. [...] O mesmo ocorre com o prêmio, é fácil provocar uma reação se sua realização está ligada à obtenção de algo agradável, mas, se quisermos realmente educar essa reação na criança, temos de nos preocupar para que a satisfação e o prazer estejam vinculados diretamente a ela e não à expectativa de um determinado prêmio (VIGOTSKI, 2001, p. 101-102).

A perspectiva de avaliação realizada na Escola Âncora é mais um dispositivo que oportuniza a corresponsabilização do educando em seu processo educativo. É desenvolvida de forma gradual e positiva, que pode ser feita oralmente, relatando ao tutor o que fez ou não; ou por escrito, apenas do roteiro e/ou do planejamento, periodicamente, como no caso dos educando(as) de alguns grupos da iniciação; ou de todo o seu cotidiano na escola e diariamente como é feito pelos adolescentes do núcleo do desenvolvimento.

Com isso, os tutores(as) registram em relatórios individuais de cada criança seu percurso e progresso, para o qual desenvolveram uma plataforma informatizada. E todas essas dinâmicas realizadas para avaliar, intencionam sempre a expansão das capacidades de autoavaliação, autocrítica e autonomia da criança, como pode-se ver

no relato do Educ.3, no diálogo 16 a seguir, que descreve como tem feito suas autoavaliações.

DIALÓGO 16 – Sobre a autoavaliação pelo Educ.3.

=====

P. – Esse grupo que você está, eles fazem também **avaliação diária**, a própria avaliação diária? (a pergunta foi feita porque foi visto o grupo do desenvolvimento dos maiores fazendo!)

Tut.1 - Ainda não! Eles ainda não conseguem, não dá!

P. – Então isso é mais desenvolvido pelo pessoal do “desenvolvimento”?

Tut.1 – Sim, muito mais por eles, mas tem algumas crianças da iniciação que fazem.

Educ.3 - Só fazem avaliação do roteiro só, e é falado, tipo, “eu aprendi matemática, a escrever a história”, você vai contando o que você aprendeu, o que você não aprendeu, o que você gostou e o que você não gostou do seu roteiro.

Tut.1 - Isso na escrita né?

Educ.3 – Sim. Tipo: acabou o roteiro e você acabou no prazo, aí você coloca, “eu acabei meu roteiro no prazo, eu gostei da minha história, foi bem criativa...”, aí você conta o que você aprendeu do seu roteiro.

P. – Eu to entendendo que aí já é um caminho pra fazer o que já fazem lá em cima, né? (as avaliações feitas pelos adolescentes do desenvolvimento) Dentro do que eles tem condições?

Tut.1 - Estão começando a aprender a fazer isso.

P. - E não necessariamente todos fazem, né Educ.3 essa escrita? Ou todos tem que fazer?

Educ.3 – Todos tem que fazer, lá sim!

Assim, às vezes a professora ajuda uma criança a fazer. Tipo: teve uma vez que eu não sabia o que eu ia escrever aí uma das professoras foi fazendo, me perguntando!

“O que você aprendeu do seu roteiro? Aí eu escrevia. O que você gostou do seu GR? O de materiais esportivos, aí eu escrevia. O que você fez de atividade? Aí eu escrevia. Aí no final, tipo eu fui escrever tudo junto aí era uma avaliação de uma página, o que eu tinha feito em duas linhas, sendo que eu não tinha escrito e ela perguntando eu fiz uma página.

Tut.1 - E aí no caso deles, por exemplo, eles ainda fazem uma coisa só de constatação, então, eu fiz isso, não fiz aquilo, tem uns que já conseguem escrever mais.

Agora se você pega um adolescente que é desenvolvimento, por exemplo, aí eles fazem uma avaliação real, “...eu deixei de aprender isso, porque eu não dei conta disso ou daquilo, eu podia ter feito assim...”. E aí eles começam inclusive a pensar no que fazer da próxima vez pra dar

conta daquilo, é um outro nível de avaliação, onde precisa chegar, então, é todo um trabalho que vai sendo feito né? Como o Educ.3 tá contando aqui, desde sentar e a tutora ajudar a fazer, dando perguntas que direciona e tal, até ser automático pra ele, vai chegar uma hora em que ele vai se guiar por essas perguntas e daqui a pouco ele vai escrever a mais, além disso, quando ele conseguir ter essa ideia do que é uma avaliação, ele vai para além das perguntas, que ele já tem interiorizado né?

Educ.3 – Tipo: eu fiz esse roteiro e no meu outro roteiro a da avaliação que eu contei foi do roteiro 1, aí no roteiro 2, peguei as perguntas que ela tinha feito pra fazer no primeiro e aí eu fiz no segundo.

Tut.1 – Exato, aí daqui a pouco ele não vai mais precisar das perguntas, porque ele já vai conseguir sair dessas perguntas, abrir mais o olhar, abrir um leque maior de avaliação e aí ele vai desenvolvendo e aprendendo pra isso.

=====

O desenvolvimento do educando é compartilhado com a família, em encontros previamente agendados com o tutor e a criança, e ambos, expõem seu processo e seus aprendizados, o que oportuniza também à família opinar, participar e colaborar com o seu desenvolvimento.

Ampliando a compreensão da proposta educativa realizada pela Escola Âncora, no próximo item, exporemos os dispositivos não menos importantes do que todos já demonstrados, que viabilizam aspectos essenciais para a vivência de mecanismos que levam a um exercício real de uma sociedade que a escola vislumbra contribuir para a sua construção, que propicia experimentar relações solidárias, democráticas, sob o prisma da autogestão e permeada pelos valores que norteiam suas relações, os quais objetivam incentivar em cada criança, porque acreditam que elas poderão perpetuar todos os sentidos que esses valores representam.

4.5 – A educação para o ser social e político: a gestão democrática, os grupos de responsabilidades (GR), as rodas de conversas, oficinas, as assembleias.

“Nossa ideia foi construir uma espécie de cidade educativa. A diferença fundamental é que os cidadãos que usufruem e cuidam desse espaço têm entre 3 e 16 anos” (STEURER, 2016 *apud* OSHIMA,

2016). Vê-se que o Projeto Âncora desde o seu início como projeto social, já vislumbra contribuir “com a construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 13).

Para tanto, entenderam desde o início que, só por meio de outra educação, diferente da que está estabelecida nos sistemas educacionais, poderiam contribuir com a construção de um projeto de sociedade diferente. E nessa busca definiram por caminhos e processos que oportunizassem relações humanas que incentivem projetos de vida, individual e social, dotados de sentidos e significados que gerem uma sociedade efetivamente democrática e equitativamente justa.

Desta forma, mostra-se coerente a definição pela gestão democrática que é realizada no Projeto Âncora, onde todos(as) tem papel fundamental na gestão, funcionamento e manutenção da escola como um todo, conselho diretivo, educadores(as), educandos(as), famílias, comunidade. Para tanto, possuem vários dispositivos e mecanismos que oportunizam diálogo, comunicação e atuação de todos no cotidiano, constituindo-se em um sistema social dinâmico e complexo, com o objetivo de tornar esse espaço educativo, compatível e acolhedor a todos(as).

Os principais dispositivos para a organização coletiva dessa comunidade são: os grupos de responsabilidades, as rodas de conversa, oficinas e as assembleias, como especificados no quadro 1, do capítulo três, nos quais, trata-se sobre tudo o que seja de interesse do grupo e que envolvam o(s) coletivo(s), questões, conflitos, projetos, ações, processos, combinados, em um verdadeiro exercício de reflexão, ação política e democrática, autonomia e engajamento, perante esse meio social.

Nesses espaços, crianças, adolescentes e adultos, debatem, aberta e amplamente sobre tudo o que necessitem, para chegar a um consenso em prol do melhor para o coletivo. E, as decisões, combinados e acordos, são para todos(as) da comunidade, sem distinções ou qualquer aspecto de privilégios.

Os **grupos de responsabilidade**, são compostos em sua maioria pelos educandos(as), mas sempre tem um ou mais educadores(as) envolvidos. Tais grupos surgem de alguma questão que emerge na

escola, possibilitando um exercício prático de aprendizados, tendo como mecanismo motivador os problemas comuns do coletivo, que leva a uma ação coletiva e prática para a resolução destes. Também, para contribuir com a organização e manutenção de todo o espaço físico. Os GR's realizam reuniões semanais para discutir e encaminhar os assuntos e atividades pertinentes aos seus objetivos, respectivamente.

O GR de alimentação, por exemplo, é responsável em apoiar os trabalhos e organização do refeitório, contribuem com a definição de cardápios, produção de alimentos, organização do espaço, participam de oficinas culinárias para incrementar e diversificar as refeições, realizam pesquisas na comunidade escolar para aperfeiçoamento do cardápio. As crianças deste GR, revezam-se durante a semana em alguns trabalhos no refeitório, entre outros.

As **rodas de conversas**, na ocasião, ocorriam três vezes por semana (segunda, terça e quinta), e estão previstas nos planejamentos de todos(as) os(as) educandos(as) e educadores(as), no caso destes, de acordo com o horário de seu respectivo grupo. No início da roda o grupo define como serão organizadas as falas e as escutas, e se necessário, quem irá registrar os pedidos de falas e os acordos. Neste momento, todas as crianças em seus respectivos grupos, compartilham os assuntos e questões, debatem, expressam suas opiniões, argumentos e críticas de forma a encontrarem soluções e definir encaminhamentos solidariamente, sobre os mais diversos assuntos, como: projetos, ações, atividades, conflitos, impasses, desafios, quando identificam algum problema ou questão no âmbito coletivo, etc.

A roda de conversa é um dispositivo importante, estratégico e constante em todos os momentos e situações para tratarmos de todas as questões e conflitos existentes nas relações humanas privadas e coletivas. Proporciona um exercício constante do diálogo reflexivo e crítico, para tratar e criar resoluções, pelo exercício do falar, calar, ouvir, respeitar a fala e opinião do outro, questionar, argumentar, replicar, defender-se, opinar, concordar, discordar, definir acordos e

compromissos, etc. Uma efetiva prática diária de fazer política³¹ com senso democrático o que se expressa também na assembleia.

As **oficinas** constituem-se em mais um mecanismo para atender as mais diversas necessidades inerentes ao processo educativo das crianças, de forma integrada à todas as outras ações. Existem diversas oficinas, que são definidas e organizadas de forma a serem compartilhadas por todos os(as) educadores(as) e educando(as). São disponibilizadas numa programação anual ou semestral, que as crianças escolhem livremente. Quando necessário podem ser indicadas também pelo educador(a) e incluídas em seus planejamentos diários.

Algumas oficinas propõem melhorar o repertório motor, ajudando o educando a compreender a cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social, e como instrumento de expressão de afetos, sentimentos e emoções (ÂNCORA, 2017).

Essa intenção reflete a diversidade de temas, dinâmicas e relações que as oficinas proporcionam, como: atividades lúdicas, artes plásticas, artes cênicas, música, dança, esportivas, terapêuticas, yoga, meditação, xadrez, contação de histórias, tricô e crochê, ervas aromáticas, corpo humano, cine história e geografia, entre outras. Todas elas, visam ampliar a percepção dos educandos em relação a si mesmo e ao seu meio social.

Inerente também as oficinas, está o campo das artes, o qual está presente cotidianamente no Projeto Âncora, no que tange à dimensão criativa que os(as) educandos(as) são oportunizados(as) a vivenciar e realizar em todos os processos, mas especialmente na sala de artes, assiduamente freqüentada pelas crianças, a qual, na época da visita feita em 2016 ocupava um determinado espaço, quando na vivência em 2017, a sala de artes estava ocupando um outro espaço, maior, demandado pela própria comunidade da escola. A tenda do circo existente no centro da área da escola, os aparelhos de som existentes em vários espaços de estudos, a sala de música, entre

³¹ “Política: A. No sentido lato e etimológico (raro): que diz respeito à vida coletiva num grupo de [pessoas] organizado” (LALANDE, 1999, p. 821-822). [Ver nota de rodapé 15 – nota da autora].

outros, que proporcionam um constante convite a conexão à criatividade e às artes nas suas mais diversas configurações, potencializando e contribuindo com o desenvolvimento integral das crianças. Os quais, foi possível serem constatados em algumas oficinas observadas e experienciadas na ocasião da vivência, como exposto a seguir:

Oficina sobre o corpo humano, apoiada pelas educadoras especialistas em ciências e artes, com um grupo de crianças com idades entre 7 e 11 anos em média, do núcleo da iniciação. A oficina proporciona pesquisas sobre a constituição do corpo humano e todos os seus sistemas. Na ocasião, uma das educadoras solicitou ao grupo que fizessem uma exposição sobre o que, até então, tinham feito e aprendido com a oficina, para que fosse possível entender e acompanhar melhor os trabalhos daquele dia.

Então, explicaram que já haviam estudado sobre o sistema nervoso e fizeram um resumo do que tinham aprendido sobre o mesmo e que tinham feito um corpo em madeira e estruturado o sistema nervoso com barbante e massinha. Na ocasião, eles estavam dando continuidade à construção de cérebros, para o qual estavam utilizando jornal e cola e à medida que iam estruturando a colagem, guiados por fotos expostas em computadores, também discutiam, com a colaboração das educadoras, a constituição de cada parte do cérebro, sua forma, utilidade e funções no corpo humano, porque já haviam feito pesquisas sobre o assunto. Ficou evidente o interesse e engajamento de todos nesse processo.

Oficina de jogos dramáticos (artes cênicas), realizada com o apoio de um voluntário da comunidade, que é ator, com crianças do núcleo da iniciação. A oficina é guiada prioritariamente pelas crianças, que definem as histórias que vão encenar, que representam das mais diversas formas, o que ocorre com muita imaginação e criatividade por parte delas. Definem um contexto para a história e vão criando com improvisação as falas, os cenários, as atitudes, movimentam-se nos espaços e atuam com liberdade, assumindo personagens e direcionando a história.

O desenvolvimento da oficina caminha de acordo com a movimentação da imaginação das crianças, o que levou a realizarem alguns atos da história em cima da laje de alguns espaços da escola, que é possível acessar, sempre com a supervisão dos(as)

educadores(as). O que oportuniza as crianças a dar vazão à sua imaginação e criatividade, pontos de vista, sentimentos, com a participação e apoio dos(as) tutores(as), que também participam ativamente do processo, sempre observando e mediando as relações, conflitos, como por exemplo, o que aconteceu nesta ocasião.

Após escalarem um dos cômodos da casinha, escalando grades de janelas para passar entre vãos de concreto para acessar a laje, algumas crianças que não fazem parte do grupo desta oficina, pediram para participar, mas, alguns do grupo não concordaram. Apesar da minoria e dos monitores argumentarem sobre a solidariedade com os(as) colegas, não houve consenso para que elas participassem. Então, foi respeitada a negativa da maioria do grupo, mas foi combinado que depois iam conversar sobre a situação na roda de conversa.

Nas **assembleias**, “as crianças discutem sobre os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas” (ÂNCORA, 2017). De acordo com o Regimento Interno da instituição, a assembleia é um dispositivo de intervenção direta, “uma estrutura de organização educativa que garante a participação democrática dos educandos na tomada de decisões por consenso, que respeitam a organização e funcionamento da Escola” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 22).

O dispositivo da assembleia existe desde o início da escola, tendo, a assembleia dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as), que acontece de forma independente, no entanto, pode ocorrer discussão de temas em comum, o que emblema a coerência com os objetivos e princípios defendidos pelo Projeto Âncora, que é, assumir e colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e com o efetivo cumprimento dos princípios e fins que a Constituição Brasileira e as legislações inerentes à Educação Nacional, e todas as demais, que intencionam amparar e proteger as crianças e adolescentes, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que é “promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, na perspectiva de promoção do ser humano” (P.E. ÂNCORA, 2016, p.8).

A presença na Assembleia é facultativa. Podem participar da assembleia educadores, familiares, visitantes, mas somente os educandos tem direito a voto. Todas as decisões tomadas em assembleia são colocadas em prática pelos próprios educandos, que assim exercitam sua cidadania e evoluem no desenvolvimento de sua autonomia. [O atual formato da assembleia consiste em:] 1. É afixado em mural, alguns dias antes da Assembleia, os assuntos de interesse coletivo; 2. São formados grupos de reflexão sobre os assuntos que foram afixados; 3. São escolhidos representantes em cada grupo de reflexão para levar a decisão de cada grupo para a assembleia; 4. Na assembleia são votadas as propostas; 5. Os resultados são afixados no mural; 5. Todos são igualmente responsáveis por cumprir e fazer cumprir os combinados (P.E.ÂNCORA, 2016, p. 22).

À época da vivência, a assembleia dos(as) educandos(as) acontecia na sexta-feira pela manhã, após o lanche. Antes deste, reúnem-se os grupos de reflexão para a assembleia, nos quais estão distribuídos representantes do GR da Assembleia e de outros GR's, que sugerem pautas e colaboram com a socialização dos temas previstos para a assembleia que será realizada. Com isso, empreendem discussões prévias sobre a pauta, havendo a intermediação de um(a) ou mais educadores(as) sobre as opiniões e reflexões, colaborando com a sistematização destas e com sugestões para chegarem às definições, da mesma forma ocorre no momento da assembleia. Esta é realizada de forma colaborativa, tendo a mesa de coordenação da assembleia, composta por dois educandos(as) e um(a) educador(a), alguns(mas) educandos(as) colaboram com o movimento do microfone entre os(as) participantes, registrando os pedidos de fala e sinalizando pedido de silêncio ao grupo quando necessário.

Isso oportuniza um debate amplo e rico em detalhes, argumentos e reflexões para todos(as) os(as) educandos(as) que participam, e fica evidente como se preparam previamente para às discussões. Os impasses e dúvidas que podem ajudar nas definições sobre a questão posta são encaminhados para pesquisas e verificações necessárias, quando identificadas, são trazidas para a discussão nas assembleias seguintes, para que o coletivo reavalie e tome as decisões necessárias. Os temas são discutidos exaustivamente nos grupos de reflexão e na assembleia, o que pode

perpetuar-se por várias semanas e só concluem quando há um consenso.

“As regras da Escola decorrem do que é refletido e aprovado pela Assembleia, e por serem definidas coletivamente, as regras são chamadas de combinados” (ÂNCORA, 2017). As definições não se dão pela maioria, mas sim, pelo consenso, sempre visando o melhor para o coletivo como um todo, mesmo os que não venham a concordar com os combinados feitos, demonstram algum entendimento sobre a responsabilidade pelo coletivo e por isso respeitam e cumprem. Podendo ocorrer, também, a reavaliação e mudança do(s) combinado(s), conforme analisem a vivência e os resultados do(s) mesmos pelo coletivo.

Como, por exemplo, sobre a “segunda sem carne”, que foi definido pela intenção de oportunizar mais uma reflexão sobre os alimentos e a cultura alimentar, individual e coletiva. No entanto, como identificado na ocasião de duas rodas de conversa, nas quais foi exposto por algumas crianças, que essa decisão de não haver nenhum tipo de carne no almoço da segunda-feira, estava prejudicando algumas crianças, porque essas não estavam se alimentando adequadamente pela falta da carne, e por isso, iriam sugerir que essa definição fosse novamente levada à assembleia para ser rediscutida e analisada.

Na ocasião da vivência, um dos principais temas da pauta da assembleia era a presença de uma “gata” na escola, o que precisa ser registrado, por ter sido surpreendente perceber como um acontecimento aparentemente tão singelo pôde tornar-se um rico instrumento temático de exercício democrático, como todas as outras questões apresentadas para discussão em assembleia. Nesse caso, a gata que chegou por acaso, já estava na escola há algum tempo e por isso, tinha se tornado tema de várias discussões e opiniões nesse ambiente escolar, o que levou a ser discutido em assembleia.

Foi possível acompanhar a discussão em um dos grupos de reflexão para a assembleia, que se utilizou da maior parte do tempo previsto para as discussões, para tratar sobre a situação da gata na escola. As questões e temas discutidos foram apresentados em forma de perguntas, o que facilita a manifestação das opiniões. No caso da gata foi perguntado: “A gata pode ficar aqui?” E “temos autorização para ter animais aqui no Âncora?”

Então, foram sendo feitas as inscrições de falas e foram expostas diversas opiniões e argumentações a favor e contra a permanência da gata na escola, como: 1. A gata não deve ficar, porque todos mexem com a gata, estressando ela. 2. Que ela deve ficar porque ela está esperando filhotes e depois o grupo deve buscar adoção para todos eles. 3. Ainda, que a presença da gata esteja fazendo bem a algumas crianças que estão cuidando e se responsabilizando, trazem ração, fizeram um abrigo para ela. 4. Foi defendido o grupo que está cuidando e ajudando na limpeza da sujeira que ela faz. 5. Em seguida, foi argumentado que esse grupo deveria estar estudando e não limpando sujeira de gato. 6. Uma das crianças que está no grupo que cuida da gata, defende a disponibilidade que eles têm de fazer isso. 7. Foi questionado que ninguém sabe se a gata é vacinada, se tem alguma doença. 8. Foi sugerido buscarem um veterinário para ajudar nisso. Houve muitas outras argumentações e debates sobre o caso, que terminou o encontro sem consenso e seria levado para a assembleia.

Este caso continuou sem consenso na assembleia e, posteriormente, foi obtida a informação de que algum tempo depois, a gata foi atendida por um veterinário e depois adotada por alguém da comunidade.

Esse exercício real e concreto de relações humanas, fundamentado no diálogo e na liberdade que os processos desenvolvidos no Projeto Âncora proporcionam a todos que fazem parte desta comunidade educativa, é de uma efetiva vivência de relações políticas e democráticas. Diante de todo esse cenário, foi impossível não refletir sobre a tão frágil ou até inexistente democracia em nossa sociedade. Mas, também, inevitável não sentir uma esperança, quanto a um provável futuro, por termos crianças e adolescentes exercitando desde cedo relações que se constituem em ações democráticas participativas, que podem levar a estabelecer novas culturas educativas e sociais, o que só é possível, como afirma Freire (1982),

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1982, p. 43).

A inexistência ou fragilidade da democracia brasileira, que contradiz a nossa tão bem escrita Constituição Federal e tantos discursos demagogicamente alardeados, é fruto da “nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 1982, p. 66), que é uma herança colonial, que se perpetua até os dias atuais. Como afirma Freire (1982), caracterizam-se em relações humanas de grande domínio que não permitem dialogação. E essa realidade impede o desenvolvimento de uma sociedade democrática participativa e não apenas representativa, porque para tanto, só é possível, quando,

[...] o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. [...] marchar para formas de vida democrática, implica num alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se ‘instala’ na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática (FREIRE, 1982, p. 70-71).

Tudo isso, nos instiga a uma questão: até quando vamos contribuir com nossa inexperiência democrática? Até quando os sistemas educacionais vão insistir em manter-se na replicação de processos que apenas transmitem informações passivas e isentas de sentidos que toquem e despertem o melhor que cada ser humano tenha a desenvolver.

Aí quando a gente pensa em atividades, quando a gente pensa num roteiro, quando a gente pensa nas oficinas pra eles e tudo o mais, é visando o que eles precisam de fato, se a criança precisa aprender a respeitar, ser solidário, etc., eu preciso trabalhar isso nele no dia a dia, não vai ser pontualmente, tem que ser o ano todo, todos os dias, um trabalho longo porque não é fácil, aprender a respeitar as pessoas, então como que eu faço isso dentro de uma atividade de roteiro, como que eu desenvolvo respeito? Então indica oficina tal, atividade tal..., ele precisa ser desafiado nisso, e aí a gente começa a ter um sentido (Tut.1, Informação verbal, Apêndice 4, item 3).

Essa perspectiva de organizar processos educativos com intencionalidades específicas como acontece no Projeto Âncora, consiste em realizar uma educação que atenda seus educandos na sua integralidade, em todos os aspectos que os constituem como

seres humanos, mas também, vislumbra “*uma mudança mesmo que o Âncora trabalha os cinco valores são embasados mesmo nessa transformação social*” (Tut.4, informação verbal, Apêndice 2, item 3).

4.6 – O(a) educador(a) no Projeto Âncora.

O Projeto Âncora, quando assume em seus documentos institucionais a decisão pelo uso da palavra ‘educador(a)’ intenciona a subversão de seu significado, e isso é verificado de fato na sua realidade cotidiana, toda a revolução que engendraram nas funções desse profissional, que ultrapassa uma ação tecnicista, de transmissão de informações e fragmentada em disciplinas, mas de uma junção de competências sensíveis, intuitivas, científicas e humanísticas. À medida que, toda ação fundamenta-se na crença em cada criança e em tudo que ela se constitui, inclusive como uma aliada na sua própria reeducação como educador(a), em relações e processos essencialmente dialógicos, dialéticos e autênticos, como afirma Freire (1996),

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

A solidariedade é uma tônica evidente nas relações e ações entre os(as) educadores(as), que compartilham constantemente os acontecimentos, compromissos e responsabilidades no que tange ao conjunto de educandos(as), ainda, em “tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos” (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 8), porque entendem que,

Todos que participam do Projeto Âncora, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador. Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos,

também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho. A afetividade, é a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe (P.E. ÂNCORA, 2016, p. 5 e 7).

Os(as) educadores(as) movimentam-se o tempo todo junto aos educandos(as), em conversas, brincadeiras, orientações nos estudos, tutorias, nas rodas de conversa, sempre compartilhando de todas as ações, nos mais diversos espaços da escola. Nos horários livres, os(as) educadores(as) convivem com as crianças, não se isolam em salas, participam das mais diversas brincadeiras, fazem as refeições juntos, etc.

Na sala de trabalho da diretora (que também realiza as mesmas ações de educadora e tutora), existem várias mesas dispostas com computadores e mesas de reunião, nas quais, os(as) educandos(as) podem usar a qualquer momento que precisem e estejam disponíveis, mesmo com educadores(as) na sala.

Realizar a educação que o Projeto Âncora propõe não é uma tarefa fácil ou simples, é desafiador e complexo para todos(as) os(as) educadores(as), que necessitam de um pleno exercício de todos os valores que referenciam a escola. Da mesma forma que os processos proporcionam aos educandos(as) o desenvolvimento de capacidades como: autonomia, autoconhecimento, senso criativo, crítico, reflexivo, entre outros, propicia também aos educadores(as), como afirma Vigotski (2004, p. 452), “[...] o professor que, liberado da obrigação de lecionar, deve saber bem mais do que antes. Em suma, para lecionar, pode-se saber muito pouco só que com clareza e precisão. Para orientar os próprios conhecimentos do aluno é necessário saber mais”.

A complexidade inerente à ação educativa que se realiza na Escola Âncora, define outras funções para a ação do educador(a) e conseqüentemente leva à função social desse profissional para outras configurações, como indica Vigotski (2004), “cada concepção particular sobre o processo pedagógico se relaciona a uma

concepção específica da natureza do trabalho do mestre” (Ibid., p. 447).

Nesse sentido, quanto aos processos realizados pelos(as) educadores(as) dessa escola, reflete a concepção defendida por Vigotski (2004) sobre o papel do professor no processo educativo, sobre o qual ele afirma que, “sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (Ibid. p. 448). Isso porque para o autor,

Trata-se apenas de que na própria natureza do processo educativo e na sua essência psicológica já está implícita a exigência do contato mais estreito possível e da mais íntima comunicação com a vida. No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve ser necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. Na realidade o seu papel irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida (Ibid. p. 456-457).

Destarte, apesar da complexidade e desafios inerentes ao desenvolvimento desse tipo de educação, é demonstrado por todos(as) os educadores(as), que é necessário e possível, pelos sentidos, satisfação e legitimidade perante o desenvolvimento e transformações realizadas em cada criança e neles(as) próprios(as).

A dialética envolvida nos processos educativos no Projeto Âncora, demonstra o quanto seus educadores(as) entendem sobre a importância de olhar para a criança na cultura, reconhecer sua cultura e principalmente, educá-las com a certeza de que elas podem e devem ser capazes de transformar seu meio social e cultural. Evidencia-se isso, em todos os espaços dessa comunidade educativa, todos intencionalmente organizados para a liberdade e criatividade de seus educandos(as), e os(a) educadores(as) dessa escola já compreendem o que afirma Vygotski (1995), que,

O educador começa a compreender agora quanto mais a criança se adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do seu

desenvolvimento. A diferença entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para uma nova teoria da educação. Introduzindo pela primeira vez no problema da educação um enfoque dialético do desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 1995, p. 305, tradução nossa).

A presença dos(as) tutores(as) nos espaços não cria nenhuma intimidação às crianças e adolescentes. Espaços onde eles já estão brincando, conversando, estudando, fazendo o que quer que seja. Quando um tutor chega no ambiente, nada muda. Um movimento interessante que pode ser traduzido, na integração social que existe nessa comunidade educativa, que se expressa nas relações de confiança, vínculos e atitudes de pertencimento a este lugar, que os(as) educandos(as) demonstram ter; pelo fato de que, são reconhecidos e atuam como parte dessa comunidade, realizando ativamente ações que traduzem seus sonhos e interesses, confluindo com esse meio social educativo que acredita que,

Toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. [...] Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo (VIGOTSKI, 2004, p. 263).

Portanto, a função do(a) educador(a) no Projeto Âncora, nos demonstra outros caminhos e sentidos para esse profissional, imprescindível na ação educativa, necessária a qualquer desenvolvimento social e cultural. Entretanto, o direcionamento dado e como se realizam ou podem ser realizados os processos educativos, que não devem mais restringir-se a apenas replicação de informações e conhecimentos específicos para determinados fins, definirá que tipo de sociedade e cultura teremos e seremos no futuro.

Nas considerações seguintes, sistematizam-se as análises, verificações e reflexões feitas sobre essa experiência educativa e indica suas contribuições para refletir outros caminhos e processos para a educação.

5 - CONSIDERAÇÕES PARA FUTUROS CAMINHOS.

Na perspectiva da práxis, é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior, que é o empoderamento do homo para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo, sociedade e espécie.
(Marcos Arruda).

As questões e inquietações que mobilizaram a abordagem deste livro denotam um contexto social que nos instigam preocupações presentes e futuras e concomitantemente nos impulsionam também à busca de caminhos que nos levem a outros tipos de relações humanas, que sejam mais saudáveis e solidárias, e a outras perspectivas e constituições como sociedade.

Para tanto, apesar de todas as críticas e questões apontadas e refletidas no primeiro capítulo deste livro, em relação à educação estabelecida em nossa sociedade, acredita-se que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Por isso, crê-se que, está na educação um dos principais mecanismos para realizar as mudanças societárias que almejamos. No entanto, ela precisa ser reconfigurada, direcionada e desenvolvida sob perspectivas que atendam à diversidade e complexidade inerentes ao nosso contexto social, mas, principalmente, que neste bojo seja assegurado o desenvolvimento da humanidade de SER MAIS - parafraseando mais uma vez Paulo Freire -, sem distinções e com respeito as diferenças. Sobretudo, com uma definição clara sobre seu papel social, a qual projeto de sociedade ela deve servir e colaborar com seu desenvolvimento.

Pelas questões já expostas, buscou-se identificar nessa abordagem, outros tipos e configurações de educação, passadas e presentes, como fontes de reflexão e inspiração, mas sobre tudo, se inspiradoras, que possam ser realizadas não como cópias, mas tidas como referencialidades do que pode ser possível realizar ou do que pode vir a ser nossa educação, em prol das atuais e futuras gerações.

Quanto ao objetivo pretendido desde o início desse trabalho, entende-se que foi atendida a intenção de identificar e desenvolver reflexões sobre processos educativos e o que os constituem, que primam pelo desenvolvimento humano em sua integralidade, por meio da experiência do Projeto Âncora, na qual, verificou-se que se constitui, efetivamente, numa **experiência que desenvolve processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.**

Importa esclarecer que a definição de realizar as análises dessa experiência educativa pela perspectiva histórica cultural, desenvolvida por Vygotski, não intenciona-se encaixar os processos desenvolvidos no Projeto Âncora, numa única referencialidade teórica, por que isto, iria de encontro à todos os princípios e práticas desta instituição educativa, que opta com coerência em desenvolver seus processos sobre o prisma da multireferencialidade, que possibilita atender a complexa diversidade humana do seu conjunto de educandos(as), o que jamais seria possível com uma única concepção teórica, processo ou método.

Divergiria também, com a própria perspectiva histórica cultural, que propõe e reconhece a constituição e desenvolvimento humano na sua diversidade e complexidade, biológica, cultural, social, emocional, afetiva, intelectual, o que converge com os paradigmas vivenciados pela Escola Âncora. Entretanto, constata-se que essa perspectiva teórica se configura numa base científica psicológica social, que contribui para entender e referenciar todo o conjunto de processos e relações educativas realizadas nessa comunidade educativa.

Nela foi possível verificar, uma perspectiva de educação que rompe com todos os paradigmas educacionais estabelecidos até então em nossa sociedade, seja no âmbito estrutural, pedagógico, curricular, metodológico, filosófico, ideológico, cultural e de relações humanas no que tange a um ambiente educativo. Atendem com competências ampliadas, todas as determinações e objetivos das legislações e regulamentações nacionais para a educação e segurança social das crianças e adolescentes.

Vivenciar os processos educativos da Escola Âncora e conviver com essa comunidade, foi realmente uma experiência que instigou vários sentimentos e afetos, desafiadores, mas também estimulantes.

Porque nos confirmam possibilidades para outros caminhos para a educação. O reflexo das relações estabelecidas nesse ambiente, nos leva inevitavelmente a autorreflexões profundas, pessoal e socialmente.

Consiste numa experiência educativa complexa, realizar uma educação que se propõe a dar vazão, com liberdade, a processos educativos ao ser humano, isso demanda um trabalho imensurável. Relações e processos que a princípio geram estranhamentos, apesar de almejados na utopia de um dia vermos todas as crianças, adolescentes e jovens acessando e convivendo em relações humanas educativas tão acolhedoras, respeitosas, solidárias e éticas.

Como afirmado por todos(as) os(as) educadores(as) entrevistados(as), **o principal trabalho dessa escola são as relações humanas, guiadas pelos valores do respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade**, que se configuram em verdadeiros mantras na fala e na ação, e é por esta coerência que se viabiliza a realização de processos educativos humanizadores. Quando algum desses valores é desconsiderado por qualquer um que faça parte da escola, sejam educandos(as) ou educadores(as), sempre surgirá de alguém desta comunidade educativa, um convite a refletir sobre a atitude vivenciada, suas consequências, sobre o sentido que o valor ignorado tem para a comunidade Âncora e para si mesmo.

Nesse ambiente educativo, que tem seus processos guiados também pelos sonhos individuais e coletivos, existe uma educação viva, que se movimenta, transforma porque é transformada constantemente. Nela, existem todos os conflitos e desafios que podem ser encontrados em qualquer outra escola, a diferença está exatamente como estes são tratados. Por isso, as questões e o tratamento dado se tornam mais complexos também.

As atitudes e suas consequências que venham a gerar conflitos, não são tratadas como culpas a serem castigadas, ou as crianças como intrusos a serem extirpados do grupo, mas como responsabilidades a serem tratadas e assumidas por todos (educandos(as), educadores(as) e famílias). Sempre direcionando para o amparo e compreensão da criança, mas, também, para sua tomada de consciência sobre si mesma e o seu meio social. Não se acusa, não se condena, e há sempre um movimento de reflexão sobre

o ato, sobre a atitude, num discurso positivo de que pode ser diferente, sempre mobilizado pelo mantra dos valores que a instituição defende.

Tudo isso nos leva a refletir sobre condutas que são comuns em ambientes educacionais, guiados por preconceitos pessoais ou sociais, que pode vir a frustrar ou desacreditar sonhos e potencialidades de educandos(as), mas também, entende-se que pode ocorrer da mesma forma, no que tange aos educadores(as). Quando nas relações vivenciadas nesses ambientes, confunde-se o ‘reconhecimento das diferenças’ com ‘julgamento das diferenças’, assim, gera-se relações destrutivas às pessoas envolvidas e ao ambiente.

Nesse sentido, quando se ‘reconhece’ verdadeiramente as diferenças, respeita-se o que se é, e tem, e mantém a crença em tudo que poderá vir a ser, mesmo sem sabê-lo. Mas, se ‘julgam as diferenças’, condena-se à incapacidade, considera-se apenas as limitações e condições do presente, a partir de critérios diversos – pessoais e/ou sociais -, que levam aos preconceitos e discriminações, o que pode comprometer o desenvolvimento educativo da pessoa em questão no presente e/ou no futuro. Um exemplo disto, é uma cena vista, infelizmente não pouco comum, em ambientes escolares, quando professores(as) expressam que o(a) aluno(a) ‘A’ ou ‘B’ “não tem jeito”, “é um problema”, “é incapaz”, ou é definido por um diagnóstico/laudo.

As relações humanas educativas verificadas na Escola Âncora encaminham-se para uma ‘cultura educativa’ diferente do que se convencionou nos ambientes escolarizados. No lugar de relações e processos hierarquizados, opressivos e determinantes, que delimitam as capacidades e/ou subjulgam as diferenças, que condenam, reprovam, como por exemplo: “essa criança está perdida”, “essa criança não tem jeito”, “ela é TDH”. São substituídos por um constante e franco diálogo, de indicação do que não está bom, do que não é saudável, do que não é justo, do que faz ou não sentido, mas que é possível mudar, que são capazes, de incentivo de buscas dos seus próprios caminhos, de reflexão, de entendimento, de reconciliação sempre.

Confirmando-se a pertinência da multirreferencialidade que essa experiência se utiliza, pelo fato de que, acreditam que para tratar da

educação de crianças, que são constituídas de um organismo complexo e único, para atender cada uma delas, uma única perspectiva teórica, de pensamento, de métodos e/ou processos, jamais será suficiente. Isto, quando realmente intenciona-se constituir outros movimentos e relações sociais, no presente e para o futuro, que tenham por base a solidariedade, o respeito, a afetividade, a responsabilidade, a honestidade, entre outros valores, ultrapassando o campo da moral e atingindo o campo da ética humana, ainda tão desconhecida.

Portanto, é preciso abrir espaços nos currículos educacionais para outros tipos de conhecimentos e para concepções teóricas que oportunizem desenvolver outras competências, que reflitam caminhos e processos para uma pedagogia social, que olhe para a criança como ser único e parte de um meio social. Que expanda as perspectivas curriculares, além dos objetivos concretos de assimilação de conteúdos prontos e acabados em tempos determinados. Que incorporem também, os conhecimentos subjetivos, sensoriais, corporais, criativos, emocionais, sentimentais e éticos. Entendidos nesta abordagem, como até mais importantes no processo educativo de todo ser humano, porque com essas bases qualquer conhecimento objetivo teórico, conceitual e técnico, poderá ser buscado, refletido, entendido e transformado com outros níveis de competências.

Trata-se, então, de um currículo que se atenha para uma educação humanizadora, que reconheça cada pessoa na sua integralidade e intrinsecamente vinculada ao seu estar no mundo, para compreendê-lo e transformá-lo.

Isto deve ocorrer, prioritariamente, nos currículos que se propõem a ‘reeducar’ educadores(as), e usamos aqui a palavra reeducar, por entender que “formar” não condiz com uma perspectiva de educação transformadora, mesmo que seja nos primeiros estágios de preparação para desempenho da função de professor(a)/educador(a).

Porque já nesse momento inicial, trata-se de jovens e adultos que possuem uma relevante carga de ‘formação’, advindos de conhecimentos e processos históricos – de sua própria história e herdados culturalmente -, que se aculturam a uma visão individual e social, fragmentada e hierarquizada de mundo. Afinal, “somente a

plenitude do educador pode transbordar em benefício do educando. E somente essa plenitude é que pode solucionar o problema paradoxal da educação” (ROHDEN, 2013, p. 19).

Nesse sentido, ‘formar’ já pressupõe um direcionamento pronto e acabado e o que se indica, é oportunizar a reeducação dos adultos que se propõem a realizar educação, para que estes também possam desenvolver suas competências com liberdade, criatividade, sensibilidade, imbuídos de valores e compromissos éticos com as gerações que os sucederão.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ela; [...] Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 2005, p. 239).

Os espaços físicos do Projeto Âncora são tão livres quanto às liberdades que se propõem a desenvolver e a tornar oportuna sua vivência por todos(as). No entanto, essa liberdade e esse livre, têm um direcionamento rigoroso de possibilitar que as liberdades se confluem, no sentido de garantir responsabilidades consigo, com o outro e com todos. Os espaços são organizados ou desorganizados de acordo com o movimento cotidiano do que os grupos vão refletindo, necessitando e decidindo, de forma que proporcione o atendimento das necessidades individuais e coletivas, sem distinções ou privilégios.

Cada pedaço de grama, cada passagem de porta, cada sala, cada degrau, salões, circo, quadra, cada árvore, cada jardim, cada mesa e bancos do refeitório, cada pedra do calçamento das passagens que ligam os ambientes, são espaços de aprendizagem.

Pelo conjunto de análises e constatações feitas, certifica-se que os processos desenvolvidos pelo Projeto Âncora, viabilizam um efetivo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de seus educandos(as), como preconizou Vygotski (1995). Isso acontece por meio de todos os dispositivos, ferramentas, signos e valores que orientam essa prática, mas principalmente, pelas relações humanas estabelecidas, que perpassam pelo reconhecimento e atendimento de cada criança em sua individualidade, em seus sonhos e em todas as suas dimensões e desta no seu meio cultural e social no presente e para o futuro. Como demonstra a figura 1 a seguir.

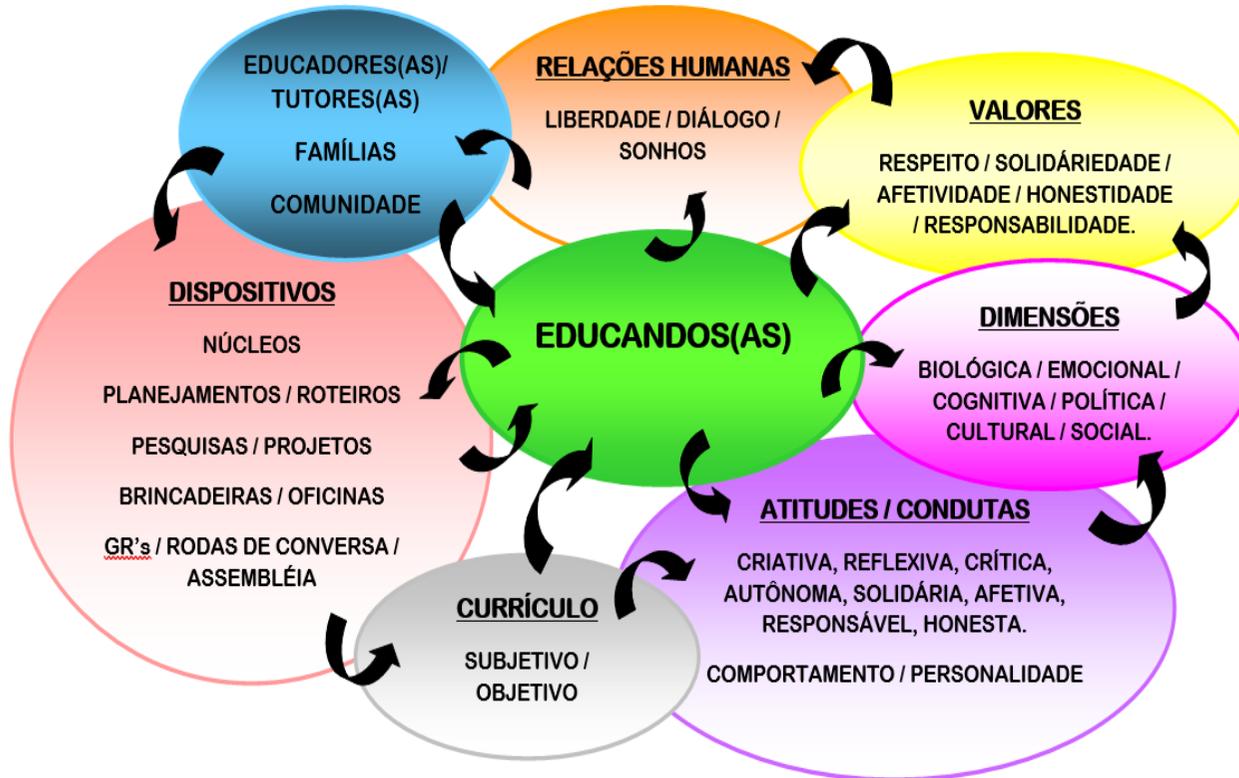
Nesse sentido, **constatou-se que essa prática educativa consegue atingir e desenvolver, um significativo conjunto de aspectos das dimensões humanas que se constituem seus educandos(as), como: a dimensão biológica, cognitiva, emocional, política, cultural e social. Todas, permeadas por atitudes e condutas, reflexivas, críticas, autônomas, criativas, solidárias, afetivas, responsáveis, honestas, as quais levam ao desenvolvimento de seus comportamentos e de suas personalidades, conforme a figura 2 a seguir.**

FIGURA 1 – Diagrama: O desenvolvimento da criança na cultura.



Fonte: Diagrama elaborado pela autora (2017).

FIGURA 2 - Diagrama dos processos educativos no Projeto Âncora.



Fonte: Diagrama elaborado pela autora (2017).

Por tudo isso, verifica-se que por meio de processos educativos dialógicos, poderemos vislumbrar uma sociedade efetivamente democrática, afinal,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. [...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2011, p. 93, 105, 108).

O Projeto Âncora teve sua inspiração inicial na Escola da Ponte de Portugal, e atualmente trilha seus próprios caminhos, com liberdade, autonomia, responsabilidade e solidariedade. Por isso, por sua capacidade transformadora, consegue educar nas mesmas bases seus educandos(as), incentivando-os a serem corresponsáveis e cocriadores de seus próprios caminhos.

Por isso, a Escola Âncora tem sido inspiração para outras experiências. Aspira-se que estas suscitem outras mais. E assim, seja tecida uma rede de espaços educativos que escolham desenvolver esses/outros paradigmas de educação, que tenham na centralidade de seus projetos pedagógicos e currículos, o desenvolvimento das crianças, de seus educandos(as)/alunos(as) – independente da idade – na sua integralidade e não somente de conteúdos, pois estes, sempre serão apenas uma consequência do que elas venham a se constituir em suas condutas no meio social.

Decidir realizar uma educação para a liberdade dos seres humanos consiste num ato de resistência e mais do que nunca revolucionário, no reconhecimento da existência e ação da opressão, que permeia historicamente as relações humanas, nas sobretudo, da necessária luta pela reversão dessa realidade, também em sentido histórico, como panorama para o futuro.

Encontra-se, então, numa educação que tenha essa perspectiva e na que encontramos no Projeto Âncora, a “ressonância de um antigo princípio humanista [...] algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências” (WEFFORT, 1982, p. 7), mas para tanto, é imprescindível “buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido” (Ibidem).

Essa comunidade educativa busca olhar, (re)conhecer e respeitar a criança no seu presente, nas suas constituições individual, cultural e social, subjetivas e objetivas, visando seu futuro como SER social, dotado de uma consciência ética e capacidades para realizar o seu melhor para si e para a sua comunidade. E não, apenas visando sua função utilitarista para um futuro profissional.

Nesse sentido, concebe-se a educação como “um movimento aberto compondo o que sabemos com as possibilidades do devir pela problematização do que parece ser”, (CROMBERG, 2015, p. 20), assim, demonstra-se concretamente que é possível ter “uma educação escolar concebida como movimento [...] que é o que temos no universo, no universo físico, biológico, sociológico [...] A formação do humano caminha com esse movimento gerando tensões, conflitos, soluções, para a vida social e a vida cotidiana” (Ibidem), como por exemplo, aconteceu no passado na experiência dos Ginásios Vocacionais, abordada no segundo capítulo deste livro e como verificado no presente sobre outras configurações no Projeto Âncora.

Tudo isso, nos indica que os processos educativos desenvolvidos na Escola Âncora, que são intencionalmente organizados para a educação integral do ser humano, nos direciona para outras ‘culturas educativas’, que vislumbram atender a um concreto e premente objetivo-fim da educação - que vai além de apenas transmitir cultura e conhecimento, prontos e acabados -, mas, contribuir para o desenvolvimento humano em vivência ativa, num meio social que oportuniza produzir outras redes de significados e sentidos para o progresso individual e coletivo. Afinal, “a educação tem por fim despertar e desenvolver no homem os valores da natureza humana; porquanto a natureza humana existe em cada indivíduo apenas em forma potencial, embrionária” (ROHDEN, 2013, p. 29).

Desta forma, esses processos ensejam relações humanas que vislumbrem outras configurações culturais e sociais, mas essencialmente humanizadoras. Como afirma Rohden (2013),

O fim da educação é *crear*³² o homem integral, o ego instruído integrado no Eu educado. [...] O mundo dos fatos é o mundo do ego, de que se ocupa a instrução; o mundo dos valores é o mundo do Eu, que é o escopo da educação. Em quase todos os países do mundo, sem excetuar o nosso Brasil, o mundo dos valores é quase totalmente negligenciado; sofre de uma atrofia calamitosa, enquanto o mundo dos fatos está unilateralmente hipertrofiado. Esse pavoroso desequilíbrio entre o atrofiamento da educação e a hipertrofia da instrução provocou a crise da frustração existencial, que agoniza a nossa humanidade (ROHDEN, 2013, p. 22 e 29).

Essa crise existencial humana nos indica uma grave crise de valores, o que entendemos estar atualmente no cerne dos conflitos e questões existentes em todos os âmbitos sociais. Quando se observa toda a dialética e confluências existentes e vivenciadas em processos educativos como os que verificamos no Projeto Âncora, os quais são orientados por valores que imbuem sentidos e significados, que tocam e transformam o humano na sua consciência, entendemos que estamos tratando de outra **dimensão humana**. Esta dimensão, que historicamente foi relegada a outros planos, com lugares determinados e até ignorados, alijadas do mundo da ciência, é a **dimensão da espiritualidade**. Entretanto, já é evidente que esse movimento está mudando, quando Rohden (2013) afirma que,

Os valores existem porque são a própria alma ou essência do Universo – e o homem deve captar em si esses valores, porque somente a captação de valores pela consciência torna o homem valioso e bom. Pela ciência o homem descobre os fatos da natureza material. Pela consciência o homem capta os valores da natureza imaterial. O homem de ciência é um descobridor de fatos – o homem de consciência é um

³² Rohden esclarece o uso e sentido da palavra latina *crear*, por optar pela verdade e clareza do pensamento (nota da pesquisadora). “*Crear* é a manifestação da Essência em forma de existência, *criar* é a transição de uma existência para outra existência. O Poder Infinito é o *creador* do Universo – um fazendeiro é um criador de gado” (ROHDEN, 2013, p. 11).

criador de valores. Em resumo: descobrir fatos é instrução – criar valores é educação (ROHDEN, 2013, p. 30-31).

Com isso, compreende-se que, outros paradigmas na ciência estão sendo abalados e instigados a movimentar-se por outros lugares e a desenvolver a consciência científica necessária ao reconhecimento do ser humano na sua integralidade. Se isso não for assumido e feito com a seriedade e ética necessárias, continuaremos fragmentando a constituição humana.

Portanto, se consideramos a ciência como mais um instrumento humano para servir à humanidade, essa tem que encontrar e cumprir sua função social e epistemologicamente ética, perante os fenômenos naturais e humanos, e deve, essencialmente, servir para a evolução humana e, não, para sua fragmentação e/ou destruição.

Assim sendo, conclui-se esta abordagem, com a crença de que é possível desenvolver outros processos, relações e culturas educativas, que viabilizem o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade. Para tanto, trata-se de uma educação onde suas relações e processos devem estar voltados ao (re)conhecimento do indivíduo na sua integralidade e unicidade, ou seja, de todas as suas dimensões e deste em seu meio social, no presente e para o futuro.

Portanto, registra-se a importância do reconhecimento e necessária busca – que já vem sendo realizada em várias áreas do conhecimento - do entendimento e reflexão sobre os caminhos e fenômenos que levam também à **dimensão espiritual da constituição humana, no campo da educação**. Pois, se está no escopo desta englobar o desenvolvimento das consciências humanas e, se, a tomada de consciência consiste na relação harmônica, fraterna, justa, ética e amorosa consigo mesmo e com o seu meio social e natural, então, referenda-se essa responsabilidade também no ato educativo, independente do lugar em que ele se realize.

Como afirma Rohden (2013, p. 31), “somente um homem educado pela consciência dos valores é que pode servir de pedra fundamental da harmonia social e da paz mundial. Quando a ciência se integrar totalmente na consciência, então o mundo terá paz e ordem universal”.

Eis o desafio estabelecido para todas e todos que se propõem a realizar educação.

REFERENCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed., revisada e ampliada. São Paulo: Moderna. 2006.

ARENDR, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva. 2005. Cap. 5, p. 221 – 247.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petropólis, RJ: Vozes. 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do desporto. Seção I – Educação**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27/01/2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Presidência da República. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 27/01/2017.

BRASIL. MEC/SEB/DCEI. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13/12/2016.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acessado em 16/12/2016.

BRASIL. MDS/SUAS. **Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e>

programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos.
Acessado em 12/10/2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular. 4.ed. 2012

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História dos Ginásios Vocacionais**. PUC-SP, CEDIC – Centro de Documentação e Informação Científica. São Paulo. 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cedic/memoria_educacao/root/historia.html>. Acessado em: 28 fev. 2017.

CROMBERG, Renata U. **Apresentação II**. In: LIMA, Alcimar A. S.; ROVAL, Esméria. *Escola como Desejo e Movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 15-20.

FRANTZ, Walter; TEIXEIRA, Ana Maria Rotili. **Organizações solidárias e cooperativas: espaços de educação e bases da Economia Solidária e Associativismo: iniciativas que reforçam os laços sociais**. Ijuí: Unijuí, 2006. Série Economia Solidária, caderno n° 03.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) – 24ª Ed. 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50 ed. rev. atual.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Coleção Educação Cidadã; 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARESCHI. Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 62 ed., ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 156p.

ILLICH, Ivan. **Sociedade desescolarizada**. Tradução: Luciana Reis. Porto Alegre: Ed. Deriva, 2007. 112p.

KIELING, Sergio. VENTURI, Toni. **Vocacional uma aventura humana: O choque de uma escola libertária com a ditadura militar.** [Filme-vídeo]. Produção de Sergio Kieling, direção de Toni Venturi. São Paulo, Olhar Imaginário Ltda, 2009. 1 DVD, 77 min. Color. Son.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, Alcimar A. S.; ROVAL, Esméria. **Escola como Desejo e Movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 15-20.

LORENZON, Elaine Aparecida. JORGE, Luísa Guiomar Aresi. **A ideia de educação integral em Platão e Rousseau.** Revista Perspectiva nº 132, Linguística, Letras e Artes e Ciências humanas, v.35. Erechim: EdIFAPES, 2011. p.7-17.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho). 126p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OSHIMA, Flavia Y. **A escola que ensina a sonhar: Na escola Projeto Âncora, eleita uma das mais inovadoras do mundo, as crianças aprendem matemática e química perseguindo suas aspirações.** Entrevista com Regina Steurer (Co-fundadora do Projeto Âncora). Revista Época on-line. [on line]. Edição 952. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/09/escola-que-ensina-sonhar.html>. Acessado em: 30/10/2017.

PACHECO, José. Vídeo Youtube: **Especial José Pacheco – Escola da Ponte.** São Paulo. Enviado p/ TV Paulo Freire, 29/05/2014. Disponível em: www.youtube.com.br/watch?v=53bNzTVix4. Acessado em: 29 mai. 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A institucionalização escolarizada da atividade musical. In: ____; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** Curitiba: Prismas, 2013. Cap. 4, p. 131 – 174.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, nº 42, p. 377-391, jul/dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é Educação Integral?** Rio de Janeiro. Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014, p. 21-38.

PROJETO ÂNCORA. Dica de Leitura. Disponível em: <<http://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 26 de ago. 2016.

PROJETO ÂNCORA. Desenvolvimento Social. Escola. Disponível em: <<http://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 20 de set. 2017.

PROJETO ÂNCORA. Projeto Pedagógico. Arquivo da Escola Âncora. São Paulo. 2011.

PROJETO ÂNCORA. Plano Escolar. Arquivo da Escola Âncora. São Paulo. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra. 1984.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular. 1 ed. 2010.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. ECKERT, Cornelia. **Etnografia: saberes e práticas**. In PINTO, Céli Regina Jardim. GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (Orgs.). Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Cap. 1, p. 9 – 13.

ROHDEN, Huberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martins Claret, 2ª reimpressão, 2013.

SESI. **Série Destino Educação: Escolas Inovadoras. Projeto Âncora**. Brasil: TV Cultura. 2016, 51min. Categoria: Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DscI6PXygo>. Acessado em: Fev/2017.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. **Sem escola, sem documento** (Org.). Rio de Janeiro: E-papers, 2011. Cap. 1, p. 9 – 13.

WEFFORT, Francisco C. **Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade.** In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 3-26.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Tradução: Não informado. São Paulo: Artmed, 2001.

_____, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de La psique.** Traducción em lengua castellana: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

1. O INÍCIO DA ESCOLA ÂNCORA

P. – E como foi esse movimento de 180 crianças, receberem de outros lugares, como foi esse movimento de vir pra cá?

Tut. 1 - Eram crianças, a maioria delas já fazia parte do projeto, vinham no contra turno, e a gente convidou pra ficar aqui, como escola também, aí poderia ficar o dia todo, e aí as famílias sempre gostaram do Âncora né? Se o Âncora vai fazer e ta falando que é legal, que é diferente a gente acredita! Apostaram, e aí era essa loucura!

P. – Vocês fizeram reunião com os pais?

Tut.1 - Sim, sim, explicamos o que seria, qual que era a ideia, que a escola era diferente de tudo que eles conheciam e tal, foi um desafio grande e eles abraçaram com a gente, a maioria deles, poucos que não quiseram de cara assim, lógico que teve os que desistiram depois né? ‘há não, não é pra mim, isso não existe, não acredito e tal...’.

Mas a maioria na hora de cara topou, é isso, aí foi essa loucura toda!

Mas com o tempo a gente vai aprendendo, a gente vai percebendo.

2. OS PRIMEIROS CAMINHOS DE ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

Tut.1 - Agora a história dos grupos, A, B, C, e divisão de 5 foi porque começamos com 180 crianças como já disse, idades diversas, mas começamos apenas com o ensino fundamental I, tinha a creche e continuou do jeito que era, não mexeu inicialmente na creche, porque era muita coisa pra mexer ao mesmo tempo.

E os educadores todos aí naquela loucura e ansiedade, a gente teve que pensar em formas de organização dessas crianças, e aí a gente organizou primeiro com cores, eram quatro cores, com grupos de em média 45 crianças e três ou quatro educadores por grupo, aquela coisa

de não se preocupar com conteúdos e sim com as atitudes, foi nesse momento.

Quando saiu desse terremoto inicial, dessa loucura que foi o começo, que a gente começou a colocar as coisas no lugar, a gente teve que pensar numa outra estrutura, porque essa já não dava mais conta, foi quando a gente pensou na coisa do tutor.

P. – Vocês criaram algum critério para juntar essas crianças pelas cores?

Tut. 1 – Não, porque a gente não conhecia as crianças.

Agora nesse segundo momento, que foi de ter o tutor, a gente teve que pensar como que ia organizar o grupo, a gente já conhecia, já tinha feito um diagnóstico das crianças todas, esse início era pra isso, pra perceber cada uma delas, aí fomos pensar como a gente organiza as crianças e nós mesmos (educadores), depois de muita discussão então, a gente numerou as crianças por nível de um a três.

Por exemplo, o número ‘um’ era uma criança que era centrada, que dava conta, que tinha mais facilidade de ajudar um pouco o outro; o ‘dois’ era mais ou menos isso, mas ainda precisava chamar atenção, precisava de alguma ajuda...; e o ‘três’, as totalmente dispersas, mais agitadas, os rebeldes também, então, a gente pensou, um grupo precisa ser composto por duas crianças ‘um’; duas crianças ‘três’, para esses quatro, conseguirem colaborar com esse um número ‘três’. Então, formar os grupos de cinco crianças.

E entre os educadores definimos as numerações de cada um, eles nem sabiam o que era esses números, e aí eles receberam na quadra cada um seu número, perguntaram porque tinham números diferentes, mas não foi esclarecido.

Avisamos que não deveria trocar número, porque tínhamos a lista, agora vocês vão se agrupar em cinco pessoas, a regra é, 2 número 1, 2 número 2 e 1 número 3, e aí começaram, eles que iam se agrupar, então o grupo que já se formar, vem aqui pra gente anotar, então formaram-se de A a P.

E aí era tanta coisa nova que eles estavam aprendendo, como uma escola diferente dessa, que o planejamento não fazia sentido ainda, a gente trabalhar com planejamento, então tinha um cronograma fixo de atividades pra todos, então, a gente tinha salas temáticas, tinha sala de lingüística, de lógica, de ciências e matemática e tinha as oficinas, circo, educação física, etc.

Então, a gente fazia nesse cronograma, já tava lá, segunda feira, das 8:00 às 9:00, a gente fez blocos de horários também, um horário antes do lanche, um horário no meio do lanche pra todo mundo, um bloco depois do lanche, almoço, e mais dois blocos a tarde com o lanche entre os dois, encerrando às 16:20.

Então na segunda, por exemplo, das 8:00 às 9:00 na sala de ciências eram os grupos A, C, F e G; na educação física, grupos B, D e H e aí começou uma organização de horários, ficou fixo isso, então, **no começo eles faziam o plano mas olhando para esse cronograma, na verdade era uma cópia, não era um plano de verdade, isso foi bom porque deu uma organização inicial, por outro lado foi horrível, porque eles se viciaram nesses blocos de horários, pra ensinar eles a quebrarem esses horários depois, foi uma desgraça, foi um parto.**

O educador dizia: “... você não precisa fazer durante duas horas isso!!!”

E a criança: “Mas é assim, das 9:30 às 11:30!!”

Tinha que argumentar, questionar, foi muito difícil, mas importante também, então os números era para formar os quintetos e a organização de letras era o que fazia o direcionamento de cada criança dentro desse espaço durante a semana, e cada tutor era responsável por três grupos, que aí eram quinze crianças.

Então, o meu grupo era o A, B e C, eles estavam em lugares diferentes, cada grupo, e às vezes quando estavam naquele espaço, nem estavam os cinco trabalhando juntos, podia ser que não, mas ainda muito em cima de livro didático, ainda muito com atividades prontas, porque a gente ainda não sabia fazer, então a gente tava fazendo de um jeito que **era muito mais a organização, do que o que eles estavam fazendo de fato e é lógico, com o tempo a gente foi aprendendo, a gente começou a fazer projetos, pesquisas, só que depois a gente percebeu que os projetos que a gente fazia eram na verdade boas pesquisas, não eram projetos,** por isso hoje tem poucas crianças fazendo projetos, tem o intercâmbio só hoje, o restante é tudo pesquisa.

P. – Então, até essa perspectiva do projeto ela esta se transformando?

Tut.1 - Muito, a gente deu um tempão dela, porque pra fazer um projeto, desenvolver um projeto de aprendizagem, não é simples, como muita gente acha que é, e como a gente já achou que era!

Não é qualquer criança que consegue fazer um projeto, porque exige uma organização tão grande.

A maioria das nossas crianças estão na iniciação, não tem condições delas fazerem um projeto de aprendizagem, eles fazem pesquisas.

Hoje as crianças que são ‘desenvolvimento’ é que estão fazendo um projeto que é o do intercâmbio, porque dentro de um projeto tem muitas pesquisas, muitas tarefas, mas com uma lógica, com um objetivo, uma criança que não tenha autonomia ainda, como que ela se organiza desse jeito?

Um projeto envolve uma mudança social.

Aí quando uma educanda chegou e disse, eu quero asfaltar a minha rua, opa, aí tem! Isso pode se transformar num projeto, ela não está pensando só nela, mas num coletivo também.

Como o caso do laboratório, uma aluna que gostava de química e propôs um projeto pra montar um laboratório na escola e daí, conseguiram o laboratório.

Aí junto com o tutor, organiza, consulta especialistas, faz os roteiros e desenvolve o projeto e aí a gente começou a perceber que não era projeto o que a gente tava fazendo, então a gente segurou.

Pó mas a gente fala por aí que a gente desenvolve projetos, sim a gente achava que era, agora a gente entende que é outra coisa!

Então eles precisam aprender a desenvolver muito bem pesquisas para então conseguirem fazer projetos de aprendizagem.

E esses aprendizados assim no meio do caminho é importante, porque a gente vai fazendo e observando e percebemos que o que a gente ta fazendo não ta levando pra isso, é por causa disso, daquilo, e quando a gente vai ver que é ou pode ser outras coisas, e assim vai mudando, se modificando.

3. A PRIMEIRA REUNIÃO COM AS FAMÍLIAS

Tut.1 - A primeira reunião de pais, a primeira reunião de famílias, com um mês e meio, eu acho, de projeto, tava todo mundo na arquibancada da quadra, imagina aquela arquibancada lotada de gente, um aué, parecendo uma feira, todo mundo falando alto, dando risada.

Ai, todos os educadores no meio da quadra do lado de dentro da grade, esperando silêncio, todo mundo levantou a mão.

Se as crianças ainda não tinham internalizado aquele gesto, imagina as famílias que era a primeira reunião no começo né?

Então, teve gente que ficaram olhando pra nossa cara, perguntando o que, que eles querem né?

E aí, as crianças começaram a cutucar os pais, eles querem falar, ei, eles querem falar, faz silêncio aí.

Em cinco minutos tava tudo em silêncio absoluto, a gente assustou, porque a gente tava ficando trinta, quarenta minutos com as crianças, com a quadra lotada de gente, foi em cinco minutos, porque as crianças ajudaram, teve crianças que levantou a mão, foi lindo, aí a gente começou a ver que o negócio tinha sentido sabe!

Peraí! Tá a maior loucura, mas olha o efeito aí, é pouco?

Mas alguma coisa aconteceu (...), então assim, eles começaram a entender!

E a gente já passou, trinta minutos, quarenta, eu já passei 57 minutos com a mão levantada, esperando fazer silêncio, na maior paciência do mundo, porque era importante, então, a gente fazia essas coisas de forma incansável assim sabe, porque a gente sabia da importância que tinha, a base que a gente construiria se eles internalizassem esses valores, essas atitudes legais.

4. A PERSISTÊNCIA NAS ATITUDES

Então, a gente repetia coisas com frequência!

“Não é pra correr, a gente tá indo de um lugar pro outro, não é pra correr, vamos de boa com calma, a gente não tem que sair correndo igual a um doido, destrambelhado, tombando em todo mundo no caminho! Uma coisa é a gente correr quando ta brincando, outra coisa é a gente ta correndo entre os espaços, entrar numa sala correndo, fazendo o maior barulho, não tem condições!”

Então, a gente voltava, e aí voltava o grupo todo, a gente tava sei lá, fazendo uma atividade aqui na frente do circo, ia lá pra sala verde na biblioteca lá no final do terreno, todo mundo, aí um ia empurrando o outro, arrancava planta, corria, e gritava...

O educador perguntava: “E aí gente, como foi no caminho?”

Alguma criança respondia: Há!!! Foi ruim, teve gente que fez isso, teve gente que fez aquilo...”, e um de nós, não era fulano fez isso!

Não precisava saber quem foi, a pessoa sabia que ela tinha feito, bastava falar que um de nós tinha feito tal coisa.

E aí, “isso não é legal, isso não é respeitoso, esse não é o combinado, etc”.

E aí, a gente voltava, “então tá, a gente vai voltar lá na frente do circo de novo e vai tentar fazer de novo direito!”

Teve um dia, que a gente impregnou mesmo na deles, eu e mais duas educadoras, a gente voltou seis vezes, daqui do portão até a última sala, seis vezes, eles não agüentavam mais, tava um sol desgraçado, e a gente (educadores) voltava junto, o sacrifício não era deles, vai lá e eu espero!

A gente ia junto, ajudando, dando toque, “poo ajuda!” Fala pra ele que não pode fazer assim, vamos lá, e eles iam entendendo a coisa, até ficar legal e às vezes nem tava legal de verdade, mas já tava bom, eles já tinham entendido o qual que era!

E tinha momentos que a gente fazia voltar um monte de vezes, descer correndo aquelas escadas de ferro, maior barulhão, todo mundo estudando, como eu desço desse jeito?

Vai voltar! “Há não vou!” Vai, vai voltar quantas vezes for necessário, até a gente entender como que faz, pra entender!

Aí subia e voltava fazendo barulho de propósito, aí voltava, descia de qualquer jeito.

Não, não é de qualquer jeito, vamos lá de novo, de novo, de novo, porque precisava de limite sabe, naquele momento eles precisavam entender, precisava de atitudes mais firmes de nossa parte, naquela hora, foi logo no início, porque eles eram heterônomos pra caramba, então eles precisavam de limite total, de alguém falando o que tem que fazer.

Mas era necessário por um tempo, pra depois eles irem percebendo a importância que tinha a liberdade deles aqui dentro do espaço, saber lidar com o espaço pra ter a maior liberdade possível.

P. – E essa liberdade tem consequências né? Ela vem imbuída de responsabilidades!

Tut.1 - Isso, não é uma liberdade a toa né? Do tipo, eu faço qualquer coisa que eu quero e dane-se o outro.

5. COMO E POR QUE NÃO DÁ RESPOSTAS?

Tut.1 – [...] é outra ideia, outra pegada, então, a coisa é não dar a resposta, se não fica fácil, **que desafio que tem eu dar a resposta pra eles?**

Que utilização do cérebro vai ter ele ter a resposta ali na frente dele?

P. - Você vai estar ensinando pra eles, ‘eu vou fazer por você!’.

Tut.1 – Uma vez no comecinho da escola, antes de começar na verdade, o Zé Pacheco dizia pra gente, gente não pode dar resposta de jeito nenhum, ele frizava muito isso.

Porque o professor adora dar resposta, o aluno pergunta e pronto, responde, e aí acabou a curiosidade, matou, não precisa dar resposta, instiga, pergunta mais, devolve com uma pergunta, faz pensar... “o que, que você acha? Mas por que será? Mas por que isso? Mas por que aquilo? Mas você sabia que tem tal coisa? Você já pensou...”. Vai fazendo relação, criar um mapa mental.

Quando a gente foi começar, a gente fez um treino, comecei a falar do Zé por causa disso, ele falou vamos fazer um teatro só pra gente entender.

A gente disse pra ele que a gente precisa ver isso, porque a gente ouvia ele falar e a gente não entendia nada.

Aí a gente combinou com algumas famílias, principalmente de funcionários mesmo, trouxeram as crianças um final de semana antes da estréia da coisa, o Educ.3 veio, ele tinha 6 anos na época, ele tava saindo da educação infantil e entrando no fundamental, e ele veio pra essa vivência.

Foi naquela sala de vidro onde está o ateliê e tinha uma parte assim que a gente isolou para as crianças não verem que tinha gente lá dentro, colocamos uma câmera escondida, e todos os educadores enfiados lá dentro assistindo ao vivo na tv sem ouvir porque não deu certo o negocio do som, e as pessoas que se candidataram pra fazer essa vivência foi eu, mais duas pessoas que tinham e o Zé, porque era com ele a vivência, a gente ia prestar atenção nele, só que antes da gente ir ele falou pra gente, ‘não pode dar resposta’, foi dando algumas dicas, ‘só atende se a criança levantar a mão’, isso a gente vai falar no começo que é um combinado.

Fizemos uma roda, as crianças quietinhas, nem começamos as atividades ainda, todas tranqüilas.

A proposta era que elas fizessem um crachá do jeito delas, pra se apresentarem, pras pessoas saberem quem eram e tal, todo mundo entendeu? Beleza?

Pode desenhar? Pode!

Pode colorir? Pode do jeito que quiser, cada um faz o seu, foram todos para mesa, e o Educ.3 gostava de grafite, e ele queria por a idade, e ele tava começando a escrever e perguntou como era o número seis!

Na hora que eu ia falar, lembrei que o Zé pediu pra gente não dar resposta, olhei ao redor, peraí Educ.3, vi o relógio de parede, peguei o relógio e dei na mão dele, vê aí qual que você acha que é!

“Há... é esse daqui, obrigada Tut.3!”

Fez o seis direitinho, ele não lembrava se era pra direita ou pra esquerda, eu guardei o relógio.

Eu podia responder, não ia fazer mal nenhum, era uma coisa pequena, mas numa coisa maior você mata tudo e nesse caso é importante ele buscar a resposta, porque ele para pra pensar e percebe, que ele dá conta de buscar a resposta quando ele precisar, que ele não precisa ficar perguntando pra todo mundo.

Se não toda vez ele vai perguntar.

Na próxima ele vai perguntar outra coisa, não a mesma coisa, com o tempo ele começa a fazer as ligações.

Isso foi muito simbólico, porque foi a primeira vez que tinha acontecido com a gente, tanto que depois uma pessoa me perguntou na roda, a gente avaliando a coisa, ‘Tut.1 o que foi aquilo que você pegou aquele relógio na parede, não entendi?’ Então expliquei...

APÊNDICE 2

1 - SOBRE OS VALORES E RELAÇÕES HUMANAS PELA TUT.2.

Tut.2 – Os valores pra mim, eles norteiam todo o trabalho que a gente faz, eles são base para que tudo se desenvolva, a honestidade, a responsabilidade, a afetividade, ela **está totalmente ligada às relações, que é o nosso trabalho, ele é feito a partir das relações.**

Então, uma criança, o importante, principalmente aqui pra nós da iniciação, os piticos (pequenos), é muito importante eles aprenderem a ler e escrever, mas isso é ulterior a eles aprenderem esses valores, a responsabilidade eles vão aprender no decorrer do caminhar deles, é no dia a dia.

A afetividade principalmente, ela é uma coisa que nós ressaltamos muito, quando duas, três, quatro crianças elas tem um conflito, o educador ele vai parar, ele vai sentar e ele vai mediar, nós não vamos resolver para a criança.

Mas a criança precisa saber **a importância que tem dela se expressar, dela expressar o sentimento dela, seja ele de raiva, de tristeza, de magoa, então, porque isso é muito difícil, mas a criança ela tem um pouquinho dessa facilidade, no decorrer do tempo, na vida do ser humano, isso vai se perdendo, então é onde cresce com uma dificuldade imensa de falar o que sente para as pessoas, até mesmo de aceitar o que está sentindo, então, tudo isso é muito importante trabalhar agora, porque com certeza tudo vai fluir depois.**

A responsabilidade vem, a honestidade é muito importante no sentido de reconhecer seu próprio erro, reconhecer o momento em que se encontra, suas dificuldades, até para pedir ajuda, então tudo está ligado, não é uma coisa solta da outra, as coisas estão interligadas ali.

O que a gente encontra muito, o bullying ele acontece muito, é que ele hoje tem um nome, antigamente não tinha, isso acontece muito aqui, então ele é tratado ali, naquele momento, naquela hora, não tem como ser tratado depois.

Então no decorrer do nosso dia, nós paramos sim quando existe algum conflito, algum probleminha, numa leitura, numa contação de história, um desenho, tá fazendo, tá fluindo ótimo, aconteceu alguma coisa, vai parar e falar sobre isso, então as vezes você pára para dar um

recado numa roda e acontece alguma coisa, a gente vai dar total atenção pra isso, e assim é desenvolvido os valores.

Então assim, nós damos muito valor pra isso, enquanto no dia a dia, porque as crianças, **algumas aprendem isso em outros lugares e muitas vem totalmente sem essa percepção da importância desses valores e é muito legal você vê que tem umas que é mais rápido, outras demoram muito pra perceber e principalmente quando é feito com ela, se tem respeito com ela, é afetivo com ela, que ela conhece o outro em outro âmbito assim, o sentimento que ela pode ter das outras pessoas em relação a ela.**

Porque muitas vezes ela não se valoriza, a partir da ausência desses valores, ela nem se valoriza, ela acha que é assim e os dias vão passando, um dia atrás do outro...

P. - E isso vai se cristalizando num campo de sentimentos e emoções na realidade delas que não deveria ser!

Tut.2 - Isso, como que ela vai fazer com os outros sendo que ela não recebe? E é muito legal ver como muitas crianças foram mudando, foram se transformando mesmo, é onde vem, abaixa aquela poeira e ela começa... é vários aprendizados né? E aí vem o aprendizado que muitas vezes as famílias acham importante que é o ler e o escrever... e é mágico né? Principalmente através do lúdico.

Muito difícil uma criança que tem que levar lição todos os dias pra casa, que fica uma atrás da outra, só estudando fazendo atividade, ela não fica aqui o dia inteiro fazendo isso, ela tem diversos momentos, hoje teve avião de papel, tem alguém que vai olhar o planejamento do avião de papel, ta aprendendo a fazer o avião de papel, mas que tem diversas coisas da matemática que ta aprendendo, mas antes da matemática vem também toda a relação que acontece em meio a essas ações, que é onde também é trabalhado os valores, é muito legal, é um olhar diferente!

A humanidade precisa né? Desse olhar, desse respeito, que as pessoas hoje em dia, dificilmente você encontra pessoas que se respeitam, fora, em diversos espaços da sociedade.

E eu percebo a importância do que nós fazemos aqui, em relação a isso.

É uma coisa que as pessoas, algumas já percebem e ficam maravilhadas, outras questionam, outras ficam resabiadas, mas eu

tenho certeza que sem dúvidas é o caminho, esses é o sentido dos valores.

É semente né? É ser semente... porque o fruto vem bem depois, tem que ter muita paciência e esperança...

2 - SOBRE OS VALORES E RELAÇÕES HUMANAS PELO TUT.5.

Tut.5 - Então eu achava que eu trabalhava na minha área muito bem, quando eu comecei a tramar aqui, se num... se esquece... porque o conceito teórico que a gente se habilitou é uma coisa, **agora eu pegar esse teórico e trazer pra esse campo da prática que é o que chama mais atenção aqui no Âncora, essa prática de vocês... a pergunta normalmente é assim, que as pessoas fazem pra gente, “essa prática de vocês tá embasada em que teórico?” A gente fala... “pode ser Zezinho da Paraíba ali da comunidade...”, pode ser! porque são as relações que vão mover a gente aqui e o que move aqui.**

A outra coisa que você perguntou sobre o sentimento né?

Então, o sentimento tem que estar a frente das coisas, mas o bom senso também né? Essa coisa do bom senso, o que é o bom senso nesse sentido agora, como é que eu vou lidar com uma intervenção num menino que deu um soco no olho do outro.

Aqui em reunião rolou isso aqui... todo mundo corre, separa, depois que esfriou a coisa vamos sentar e vamos conversar, aí o normal seria, expulsa, tira esse menino, bota pra cá, e a gente vai por esse outro lado, porque a gente precisa olhar pra esse outro lado, qual que é essa relação, qual é o problema, porque você tá fazendo assim rapaz?

E vai ter uma rigurosidade, porque as pessoas também acham que a gente não vai pro lado da responsabilidade das coisas, a galera pensa - às vezes eu tenho essa impressão -, que a gente não tá preocupado com esse letramento, com essa questão se vai aprender a ler ou não.

A gente vai, a gente tá preocupado, tanto, que a gente se reúne muito e o principal assunto é qual o tempo que ele tem? Qual o tempo que ele está? Como é que fulano está? Em que processo ele está? O que ele consegue fazer, como é que ele consegue? Como ele se vê?

E a partir disso a gente vai criando um mapa dessa pessoa, dessa criança e de repente esse menino chega aqui lendo um negócio, ou chega aqui com o conceito de alguma coisa que ele entendeu em algum lugar.

Posso dizer uma coisa assim, as relações elas são construídas, isso a gente já sabe, mas como eu construo essa relação desse ambiente que a gente tá chamando de pedagógico, que tudo pra gente é pedagógico, seja aqui seja fora.

Como que eu reajo ao fora desse ambiente que eu estou, esse é um grande questionamento que eu faço inclusive comigo, eu sou educador só quando eu to aqui ou quando eu to fora?

Eu não tenho que separar o educador daqui e o educador de fora.

Então, quando eu trago esse questionamento pros meninos que estão lidando comigo direto eles dizem “nãooo”, eu digo é, porque aqui você pode até se expressar, gritar e botar pra fora e xingar todo mundo, uma hora você vai cansar disso, lá fora você pode tomar um murro nomeio da cara!

Você quer tomar um murro no meio da cara?

“Não!!!”

Então, não faça aqui!

Você tem que entender que são ambientes diferentes, mas são relações.

De que forma eu posso potencializar esse ser humano que tá aí, aqui o Âncora está em 100% tentando fazer isso, toda hora, mas de que forma eu posso potencializar essa habilidade, como é que eu vou chegar nesse lugar?

E a partir daí é a minha experiência, é a minha vivência, é o que eu sou quanto profissional, é o que eu sou como pessoa que vai mediar essa história.

E a gente vê no sistema que é o contrário, ele tá potencializando um conteúdo, a preocupação de todo mundo, 80% das pessoas que vem aqui, quer saber do conteúdo não quer saber da relação e a gente fala o tempo inteiro são as relações que move o projeto, “não, e o conteúdo da geografia!”

A gente acredita nesta educação que fazemos.

3 - SOBRE OS VALORES E RELAÇÕES HUMANAS PELA TUT.4.

Tut.4 – O que mais me surpreendeu aqui foi a questão do silêncio, o silêncio que não existe na escola, esse espaço aqui é o espaço que as crianças são menores tem um pouco mais de barulho (tinha muito barulho ao redor no momento da conversa com essa tutora), mas se

você for no espaço dos maiores, é diferente assim, silêncio, ninguém grita, ninguém fala auto e quando fala todo mundo se incomoda, então foi o que mais eu me admirei, falei mais, nossa! Como né?

Porque na escola pública a gente é acostumado com aquele barulho né? Você chega, até a sirene do recreio, então é isso!

E a forma de trabalho assim, de lidar com a educação, é muito pessoal também pra criança, ela que tem o interesse e busca esse interesse, é uma questão de autonomia mesmo, uma questão de conhecer a si mesmo, de saber o que eu preciso.

A organização, as vezes os adultos, tem essa dificuldade de organização de horário, de agenda, de cumprir. Então elas conseguem saber, hoje eu tenho grupo de responsabilidade, hoje eu tenho...

E essa responsabilidade com essas organizações é bem gratificante ver que funciona, que dá certo, existe outra forma de trabalhar que não seja em fileira.

Tem também o respeito que, claro que existem os conflitos, existe ainda as escorregadas né? Mas o tempo todo vem se reforçando, vem se conversando em roda, essa mudança de paradigma.

Então aqui você consegue visualizar uma criança de treze, quatorze anos, conseguindo brincar com uma de três, quatro anos, com respeito, com afetividade e não é uma realidade que você vê em outras escolas, que realmente, o quarto é melhor do que o terceiro, do que o segundo.

Há vamos fazer um interclasses, então se reforça através do esporte essa questão da rivalidade, de que os maiores são melhores, então isso também eu observei nesse primeiro ano, e ao longo do tempo que realmente é uma mudança de paradigma, de postura.

Mas que ainda existem barreiras que são externas, então é difícil você mudar, a gente tenta aqui, eu vou mudar aqui, e aí eu vou levar isso pra minha casa, e isso vai ser uma mudança, uma cadeia, mas é importante começar, em algum lugar tem que começar.

Então o que a gente pensa assim, a escola prepara pro vestibular, e aqui eu vejo que o Âncora prepara pra vida, não é só o objetivo de entrar numa universidade, é você entrar num espaço, é você entrar em qualquer lugar que você for, você vai saber entrar, você vai saber sair, você vai conseguir olhar para o outro, você vai ter o cuidado com o outro, coisa que esta faltando, se a gente olhar pra sociedade hoje.

Mas é isso mesmo, é uma reflexão que a gente tem que fazer, até como você falou, a gente é um ser histórico, cultural, então nós também precisamos fazer essa reflexão, você pensar, até que ponto eu to contribuindo, até que ponto eu sou um ser pensante, sou um educador né? Mas até que ponto eu fui mesmo de fato, até que ponto eu contribuí com meus alunos, pra que ajudassem também a serem mais autônomos, mas é uma mudança mesmo que **o Âncora trabalha os cinco valores são embasados mesmo nessa transformação social.**

4 - SOBRE OS VALORES E RELAÇÕES HUMANAS PELA TUT.6.

P. – Como é que você sente e percebe os valores que norteiam todo o movimento do Âncora.

Tut.6 – Eu sinto que os valores aqui foram construídos juntos, junto com as crianças e isso faz com que, quando a gente tá conversando diretamente com as crianças elas sabem desses valores, e elas sabem quando elas não respeitam, elas cobram isso da gente muitas vezes e é muito interessante.

Percebo que quando as coisas são feitas coletivas e aqui muitas das coisas são decisões coletivas, faz sentido pra eles, então esses valores permeiam as relações sempre.

A gente consegue sempre observar quando eles estão, quando não estão, inclusive falar sobre isso com a criança, de “quais são os cinco valores do Âncora e qual deles que você acha que não tá respeitando nesse momento?”

E eles sabem, porque faz sentido pra eles, então, por exemplo, que aconteceu a roda aqui uma criança, não tava respeitando e aí ele sabe que não tava cumprindo o valor de respeito na roda e é isso.

E aí depois eu sentei lá, conversei com ele e perguntei pra ele o que ele achou do comportamento dele na roda e aí ele acabou falando que ele não tava respeitando, não tava prestando atenção, que ele tava distraído, mas antes a gente vê a ausência do valor, o conhecimento dele e saber a importância dele estar presente né?

P. – Eu vou te perguntar isso, considerando o lugar que você está, na faculdade fazendo pedagogia. Como você vê tudo que você está estudando na universidade, no campo da pedagogia e como você sente e percebe o que é realizado aqui?

Tut.6 - Mas voltado a teoria ou a pratica da pedagogia tradicional?

P. – O que você quiser abordar!

Tut.6 - Eu acho que em relação à teoria, a gente não aborda por exemplo, o desenvolvimento de autonomia, limite, a gente aborda muito mais a parte cognitiva, eu estudei punições por exemplo!

Que é uma coisa que a gente simplesmente esquece aqui, a gente não precisa, a gente conversa, a gente observa as nossas atitudes, a gente não precisa.

A punição ela já existe assim, já existe uma consequência errada da sua atitude né? então eles conseguem perceber, olha o que você fez e olha o resultado do que você fez, isso já é a vida né?

Então, em relação a teoria, eu sinto muita falta de entender melhor a autonomia e eu busco isso por conta própria.

A questão do limite que é um conflito, até onde você dá autonomia, até onde você põe limite aqui, e agora não, e como você intervêm nisso né? Essas coisas.

Em relação a pratica assim da pedagogia tradicional, eu sinto que aqui eles (as crianças) fazem as coisas que fazem sentido pra eles, muitas vezes, aqui eles ainda são muito pequenos ainda aqui na casinha, mas com os mais velhos você conversa e “porque você tá estudando isso?” Eles sabem a razão deles estarem estudando aquilo, eles sabem a razão deles terem feito aquilo, eles sabem a razão dos combinados que foram feitos, porque eles ajudaram a fazer e aí se você pergunta, “o que você tá fazendo?”

E eles sabem que estão descumprindo um combinado, eles falam o que eles tão fazendo e eles já justificam, “há, eu sei que não pode fazer isso mas eu to fazendo”, e eles assumem assim, eles não precisam esconder, não sinto que é uma coisa que a gente tá chegando e eles tão escondendo, que tão fazendo uma coisa errada, e eu sinto eles muito autônomos.

A gente consegue conversar, consegue resolver na conversa, as vezes é um pouco mais difícil, mas eles são responsáveis pelas coisas que acontecem aqui.

Então, se eles tão se servindo (a comida) e derrubam, eles limpam e o fato deles poderem se servir, dá a oportunidade deles derrubarem, deles limparem, deles olharem pra isso, cuidarem desse espaço como um todo.

Pra mim o que fica mais difícil assim de entender é como dar essa autonomia dando limite ao mesmo tempo né? E é isso.

E aqui é assim de não ter regra e sempre acolher essas crianças que chegam assim e interrompem a conversa no meio só porque quer um abraço e depois volta pra brincar...(chegou uma criança e ela abraçou...).

E é muito isso né? A gente tenta sempre acolher o que eles estão sentindo, o que tá acontecendo e as vezes entende que agora não, tipo, “Fulano, você quer procurar o carrinho, agora a gente não vai procurar o carrinho, agora a gente vai escovar os dentes, você pode pedir pra ser o primeiro a escovar os dentes pra gente procurar o carrinho depois, tipo agora não”.

Mas tem casos que não, que tem que parar tudo, porque precisa resolver o problema, então, é muito do que tá acontecendo no momento, do que aquela criança necessita, a necessidade do espaço.

E as pessoas sempre perguntam coisas bem assim, “há se está gritando o que você faz? Entende porque que ta gritando, porque precisa gritar né? Às vezes não precisa gritar.

P. – Como é esse movimento do **amigo do dente**? O que eu entendi é que eles escolheram alguém pra ser o amigo do dente e na hora de escovar os dentes, esse amigo do dente escolhe um ajudante e aí eles organizam quem vai usar ali a pia, você já estava aqui quando surgiu esse combinado?

Tut.6 – Quando surgiu não, já estava acontecendo.

Na verdade eles decidem no começo da semana, quem vão ser os cinco ajudantes da semana, então, já tava determinado quem ia ser o ajudante de hoje e aí ele escolhe um amigo pra ajudar e eles são os anjos do dente, assim eles se responsabilizam por distribuir as escovas e tudo mais, nessa necessidade, porque se fica um educador responsável por distribuir as escovas, tipo e todo o resto que tá acontecendo né? Porque é muita coisa acontecendo.

E o amigo chama três por vez e o ajudante bota a pasta, mas essa hora é sempre muito conturbado, porque eles estão brincando, eles ficam aqui, tem dias que eles ficam brincando, tem dia que é dia de leitura, mas tem muita coisa acontecendo, é uma hora de muito conflito, porque eles estão muito agitados, então tem sempre muitas coisas pra resolver e é um jeito de deixar com eles também!

Eles que tem que escolher e eles precisam começar a pensar, quem tem que sair mais cedo, quem tem que escovar o dente primeiro, por exemplo, hoje uma criança foi uma prioridade pra escovar o dente,

então ele passou por cima desse combinado que era uma necessidade dele, mas eles precisam pensar em tudo isso e administrar o tempo que tem para todo mundo escovar o dente, mas é difícil né? Se você... (chegou uma criança mostrando um desenho), vai pintar esse? Vai ficar bem legal.

E uma coisa que é muito legal assim é como eles, por exemplo, ele chegou aqui agora, ele levantou a mão né? Pra falar, pedindo pra gente a palavra e é muito interessante porque às vezes, eu várias vezes chego e não faço isso e alguns cobram, tipo que nem agora no almoço que ele também começou a falar por cima de mim e eu falei, “ei você não tá vendo que estou conversando aqui, agora que acabei de conversar, agora você pode falar que você pode ser escutado”.

E algumas vezes, principalmente em conflitos, a gente sai meio desesperada, tem uma briga eu simplesmente entro, interrompo tudo, já interfeiri, já era, e é chegar, pedir a palavra, esperar ficar quieto, o que aconteceu com você? Como vocês acham que resolvem isso? E a gente sempre colocando pra eles.

Mas é muito interessante como eles cobram, principalmente os mais velhos, você tá falando alto, pedem pra falar mais baixo, você vai sentar e faz muito barulho, eles pedem pra você tentar sentar de novo sem fazer barulho com a cadeira e essas coisas a gente tem que pedir o tempo inteiro pra eles aqui né? O silêncio, arrumar a cadeira com cuidado.

Só mais um comentário, e também em relação ao sentido, sempre tem essas conversas né? E se não tá mais fazendo sentido a gente muda, a gente para de fazer, agora um combinado é, a gente brinca na pista de skate, hoje algumas crianças saíram e brincaram fora, então peraí, não tá sendo legal brincar na pista de skate?

A gente pode conversar sobre isso, mas a gente não pode burlar o combinado, a gente pode brincar em outro lugar, a gente pode mudar o lugar, a gente pode pensar em outras coisas, tudo bem, não é obrigado a brincar só na pista de skate porque a gente combinou, o combinado está aí pra gente discutir ele né?

E aí foi colocado isso aqui hoje, se vocês tem outra ideia, se vocês querem outro jeito tem que falar com a gente né? Pensar outras coisas juntos e acho que isso tem muito haver assim, se não tá fazendo sentido.

Aqui as coisas mudam muito assim, derrepente já não é mais desse jeito, porque é isso, a necessidade daquele momento e as coisas param de fazer sentido, voltam a fazer sentido, não funciona, funciona, é assim que é a vida né?

5 - SOBRE O GRUPO DE CONSOLIDAÇÃO.

Tut.1 – *Teve um ano que tivemos que organizar um grupo que se chamava consolidação, que era um grupo de 28 crianças, com questões muito difíceis!*

Era!! Tipo, “eu não consigo fazer nada, eu sou burro...”.

Tinha criança que falava... “eu sou burro...”

Não cara você não é burro!

“Sou sim, eu não consigo fazer nada!”

Eles tinham isso, essa era a auto estima deles, abaixo de zero, e eles precisavam de um choque de realidade, e eles precisavam perceber, que eles podiam ter atenção de outras formas que não bagunçando, fazendo coisas horríveis pra chamar a atenção, e que eles eram bons, em um monte de coisas.

Confiança assim, eles precisavam confiar neles mesmos pra poder evoluir, e aí era um trabalho mais que desafiador, deu muito medo esse trabalho, talvez tenha sido o momento que eu tive mais medo aqui, porque eu não sabia se eu era capaz disso, tava empolgado, mas eu não sabia se eu era capaz disso, porque era muito profundo as questões, dificuldades que elas apresentavam.

Tanto que a gente diminuiu eles pra meio período, não dava, não dava conta de ficar com eles o dia todo, era loucura, nem a gente daria, nem eles dariam, porque o cansaço psicológico, o cansaço mental ali seria enorme.

O desafio era da equipe, mas diretamente pra mim e outros dois educadores, foi um ano, um ano que a gente ficou fechado numa bolha, porque a gente não tinha, braços, fôlego pra mais nada, só praquilo, não dava pra gente pensar em outras coisas.

Era consolidação 24 horas olhando lá, eles estavam aqui meio período, no outro meio período era a gente organizando o dia deles, a vida deles, pra no dia seguinte a gente continuar o processo.

E aí a gente estudou a fundo várias áreas, e a gente bolava atividades mesmo pra eles sabe, vamos fazer atividades.

Dividia o grupo em três, um educador sempre ficava na sobra, porque a necessidade de intervenção era constante, de tirar criança pra conversar, pra resolver atrito, briga e tal, enquanto três estavam dando atividades ao mesmo tempo, então na sala era organizado assim, o espaço era aquelas duas salas grandes ali, tipo, toda escola abriu mão de uma espaço daquele tamanho pra gente dar conta desse grupo.

Lá eram três mesas grandes, duas num espaço e uma no outro, e um espaço já montado a roda, a configuração do espaço era essa e um cantinho com colchonete e um tatame pra leitura, só, era isso que tinha na sala e aí nessas mesas coletivas a gente fazia as atividades, então sentava lá nove ou dez com o educador e a gente fazia um trabalho básico, básico do básico, de entender um parágrafo, de trabalhar em cima de uma frase uma semana sabe?

Pra eles pensarem... e essas atividades eram numeradas, 1, 2, 3, 4, e aí eles ficavam com pendências inclusive, se eles não terminavam, tinham que fazer em outro momento, tinha que entregar, tinha uma tabela que a gente dava OK, **porque eles tinha que sentir que eles faziam coisas!!! Que eles começavam e que eles terminavam coisas**, gostava muito disso!

Aí teve um moleque, que já tinha sei lá, 50 atividades, ele tinha 40 pendências, não conseguia terminar nada... “quem pode ajudar fulano a se organizar?”

Haa eu posso!

Então a criança que já tava conseguindo começar a se organizar, começava a ajudar o outro, e aí sentava com ele, anotava tudo que faltava, tirava todas as atividades da pasta, hoje você vai fazer essa e essa na sua casa!

Aí levava e trazia no outro dia feito, a gente olhava, dava visto, colocava Ok!

Aí eles comemoravam, eles vibravam, quando conseguiam terminar uma atividade, principalmente os que tinham mais dificuldade.

Trabalho de formiga sabe?

Muita reflexão, muita roda, muita roda, rodas tensas pra caramba, rodas que não rolavam, rodas que duravam uma manhã inteira das 7:30 às 11:30, de roda, porque não conseguia falar, porque daqui a pouco um brigava, daqui a pouco um gritava, e aí a gente começou a solicitar que eles ajudassem...

“Gente! A gente não dá conta! Nós quatro, vocês são 28, começa fulano a brigar com ciclano aqui, o outro xingar ali, o outro gritar ali, como a gente resolve tudo, a gente precisa de ajuda.

Aí as vezes eles espanavam, “não quero mais saber disso..” saía, saía andando pelo projeto, aí saía pra tumultuar com o resto do grupo aqui dentro.

“Gente quem pode ajudar o fulano?”

“Haa eu posso!”

Aí eles iam atrás do moleque e aí eles começaram a aprender a ajudar!

Aí ele tentava sair de novo, aí vinha varias crianças ajudava a segurar ele e falava, “não, não, sai não vamo resolver!!!

Aí as crianças começaram a aprender sabe, foi ficando uma forma mais refinada na forma de ajudar o outro, aí teve momento que eles não arrastavam mais a criança, que eles iam e convenciam a criança a voltar, tinha momentos que eles conseguiam ajudar de verdade, já teve moleque que quis bater na gente, o moleque veio pra cima da gente e a gente bancou, segurou, outras crianças vieram ajudar, “calma não faz isso não, precisa disso não, eles tão aqui pra te ajudar!!!”

Eles começaram a perceber que a gente tava ali pra ajudar eles, então eles começaram a se ajudar e a nos ajudar, e era um nível de cumplicidade no grupo, sabe era muito louco o negócio, foi um ano assim!

Mas era tão louco, era tão emocionante, cada passinho pequeno que eles davam, a gente ficava assim encantado, e a gente começou a reparar uma coisa, isso era fato, era comprovado na pratica que, quando a criança começa a mudar internamente, ela surta, de ficar uma semana xilicando, brigando, gritando, fazendo tudo de errado, depois alivia, acabou...

Então é isso, e aí a gente vê que eles vão conseguindo se compreender sabe, se entender e é autoconhecimento, autocontrole, perceber as situações em que ele está inserido e como ele pode resolver essas situações, conseguir externar os sentimentos deles, coisa muito difícil de fazer, quem consegue sentir coisas e depois externar o que tá sentindo, é difícil né?

Porque nem sempre a gente percebe que a gente tá daquele jeito por conta de uma situação que a gente viveu.

E a gente tava fazendo naquele momento um trabalho disso, de aprender a fazer isso, então tinha vezes que eles sabiam, tinha dias que eles chegavam e diziam, ho não to bem porque aconteceu isso, se fosse em outra época, os moleques estavam brigando e batendo o dia todo.

APÊNDICE 3

1 - SOBRE OS VALORES E RELAÇÕES HUMANAS PELA MÃE DE UM ALUNO.

P. - Como foi que o seu filho chegou aqui? Como vocês chegaram aqui no Âncora? O que você acha e entende de como a escola é estruturada, o que é desenvolvido aqui? Como isso reflete no seu filho, na sua família?

Mãe – Então, o meu filho chegou aqui, acho que com sete anos de idade, vim por acaso, eu já ouvia falar do Projeto Âncora, mas eu vim por acaso porque eu sabia que era difícil de entrar, e eu não queria meu filho estudando e ficando o período que ele não tava na escola, na rua, jogando pipa, jogando bola, sem ter algo que acrescentasse na vida dele, nunca gostei que ele ficasse jogado.

Então, eu vim procurar o Âncora por causa disso, precisava que o período que ele não tivesse estudando ele tivesse fazendo coisas pra vida dele, pro conhecimento dele, aí ele entrou no projeto com 7 anos de idade só meio período, porque antigamente era só o projeto não tinha a escola, então ele vinha pro projeto de manhã, o ônibus amarelo levava ele até o outro lado, aí ele ia pra casa, trocava, tomava banho e ia pra escola.

Ele ficou nesse período aí até a terceira série, aí foi quando eles começaram a planejar a escola com o projeto, pra quarta e quinta série ele já veio pra cá, pra permanecer no projeto.

Porque eles chamaram os pais pra saber né? O que eles achavam de montar uma escola aqui e eu fiquei super feliz, porque ia conseguir juntar a escola e o projeto, o projeto pra mim já era bom porque desde que o meu filho entrou, o crescimento e o amadurecimento, a esperteza dele e o jeito de conversar é diferente de uma outra criança que a gente vê que não tem essa estrutura na vida.

Então pra mim a escola ia fechar, ele ia ficar dentro de um projeto completo, onde ele ia conseguir aprender as coisas e a metodologia da escola ia ajudar ele muito mais porque ia se agregar.

E modificou muita coisa porque hoje eu tenho um menino de 15 anos que ele é super organizado, ele sabe das coisas, quando ele quer, ele vai atrás.

Quando eu vou conversar com ele eu fico passada, porque as vezes eu peço pra ele mexer numa coisa que pra mim é muito complicado e pra ele é simples, porque eles vão atrás e buscam isso né?

E modificou muito, porque a gente teve esse projeto intercâmbio (realizado durante dois anos), que acho que foi a parte que uniu mais a gente né? Me deu o entendimento do projeto, porque a gente recebeu pessoas de fora, então, isso aproximou, tanto as crianças, quanto os pais, que a gente não conhecia, então a gente veio se engajando.

Então foi através do projeto de intercâmbio que eu me engajei no Projeto Âncora de corpo e alma pra vivenciar, pra ajudar, pra permanecer.

Com isso, o vínculo com o meu filho ficou muito melhor, porque assim, ele é um menino de 15 anos, que hoje ele podia nem querer conversar comigo, nem querer falar comigo e hoje eu consigo dialogar com ele por igual, porque eu entendo a escola dele, eu entendo o que tá sendo colocado né? Eu vivencio isso, então, eu consigo conversar com ele e ele consegue conversar comigo.

Mudou assim, a forma como eu converso com ele, que hoje não é mais cobrando e sim mostrando pra ele que dessa forma que ele tá fazendo facilita muito mais a vida dele em todos os sentidos, quando você quer alguma coisa, você tem que ir atrás, e ter começo, meio e fim, né?

Porque hoje em dia você vê muito adolescente, há, eu quero fazer um curso, aí para no meio, há eu quero fazer aquilo...

O Âncora me ensina e ensina a ele também, então a gente consegue andar nesse mesmo caminhar, por isso que eu falo que o Âncora mudou, tanto a vida do meu filho, porque hoje eu tenho uma criança, um adolescente que eu não tenho nenhum tipo de problema, assim e ajudou ele também, porque ele era, quando ele entrou no projeto ele não aceitava.

Quando os tutores falavam, por exemplo, “Fulano, olha, hoje você não fez isso aqui legal..”, ele não aceitava isso, ele esbravejava, ele chorava, hoje ele já consegue entender que eu to falando, ou que o tutor tá falando isso aqui é para ajudar ele, é pra ele conseguir fazer as coisas certinhas, então o projeto ajuda muito, não só a criança, mas também os pais.

Quando eles começam a vir pro projeto e é o que a gente precisa muito, que eles venham, que aí a gente consegue com mais grandeza

espalhar isso, ter o conhecimento de como você consegue lidar, como você consegue transitar no meio desses adolescentes, porque é muito complicado, muito complexo, né?

Teve um caso do meu filho que, ele teve uma discussão aqui com uma menina né? porque assim, no projeto se você entra e bate a porta, os educandos do desenvolvimento né? Enfim, eles que sabem, eles vão até você, conversam pra você voltar, abrir a porta e fechar com calma, não arrastar a cadeira, isso tudo é conversado.

Aí a menina pegou a mochila da outra e jogou no chão e foi embora, e ele foi intermediar isso, enfim, ela tava meio agressiva nesse momento e ele, ela bateu nele, arranhou ele, enfim, e ele não reagiu, que pra mim já me surpreendeu, porque um menino apanhar no meio dos colegas, assim, porque ela foi agressiva, arranhou, ela deu tapa no rosto dele.

Então, a primeira impressão, a primeira reação dele seria agredir ela e ele não fez isso né? E quando ele veio conversar comigo fiquei muito brava, sabe no começo do projeto, que eu tava começando a conhecer, eu fiquei muito brava, queria vim aqui... e ele não, ele chegou pra mim e disse, **“mãe, eu não to bravo com ela, porque ela fez isso comigo, eu to triste porque eu não consegui ajudar ela, eu só queria ajudar”**.

Então isso pra mim, mexeu muito comigo, sabe, porque assim, um menino de quinze anos, que tem essa maturidade, isso mexe, toda vez que eu falo... (ela se emociona, enche os olhos de lágrimas).

P. - Você se emociona né?

Mãe - É... mexe muito, porque, eu, caramba, eu tava ali querendo, sabe? Chacoalhar a menina e ele me mostrou que não, num tava triste, nem nervoso porque ela bateu nele, ele tava triste porque não conseguiu ajudar num momento que ela precisava, e isso me fez ver, que assim, eu tinha que mudar o meu modo de agir. E eu agir diferente com a menina, porque se fosse em outro tempo, eu não ia nem querer olhar pra cara dela!

As meninas ficaram todas revoltadas, bravas, porque não aceitavam o que ela tinha feito, e eu acho que da forma que ele me mostrou e que eu consegui ver, eu consegui mostrar pras meninas de uma outra forma, “não, a gente tem que conversar, a gente tem que ajudar”.

Então, isso é muito impressionante, como um projeto, uma escola, consegue modificar as pessoas, é uma coisa simples, mas hoje, pra mim, é muito grande, porque a sociedade que a gente vive hoje, com essa brutalidade, com essa crueldade sabe, com a falta de amor, e você ver isso refletido num adolescente, é muito bonito!

Pra mim, não tem preço que pague isso, eu consegui colocar no mundo, eu consegui ter na sociedade hoje um menino que tem esse pensamento e são muitos outros também aqui, que são assim, você vê que eles tem uma outra estrutura.

Se você conversar com qualquer uma dessas crianças do desenvolvimento, você vai ver a estrutura que eles tem, é diferente, é surpreendente, eu fico impressionada.

E toda vez que eu venho, eu vou aprendendo cada vez mais, aqui pra mim é uma escola, eu to ajudando o projeto, porque eu venho, eu colaboro como eu posso, mas, eu também to aprendendo muito aqui, isso aqui pra mim é a vivência, uma vivência da vida diária, e que eu vou aprendendo, vou crescendo, sabe, são coisas que eu vou vivenciando que eu nunca pensei que eu fosse vivenciar, e hoje eu vivencio, pra mim isso é muito bom, então eu não to procurando só pro meu filho, isso é bom, porque é pro meu filho, é pra mim, é pra minha vida, eu posso passar isso pras pessoas, né?

P. – Por tudo que você falou, fica muito claro como ta envolvido né? Em todo esse processo, em todas essas convivências e de como isso reflete na tua família, esse campo de valores que o Âncora tanto preza, você podia falar um pouco sobre esses valores, talvez assim, de uma forma mais especifica, o campo da responsabilidade, da solidariedade, da afetividade... como você sente isso, olhando pra ele aqui dentro, você já deu um excelente exemplo, mas olhando pra ele também lá fora, você disse que ta desde o início né? Que houve a transição pra escola, e eu já soube um pouco dessa história do início, que foi bem conturbado pra todo mundo, foi muito novo pra todo mundo, como que você passou por isso nessa época? Porque o que eu fiquei sabendo também é que eles convidaram todos os pais pra consultar sobre a possibilidade da escola, mas também fizeram proposições a vocês pra ter o apoio pra realizar o que eles pretendiam, como que você passou por isso naquela época?

Mãe – Então, pra mim, eu já acreditava no projeto, só projeto.

Porque pra mim, onde ele tava não era suficiente, não era bom da forma que estava, o comprometimento da escola, a questão de olhar, de conversar, de dialogar com as crianças, pra mim não tava bom, então quando eu vi que o Âncora ia montar uma escola, gente se eles fazem um projeto e tá dando o resultado que ta dando, porque meu filho já tava construindo essa maturidade, com uma escola então vai ficar uma coisa maior ainda, entendeu?

Então eu acreditei, com dúvidas? Sim!!!

Porque era uma metodologia diferente, a gente não entendia muito bem, mas eu lancei, porque eu sabia da capacidade do meu filho, eu sabia que ele já tinha um entendimento da escola né? Eu sabia que ele daria conta, se não desse conta a gente colocaria ele de volta na outra escola, mas eu acreditei no projeto, que era um projeto inovador e pra mim ia dar certo, porque se deu certo com um projeto simples, que era as crianças vivenciando aqui algumas atividades, iria dar certo, ainda mais que a gente conhecia aqui algumas pessoas que trabalhavam já aqui né? Então, ficou muito mais fácil, pra mim foi tranquilo, com um pouco de dúvida né? Como tudo que é novo, mas foi mais fácil.

Com questão dos valores, **é complicado falar dos valores, porque como o meu filho, ele já veio desde cedo junto com o projeto isso foi agregado na vida dele, é natural, veio natural dele**, ele já vinha vivenciando o projeto, então já vinha se trabalhando isso, então a escola só fez abraçar melhor e aconchegar na minha vida os valores, estão acrescentando muito, que foi esse fato que eu falei do meu filho o exemplo que eu dei dele.

P. – É que esse exemplo que você deu, já caracteriza muito bem como esses valores se movimentam aqui dentro né? É num campo de realidade, de prática...

Mãe - Sim... é isso!

P. - Não é “o respeito, é isso ou aquilo”, eles vivem né? E à medida que aja algum desrespeito, que naturalmente há, afinal de contas isso aqui é uma comunidade, são pessoas diversas e tudo mais, mas o desrespeito que se ocorre é tratado...

Mãe – Sim! De outra forma, diferenciada, não com agressividade, nem com brutalidade, nem apontando o dedo ou com punições, não, não!

É diferente entendeu, eles tem que trabalhar pra que a realidade que é lá fora, em outras escolas, em outros lugares, que eles não vivenciem aqui e que eles consigam transmitir isso né?

Aqui a gente tem bastante complicação com criança que as vezes... tem um caso de um menino que ele era muito revoltado aqui dentro, ele chegou aqui muito revoltado, então, conforme foi lidando com ele, foi trabalhando com ele, ele chegou a falar... “há, eu cheguei aqui eu ia quebrar tudo mesmo, eu ia arrebentar tudo, não tava nem aí, mas a forma com que vocês chegaram pra mim, que diferenciou...”.

Porque lá onde ele estudava não era assim, as pessoas não estavam prontas a escutar qual era seu problema.

Porque às vezes a criança vem pra cá, vivencia o projeto e vai pra uma outra escola e a escola não dá o atendimento que ela precisa, não dá o complemento que ela precisa né?

Às vezes ela tá com problema em casa, precisa que alguém acolha ela, entenda ela e tente de uma certa forma, pelo menos ser um pouco mais relevante, isso não acontece lá, “eu te dou a matéria e se vira, o problema é seu, você copia aqui, você faz um resumo copiado e acabou”.

E o que é mais importante pra eles aqui, eles tem o conteúdo, eles tem a prática, e eles vão buscar cada vez mais, entendeu.

Então, isso pra mim é importante porque eles não vão só ficar ali, naquilo, que o livro tá obrigando eles a ler, a fazer, eles vão sempre a mais e isso pra vida deles é importante.

Se hoje qualquer criança sair daqui da escola, como a gente já tem vários casos, elas conseguem lidar naturalmente com as coisas da outra escola, porque elas não vão precisar que o professor vá lá e mostre pra ela o que ela tem que fazer, ela vai buscar, e se ela não conseguir ela vai pedir ajuda pro professor, então elas conseguem fazer isso né?

E o que eu acho legal é que assim, a criança aqui, ela tem os espaços que ela pode experimentar. Haaa que quero ser... mexer com artes, ela vai achar alguém que faça isso, ela quer mexer com educação física, se profissionalizar nisso, ela vai ter.

Meu filho ele gosta de computação, ele quer a área de computação e aqui eles conseguem ter um direcionamento, a criança que ela quer um direcionamento ela consegue, aqui a gente tem crianças que tão trabalhando com fotografia, com jornalismo, aonde, em qual escola que

eles vão se preocupar em mostrar pras crianças várias coisas onde elas podem se descobrir, um trabalho futuro pra elas?

P. - Olhar pra elas, escutá-las, elas expressarem suas tendencialidades e ser acolhidas nisso...

Mãe – Sim! Aonde? Não tem, assim, **é muito, muito precioso o que esses tutores, o que o Âncora faz com essas crianças é muito mais do que uma escola, abrange tudo né? Abrange a área familiar, abrange a área emocional, sentimental, profissional, então abrange muita coisa, é um pacote grande, que dá trabalho, mas eles conseguem de uma certa forma conseguir direcionar essas crianças para um futuro, para um aprendizado diferenciado e tá dando certo, e eu espero que dê muito mais, e se eu puder ajudar, da forma que eu puder ajudar, o quanto eu puder ajudar, eu to aqui disposta pra aprender e pra ajudar no que for necessário, é um aprendizado muito importante.**

APÊNDICE 4

TUTORIA, ROTEIROS, PLANEJAMENTOS E AVALIAÇÕES.

1 - SOBRE OS PLANEJAMENTOS, ROTEIROS E TUTORIA PELAS EDUC.6 E EDUC.7.

P. - Eu queria ouvir como é que vocês entendem e como desenvolvem a tutoria?

Educ.6 - Cada educando dessa sala tem dois cadernos, um para roteiro e um caderno de planejamento e atividades.

O caderno de roteiros, a gente usa pra colocar as coisas que a gente vai pesquisar, por exemplo, aqui, esse foi o meu primeiro roteiro do ano, aí eu marquei um horário com a minha tutora, tem três tutoras aqui, aí marquei horário com uma delas, a gente foi vendo as minhas dificuldades, e aí ela foi colocando aqui, por exemplo, retomar Khan Akadamy (programa de atividades de matemática), login e senha, centena e dezena, e também aqui ta falando, desafio do valor posicional do número, compare número de três algarismos, aí, eu tenho que fazer isso e preencher aqui no meu caderno, quando eu terminar, eu coloco aqui o dia que eu comecei e o dia que eu terminei.

Aqui, produção de texto, ela colocou aqui, crie uma história com diálogo, aí eu criei essa história, comecei no dia oito e terminei no dia oito.

A pesquisa que eu fiz foi sobre o tubarão branco, aí tem as perguntas aqui que foi pouquinhos, onde vive? E quais são as características gerais?

E cada educando tem um GR (Grupo de responsabilidade), o meu é materiais coletivos que a reunião foi hoje que você até viu, e aqui tem as coisas que precisa fazer dos materiais coletivos.

Aqui perguntar para os educadores, quais os materiais que os educandos precisam para as atividades, e eu fiz isso dia nove do três (09/03) e terminei no mesmo dia.

Aqui tá escrito, fazer teste de nivelamento no Duolingo (programa de atividades de inglês), você conhece o Duolingo?

P. - Não...ainda não.

Educ.6 - Duolingo é um site... explica aí Educ.7!

Educ.7 - Duolingo é um site que a gente pode aprender e ao mesmo tempo se divertir aprendendo inglês e outras línguas. E o Khan Akadamy, é quase a mesma coisa que o Duolingo, só que a gente aprende matemática.

Educ.6 - Aqui também tem, ler um livro que eu coloquei no meu roteiro e aqui, organizar os cadernos para tutoria, fazer auto avaliação, trazer e selecionar livros para a próxima pesquisa individual, aí ela colocou aqui o dia da minha tutoria que vai acabar no dia 16/06 sexta-feira.

E o prazo, eu comecei no dia 08 e terminei no dia 17, mas eu terminei antes, só que, esse novo caderno de roteiros não tem a minha autoavaliação, então não tem como eu mostrar, então esse ano eu fiz 5 roteiros, eu to nesse daqui...

P. – Então, até agora você fez cinco?

Educ.6 - Hum hum, eu to no quinto já...e o livro que é dividido igualmente tenho que ler e fazer as atividades, aqui estão as páginas, aqui é ciências, sobre o lixo e reciclagem, aqui tem as perguntas que eu vou pesquisar, ver no livro e a página.

O Duolingo que ela já explicou e a minha pesquisa individual eu quis fazer sobre a foca, aqui tem cinco perguntas sobre isso.

Do GR de materiais não coloquei nada, porque não tenho nada para fazer.

E aqui no nosso grupo, a gente tem o projeto comunitário, que é “o que vou ajudar na minha rua”, só que ele está escrito “na nossa rua” porque a gente trocou, aí a gente ainda ta fazendo, toda quarta-feira a gente faz.

Porque todo mundo no Âncora, a gente tem três horários de se reunir, três dias quer dizer, segunda, quarta e quinta, então, segunda, são as pautas, as pautas que a gente vai decidir... (**Educ.7** complementa, que foram passadas pelos professores).

Na quarta é do projeto comunitário e quinta feira...

Educ.7 - A gente conversa sobre as nossas pesquisas individuais, o que aprendemos e o que a gente vai aprender. Tem mais alguma pergunta?

P. – Vocês poderiam falar um pouco pra mim, o que vocês entendem sobre os valores?

Educ.7 – Eu sinto... Bom eu sinto que é direito mas... eu entendo que como em todas as escolas a gente tem que respeitar os outros, nossos amigos e temos que respeitar os tutores e outras pessoas também, mas não sei explicar direito...

P. - Vocês gostariam de falar mais alguma coisa sobre os planejamentos de vocês?

Educ.6 - Haa a gente não explicou sobre o planejamento!!!

Educ.7 - Hoo aqui, de acordo com o nosso roteiro, todo dia de manhã a gente faz assim, a gente chega...

Eu vou mostrar um bem bonitinho pra você, porque esse tá todo feio, e a gente organiza esse aqui que é o nosso planejamento, a gente por exemplo, quem fica meio período, a gente só organiza até o nosso horário de saída, por exemplo, hoje, eu fiz uma atividade de matemática que é do meu roteiro, tomei café, pesquisa que eu tava fazendo e o circo que eu vou ter daqui a pouco.

A gente organiza isso junto com o tutor pra ver que oficina a gente vai fazer no roteiro e daí quando nosso roteiro tá pronto, a gente já pode começar a fazer o planejamento.

P. – Certo, então deixa eu ver se eu entendi, vocês primeiro fazem, elaboram o roteiro?

Educ.7 – isso!!

P. - E depois vocês vão para o planejamento que é diário?

Educ.6 e Educ.7 – Issooo!!

Educ.6 - Aqui ho, aqui na nossa sala, a gente tá tentando cumprir uma meta que é no máximo três horas e dez minutos de estudos, e algumas vezes a gente faz até mais ou as vezes é menos, aqui no caso dela, a gente, ela fez duas horas e quinze...

Educ.7 - Então a gente leva pra casa e faz...

P. – Pra completar esse tempo?

Educ.7 – Isso, quem é do meio período faz em casa, quem é do integral, faz a tarde, aqui no meu caso eu fiz três horas e quarenta e cinco, é porque eu fico à tarde, então aí, eu consigo contar mais tempo de estudo...

P. – Vocês mesmos que controlam esse tempo?

Educ.6 e Educ.7 – É!!!

2 – PROCESSO DE TUTORIA ENTRE À EDUC.8 E A TUT.3, REFERENTE A SUA PESQUISA SOBRE REPRODUÇÃO HUMANA.

Tut.3 – Isso é importante você saber (parte inaldível), tem o sistema genital também, e o espermatozóide, aí esse aqui continua, você desenhou muito bem, mas assim, da mesma forma que você

colocou esse, faz nesse aqui o caminho do xixi e do espermatozóide, isso é muito importante pra você entender.

Educ.8 – Precisa de mais alguma coisa? Haa eu quero falar qual é a função do cordão umbilical!

Tut.3 - Haaa... Qual é então?

Educ.8 - A função do cordão umbilical é passar todos os nutrientes necessários para o bebê, que é a comida, a água, essas coisas, aí quando a mãe come, vai pra barriga dele pra ele não ficar com fome.

Tut.3 – Vamos anotar aqui, então a função do cordão é?

Educ.8 - Passar todos os nutrientes para o bebê, tipo comida, água, vitaminas...

Tut.3 - Sem vitaminas fica com fome né? Que mais? E você viu como que os médicos cortam o cordão?

Educ.8 – Sim, aí é muito estranho! A criança já nasceu cabeluda.

Primeiro você precisa de duas tesouras, uma você coloca em cima do cordão e com a outra você corta, aqui corta e aqui segura (**Educ.8**, explicava o procedimento por meio do desenho que ela mesma tinha feito, de um bebê com cordão umbilical e das tesouras. Aí a **Tut.3** começou um movimento com as mãos de imaginar o cordão para interagir com Duda).

Tut.3 - Meu Deus... Então esse aqui é o cordão, uma tesoura eu coloco aqui e a outra eu venho e corto?

Educ.8 - Hum hum, mas só que tem que deixar o espaço pros médicos colocar aquele negocio estranho...

Tut.3 – Que negócio estranho?

Educ.8 – Um negócio estranho que eles colocam assim, aí a mãe tem que lavar com sabão e depois cai...

Tut.3 – mas o que, que é isso?

Educ.8 – Não sei!!!

Tut.3 – Mas você não achou interessante pesquisar o que é que é? (Um barulho impede de ouvir a resposta dela).

Tut.3 – Hum, então ele pode usar tesoura normal mesmo?

Educ.8 – Não, são tesouras próprias para isso, tesouras que nem essas que a gente usa não!!! É daquelas de pontas mais finas.

Tut.3 - Hum hum, que mais que você mexeu nesse roteiro?

Educ.8 - Isso aqui eu fiz pra mim (ela mostrou o desenho do sistema reprodutor que ela desenhou para melhor entendimento sobre o assunto), mostrando o momento em que o ovário libera o óvulo para

que eles cheguem até as trompas e a fecundação é quando os espermatozóides chegam no óvulo.

Tut.3 – Entendi, o que aconteceu.

Tudo isso que você tá falando tem haver com isso aqui, o local do sistema genital feminino onde ocorre o encontro... porque olha só, você falou aqui, ovulação é o momento em que o ovário, cadê o ovário?

Libera o óvulo aí chegaram as trompas, primeira coisa Educ.8, o que você não entende dessa frase aqui ho... (e repete a frase), o que você não entende?

Mas o que, que você não entende dessa frase?

Tem alguma palavra que você não sabe aqui?

Educ.8 – Óvulo!

Tut.3 - Óvulo né? Então isso você precisa entender, mas que informação você já tem sobre o óvulo?

Educ.8 - Que ele sai do ovário!

Tut.3 – Que ele sai do ovário... justamente isso, então Educ.8, tem que saber o que é esse óvulo, sabendo onde ocorre o encontro, você vai entender tudo...entendeu?

Educ.8 – Sim.

Tut.3 - Então precisa saber (e inclui a pergunta no roteiro da Educ.8).

O que é a fertilização é quando os espermatozóides chegam ao óvulo da mulher...

Educ.8 - Mulher não tem óvulo, mulher tem ovário!

Tut.3 - Haaaa, então, é justamente isso que precisa entender o por que o óvulo..., você já sabe que o óvulo é liberado pelo...

Educ.8 – Ovário!

Tut.3 - E que o óvulo fica onde?

Educ.8 - Nas trompas uterinas!

Tut.3 - Nas trompas uterinas, verdade isso que você tá falando, e aí tá falando aqui... fertilização, é quando os espermatozóides chegam no óvulo da mulher...

Educ.8 - Haaaaa já sei!

Tut.3 - O que, que você sabe?

Educ.8 - Que aqui eles se encontram nas trompas uterinas!

Tut.3 - Eles se encontram no tubo uterino.

Educ.8 - Mas eles vem pra cá e plantam aqui e depois vem pra cá! (mostrando no desenho que ela mesma tinha feito do sistema reprodutor feminino).

Tut.3 - Issooooo mesmo! É justamente isso!

Então você já sabe que o local do sistema genital feminino que se encontram a célula mãe e a célula pai é no tubo uterino e você já sabe qual a célula mãe?

Educ.8 - O óvulo!

Tut.3 - Nossa, você já sabe tudo!!!!(risos)

Então, você já sabe várias respostas dessas, é só você colocar assim...(orientou como pontuar as respostas no roteiro de perguntas).

(Na pergunta sobre o sistema genital masculino, Duda diz que vai fazer o desenho também e a tutora concorda).

Então está muito legal assim, e conseguiu fazer a associação, lendo, entendendo, olha que legal.

E aqui ho, como a mulher fica grávida você já sabe?

Educ.8 - Quando acontece?

Minha mãe não me explicou o que, que é isso, mas ela falou que é quando acontece a relação sexual, num sei como é que acontece isso...

Tut.3 - Tá, mas olha isso, vamos pensar, tem a relação sexual, mas na verdade o que a gente quer saber é quando que ela fica grávida!

Educ.8 - Quando acontece isso!

Tut.3 - Tá, acontece isso, mas isso é uma coisa, que acontece Educ.8... é algo da relação de um casal, então se acontece isso, não quer dizer que ficou grávida! Entendeu?

Então em que momento que a mulher fica grávida? (Duda pensa...)

Educ.8 - Assim que o óvulo se encontra aqui!

Tut.3 - Assim que o óvulo se encontra com quem?

Educ.8 - Com os espermatozóides.

Tut.3 - Haaa, então é só nesse momento!

A relação sexual que sua mãe falou, ela é o encontro de casais, de pessoas adultas, e isso não quer dizer que porque tem essa relação a mulher fica grávida.

E sobre o desenvolvimento dos bebês na barriga da mãe a cada mês, você viu?

Educ.8 - Eu só consegui ver até o quarto mês...

Tut.3 - Porque?

Educ.8 - Num sei, eu procurei sabe em sites que mostrava, mas....

Tut.3 - Então você não conseguiu?

Educ.8 - Mais ou menos...

Tut.3 - O que você conseguiu então? A base, mais ou menos...

Educ.8 - Olha, é muito grande o que eu escrevi...

Tut.3 - Nossaaa, mas você escreveu tudo isso?

Educ.8 - Calma, eu vou exemplificar, hooo, primeiro acontece a ovulação...

Tut.3 - Aqui é quando?

Educ.8 - Primeiro acontece a ovulação, depois acontece a fertilização, que é quando o espermatozóide do pai chega até o ovo, aí eles vão até... vão caminhando, eles virão uma coisa só, e eles caminham até o útero.

Mas depois eles, o primeiro mês vem até aqui... (ela demonstra dúvida, aí a Tut.3 diz que ela pode consultar a escrita dela).

No primeiro mês só é tirado...(inaldível) que é a coluna do bebê...

No segundo mês o braço já é meio formado e aparece uma bolinha assim, e essa bolinha vai virar a orelha.

Tut.3 - Ham, ham, em qual mês?

Educ.8 - No segundo!

Aí no terceiro mês, o rosto da criança já ganha forma, a orelha já tá inteira, já tá ouvindo tudo e as pernas também já são praticamente formadas...

Aí no quarto mês o bebê já tem praticamente todos os órgãos formados... **Tut.3** - Nem todos!

Educ.8 - Alguns! E o pai e a mãe já pode ir lá pra ver qual o sexo do bebê...

Tut.3 - Entendi... Educ.8, o que, que você acha da gente fazer um desenho disso?

Educ.8 - Tá! (a Tut.3, deu sugestão de como fazer os desenhos e a Educ.8 foi dialogando com suas próprias sugestões), o que, que você acha disso?

Educ.8 - Gostei!

Tut.3 - E aí fica mais fácil pra ver né? O que, que acontece ou não.

Então tá bom, quando você precisar fazer... (então pontuaram no roteiro a elaboração dos desenhos). Fazer o desenho com o desenvolvimento do bebê a cada mês. Educ.8, então você vai só finalizar esses aqui pra gente finalizar esse roteiro.

Educ.8 - Tá!!

Tut.3 - E aí qual é a sua intenção, você quer se aprofundar? Ou você quer trocar de tema? Já tá bom? Ou você quer saber mais coisas?

Educ.8 – A outra que eu tava querendo fazer, tem um pouco haver, acho que deve ser um pouco igual ou não, do momento dos animais na barriga da mãe, o embrião...

Tut.3 - Tá! Do humano tem mais alguma coisa que você quer se aprofundar um pouquinho mais?

Educ.8 – Não!

Tut.3 - Já quer pesquisar dos animais? (Educ.8, acena com a cabeça que sim).

Perfeito, então Educ.8, você precisa finalizar essas aqui, e a gente pensa no próximo roteiro, tá bom?

Educ.8 - Tá bom!

Tut.3 - Então vai lá...

A partir daqui, a conversa continua entre a autora e a Tut.3.

Tut.3 - A Educ.8, ela é interessada, curiosa, então ela pesquisa, ela quer entender, ela consegue fazer associação.

Mas isso, não são todas as crianças que são assim!

Algumas tem dificuldades para realizar os roteiros, as pesquisas, quando vamos ver suas anotações, ele fez muitas cópias, aí você vai e conversa com ele, vamos ler o que você escreveu, aí ele lê e ele não entende o que ele escreveu, ele fez uma cópia de uma coisa, de uma coisa que ele colocou a pergunta e veio a resposta, aí então você faz a mediação, olha, o que adianta a cópia né?

Você não entendeu, você vai anotar no caderno para você lembrar as coisas pra você, então você vai anotar o que você entende sobre isso.

Então tem bastante essa intervenção, porque eles ainda estão aprendendo, aprendendo a pesquisar, aprendendo a ver sites. Então tem várias situações de roteiros né? Esse foi um e ainda aconteceu dela terminar e a gente fazer com ela, mas tem várias situações de roteiros, não é uma coisa fechada, e aí é de acordo com cada criança né?

Esse roteiro que a Educ.8 fez, só com coisas do interesse dela, só que aí eu vou percebendo, durante a correção do roteiro, conforme eu vou verificando e tal, há... ela tá escrevendo porque junto, porque separado não sabe qual que é, então eu adiciono pra ela, "...olha Educ.8, você tá vendo que aqui você fez assim... aqui você fez assado e

tal, você não acha que seria interessante você estudar o “porque”, a forma do porque pra você escrever certinho?”

Outra palavra que eles erram bastante assim, “mas” e “mais”, “...ha, então, olha, o que, que é né? Será que não é legal você estudar isso, pra você escrever corretamente, **sempre tentando fazer com que eles se responsabilizem** né? porque aí depois, não é, “há, foi a Tut.3 que mandou eu fazer isso...”; então tem sempre essa pergunta, “e aí, o que você acha? Você não acha que ia ser bom você escrever adequadamente essas palavras e tal, pra ela falar “não”, ou, “Há é verdade, eu acho”. Assim eles vão tomando consciência da necessidade e assim se responsabiliza e sem precisar mandar.

Então, se ela vier pra mim depois, “haaa, que não quero fazer e tal, esse roteiro ta chato...”, “...mas foi você que escolheu, foi você que quis”, então é uma responsabilidade deles, então isso da pergunta, de “há, você concorda?”

E daí com isso, eles vão ganhando confiança e vão confiando na educadora também, né? E aí fica até mais fácil, essa intervenção, quando você fala, “olha acho que você precisa estudar, sei lá, multiplicação porque você não está conseguindo fazer”, eles... “há beleza faço...”, puro e simples, porque a construção foi feita e agora eles entendem que quando o educador acrescenta alguma coisa, é porque “...nossa eu to precisando trabalhar isso...”.

Então o roteiro é construído por eles, e a ideia é que eles se responsabilizem por aquilo né, e nesse da Educ.8 não houve nada a acrescentar, mas pode vir a acrescentar, e mesmo no meio do roteiro, percebi que ela esta com muita dificuldade, porque ela não ta entendendo uma outra coisa, acresce, “então, olha Educ.8 pesquisa esse aqui primeiro, porque aí você vai chegar nesse”.

Então tem essa flexibilidade, e aí a gente vai de acordo com cada um, cada um na sua necessidade, tem criança que o roteiro é de uma semana, é de uma semana porque se vê o roteiro maior, não faz, se perde, fica aí cinco meses pra fazer uma coisa simples.

Tem uma diferença da dificuldade em que a criança não sabe lidar com um planejamento grande e pensar em prazos e tal, tem isso, tem a questão da criança que ela precisa de sites, de ter indicações de onde pesquisar, então é uma outra dificuldade, que ela ainda não consegue pesquisar, então assim, tem diferenças...

P. - São inúmeras dificuldades e é cada uma que vocês vão direcionando?

Tut.3 – Justamente, de acordo com o que eles percebem, então, pra gente saber que uma criança precisa de um roteiro semanal, a gente já fez um roteiro e aí já viu que ela se perdeu, que ela não conseguiu se organizar, aí vamos fazer semanal, “nessa semana você só precisa fazer isso!”

P. – **Então até a definição desses prazos é consequência de uma experiência real e de atuação da criança?**

Tut.3 – Isso! As atividades, então tem criança que tem folhinha, folhinha que eu dou, aí “olha, você hoje vai praticar a multiplicação”, porque se eu pedir pra ela pesquisar ela não vai conseguir pesquisar ainda, ela esta num nível de heteronomia tão grande que ela não consegue inclusive perceber, “nossa eu to enrolando tudo isso, eu não to fazendo nada aqui...”.

As vezes ela não entendeu a atividade aí pede ajuda, ou fica quietinha, como que você identifica isso? Aí você vai lá,”...oi, o que você ta fazendo, haaa, ta rolando, não ta! **Então assim, tem que ir sentindo, como são as crianças,** precisa ter esse tato.

P. – E não é simples, é complexo, cada um é um universo!

Tut.3 - É complexo, porque cada um é um né? E pensar em cada um.

Mas tem que ser feito, tem que ser feito, pra gente mudar né? Mudar toda essa concepção de educação, aí eu acho que eles vão ser o futuro né? Que vai levar a diante.

Apesar de ser muito complexo e muito trabalhoso, é muito gratificante sabe, você ver, esse acompanhamento, nossa! Cada passo novo que eles dão!

É uma questão compreender isso, e dá pra ser diferente e algumas pessoas não entendem, tem famílias que ficavam... “Haaa porque lá no Âncora, as crianças ficam soltas e tal...”, e aí quando eles vem vivenciar, e vêem que a liberdade tem haver com autonomia, com respeito, então assim, os que conseguem ter mais liberdade já estão em outro movimento, as crianças do desenvolvimento, estudam em outro lugar, chegam mais tarde, estudam em casa, porque já estão com outro entendimento.

Então, essa questão da coresponsabilização, é uma coisa que constrói muito, é muito legal quando eles vão se conscientizando das responsabilidades.

Aqui também nós temos situações de estudos sem querer, só que, como há uma confiança, uma relação diferente né? Do educador e do educando, mesmo sendo chato, mesmo sendo uma coisa que a criança não quer, ela sabe que é necessário, porque a gente fala, vocês podem escolher tudo, tem coisas que vocês não podem, ta tudo aí para vocês escolherem, aproveitem, mas tem coisas que o educador precisa que vocês estudem, a gente não quer que vocês estudem coisas chatas, coisas que vocês não queiram, mas tem momentos que é necessário e vocês precisam entender isso, então assim, essa construção junto...

Nas rodas de conversa, que são na segunda, quarta e quinta, a roda é aberta para eles falarem, o que eles acham, o que eles querem ou não, mas essa construção junto, é muito diferente, é muito gostoso, é muito bom perceber quando eles já tão assim...é bem bonito!

P. - Isso oportuniza um diálogo constante né? Para eles expressarem o que sentem, seja sobre o que vivenciam aqui dentro e fora daqui? Suas opiniões, ajuda vocês olharem pra eles de uma forma mais integral?

Tut.3 - Essa questão da integralidade né? É uma coisa que a gente acompanha aqui, o tempo todo, nas escolas deixam um pouco de lado, porque, por tempo mesmo, porque não dá, é difícil.

Em várias situações as crianças não dão conta de estudar, porque tão com outros problemas, que são mais importantes pra ela, naquele momento e tal, e aí a gente tem esse cuidado, de tentar ajudá-la.

Essa questão de família, da criança ta bem com a família, com os amigos, com a escola, pra ela conseguir sabe, como unidade mesmo, é muito difícil, fica muito evidente que quando elas não estão resolvidas, inclusive com elas mesmas, elas não dão conta, a gente tem alguns casos aqui de crianças que a gente ta tentando ajudar de varias formas, mas são questões internas assim muito complexas que elas não sabem lidar, então assim, esse pensar, na pessoa que não é só um estudo, “você tem que estudar!!!”

E isso é um cuidado, é um cuidado em que, tendo esse cuidado, a criança talvez consiga chegar num momento de estudo e centrar no estudo, e não é que ela não esteja aprendendo!!

Mas é o conteúdo formal que esta sendo cobrado pra ela, pode ser que esteja um pouco de lado, mas ela ta se resolvendo, para que a qualquer momento ela possa correr atrás disso, então assim, é um cuidado que não dá pra não ter mais, eu vejo as situações de crianças que são problemas nas outras escolas e tal, e aí o professor não tem como conversar né?

Porque aí é ele tendo que lidar com 40 crianças, é difícil mesmo, não tem como. Como pensar se ele está com problema em casa, olha o problema que eu to aqui né? É um problema tudo isso, que eu não consigo lidar com eles, então é uma coisa que não dá mais pra gente simplesmente passar assim, deixar de lado.

3 - SOBRE OS PLANEJAMENTOS, ROTEIROS E TUTORIA PELO TUT.1 E PELO EDUC.3.

P. – Como acontece com os dispositivos utilizados pelas crianças para os estudos e planejamento do cotidiano delas no projeto.

Tut.1 - É um roteiro que gera um planejamento.

Uma criança aqui dentro ela tem as atividades fixas dela, ela tem o roteiro de aprendizagens, que tem as atividades que ela planeja com o tutor, ela elabora ali coisas que ela tem que pesquisar e atividades de grupos de responsabilidade (GR), isso são as coisas grandes né? A base de toda a organização de uma criança aqui dentro.

Atividades fixas, que são as oficinas e coisas já marcadas toda semana.

P. – Isso é um olhar, planejamento individualizado da criança?

Tut.1 - Isso, roteiros que tem coisas do grupo de responsabilidade e pesquisas que ela faz, então a partir daí ela faz o plano diário dela.

P. – Então um grande planejamento que aí entra, o roteiro e...

Tut.3 - Tudo que ela tem pra fazer, coisas do roteiro de pesquisa e atividades fixas. Então ela chega de manhã, ou até no dia anterior pensando no dia seguinte, ela vai lá pensar, o que eu vou fazer?

Pode fazer o plano do dia, de 7:00 às 07:40, por exemplo, das 8:00 às 9:00 eu tenho circo... a coisa do planejamento é que ele nunca vai dar totalmente certo, exato, porque a gente não é um robô programado, pra fazer aquilo naquele tempo exato.

Mas a ideia é ter noção do tempo, e ter noção do que eu tenho pra fazer e conseguir colocar essas coisas no tempo, que é o mínimo de organização que se dá pra fazer, mas sabendo que pode não dar certo, e aí

o que eu faço como forma de organização também pra mudar esse plano quando é necessário?

Então o que guia a criança aqui dentro desse espaço é o quadro de horários fixos e o roteiro de estudos, a partir dele vem o plano do dia e os combinados que vai fazendo com o tutor lógico!

Dependendo da criança, nem é o plano do dia, é necessário dizer pra ela o que ela vai fazer...

P. – E tem criança que precisa disso né?

Tut.1 - É! Tem plano do dia que é individual, a criança faz o plano dela, tem plano do dia que é coletivo, o nosso grupo até pouco tempo, a gente fazia um plano mais coletivo, é individual, mas a gente faz coletivamente.

Tem outros que são coletivo mesmo, “o grupo vai fazer isso tal hora, depois isso, depois aquilo tal hora, a casinha principalmente, os pequenininhos, e mesmo assim ainda tem um ou outro que vai ter oficina, tem outra coisa, aí vai destacando desse plano coletivo.

No nosso caso a gente faz na lousa com eles o nosso plano, porque a gente sentiu no início desse ano, que era uma necessidade desse grupo de organização, porque eles não conseguiam se organizar.

A gente vai colocando na lousa o que está previsto fazer com os horários, eles vão também anotando na lousa o que vai sendo realizado. Se em um determinado horário, cada um tem uma coisa diferente pra fazer, vai sendo anotado tudo, o nome e o que cada um vai estar fazendo naquele horário, e dessa forma eles já estão se planejando muito melhor, alguns nem estão mais falando, mas estão fazendo, assim, já criando um certa autonomia.

P. – Esse grupo que você está, eles fazem também **avaliação diária**, a própria avaliação diária? (a pergunta foi feita porque foi visto que o grupo do desenvolvimento dos adolescentes maiores fazendo!)

Tut.1 - Ainda não! Eles ainda não conseguem, não dá!

P. – Então isso é mais desenvolvido pelo pessoal do “desenvolvimento”?

Tut.1 – Sim, muito mais por eles, mas tem algumas crianças da iniciação que fazem.

Educ.3 - Só fazem avaliação do roteiro só, e é falado, tipo, “eu aprendi matemática, a escrever a história”, você vai contando o que você aprendeu, o que você não aprendeu, o que você gostou e o que você não gostou do seu roteiro.

Tut.1 - Isso na escrita né?

Educ.3 - Sim, tipo, acabou o roteiro e você acabou no prazo, aí você coloca, “eu acabei meu roteiro no prazo, eu gostei da minha história, foi bem criativa...”, aí você conta o que você aprendeu do seu roteiro.

P. – Eu to entendendo que aí já é um caminho pra fazer o que já fazem lá em cima né? (as avaliações feitas pelos do desenvolvimento) Dentro do que eles tem condições?

Tut.1 - Estão começando a aprender a fazer isso.

P. - E não necessariamente todos fazem né Educ.3 essa escrita? Ou todos tem que fazer?

Educ.3 – Todos tem que fazer, lá sim!

Assim, às vezes a professora ajuda uma criança a fazer. Tipo, teve uma vez que eu não sabia o que eu ia escrever aí uma das professoras foi fazendo, me perguntando!

“O que você aprendeu do seu roteiro? Aí eu escrevia. O que você gostou do seu GR? O de materiais esportivos, aí eu escrevia. O que você fez de atividade? Aí eu escrevia. Aí no final, tipo eu fui escrever tudo junto aí era uma avaliação de uma página, o que eu tinha feito em duas linhas, sendo que eu não tinha escrito e ela perguntando eu fiz uma página.

Tut.1 - E aí no caso deles, por exemplo, eles ainda fazem uma coisa só de constatação, então, eu fiz isso, não fiz aquilo, tem uns que já conseguem escrever mais.

Agora se você pega um adolescente que é desenvolvimento, por exemplo, aí eles fazem uma avaliação real, “...eu deixei de aprender isso, porque eu não dei conta disso ou daquilo, eu podia ter feito assim...”. E aí eles começam inclusive a pensar no que fazer da próxima vez pra dar conta daquilo, é um outro nível de avaliação, onde precisa chegar, então, é todo um trabalho que vai sendo feito né? Como o Educ.3 tá contando aqui, desde sentar e a tutora ajudar a fazer, dando perguntas que direciona e tal, até ser automático pra ele, vai chegar uma hora em que ele vai se guiar por essas perguntas e daqui a pouco ele vai escrever a mais, além disso, quando ele conseguir ter essa ideia do que é uma avaliação, ele vai para além das perguntas, que ele já tem interiorizado né?

Educ.3 – Tipo, eu fiz esse roteiro e no meu outro roteiro a da avaliação que eu contei foi do roteiro 1, aí no roteiro 2, peguei as perguntas que ela tinha feito pra fazer no primeiro e aí eu fiz no segundo.

Tut.1 – Exato, aí daqui a pouco ele não vai mais precisar das perguntas, porque ele já vai conseguir sair dessas perguntas, abrir mais o

olhar, abrir um leque maior de avaliação e aí ele vai desenvolvendo e aprendendo pra isso.

P. – Você já começou a dar uma indicação, a **organização dos pequenos é toda coletiva?**

Tut.1 - A maior parte dela sim.

P. - O que seria individualizado pra elas?

Tut.1 - Os horários fixos, as oficinas, não é todo mundo, é a necessidade e o gosto de cada um também.

P. - Os pequenos que também escolhem?

Tut.1 - Sim, isso, as vezes sim, depende da criança, as vezes tem criança que não dá pra escolher, que não tem condição, isso o tutor vai avaliando.

Antes lá na casinha tinha uma separação, tinha um grupo com duas educadoras, que são os bem menorzinhos, que são os não alfabetizados, tinha um perfil, que não tem haver com a idade mas, acaba tendo com a idade também.

E um outro grupo que tava com outros dois tutores, eram dois grupos separados e eles há um mês atrás resolveram juntar geral, e aí tem crianças de três anos e meio a doze anos juntas e é isso, criança que escreve, outras que tá começando a escrever e que nem tá escrevendo ainda, criança que tá despertando agora, e aí é usar o outro pra ajudar aquele que não despertou, pra brincar junto, pra criar coisas e tal, então é um trabalho que eles estão fazendo lá, porque a coisa vai mudando, pensando sempre incentivar o desenvolvimento deles.

P. – Eu vi que tem a coisa dos acordos né? E com eles parece que é todos os dias? É diário. Tem algum outro movimento parecido com o do amigo do dente?

Tut.1 - Tem também o amigo da leitura, que é a criança que já sabe ler, que pode ser de outros núcleos também. Lê histórias para outras crianças que não sabem, as vezes o irmão mais velho vem ajudar a ler pro pequeno, uma criança que gosta de ler ou que o tutor indica, que ela precisa ler (está no processo de aprendizado da leitura), vai ler pra crianças pequenas que é importante pra sua leitura, é a melhor coisa que tem, porque ele não vai ficar vergonha, combina os dias e horários, com os tutores também, meia hora, uma hora, vai ler na casinha para uma única criança, pra um grupo.

P. – Tudo muda muito né? É muito cíclico, é muito dinâmico, o que tá acontecendo hoje, pode na semana que vem não estar mais.

Tut.1 - Um exemplo bom disso é, a uma reunião atrás, a gente tava discutindo pra quais grupos iriam às crianças novas (estavam chegando 14 novas crianças na escola naquela semana), em quais núcleos ou grupos elas iriam iniciar, e dentre as discussões que houve, sobre o grupo que estou tutor agora, começamos a fazer avaliações sobre algumas áreas de conhecimento, e daí começamos a fazer planejamento com grupos menores, por afinidades, níveis de conhecimento e habilidades, temas de interesse comum, crianças num mesmo nível de interpretação juntas, porque nesse momento pode ser importante, lógico que a criança que interpreta melhor pode ajudar muito eles também, mas nesse caso, eles tem necessidades parecidas, assim serão feito roteiros na medida deles, é isso que eles precisam.

P. - E esses caminhos são realmente trilhados no cotidiano né?

Tut.1 - Sim! Porque podia não fazer sentido esse pro nosso grupo, só que a gente percebeu que seria uma boa e é o que o desenvolvimento faz. Então eles são da iniciação, tem necessidades super básicas, mas eles vão fazer roteiros da mesma forma que o desenvolvimento faz.

P. – E não é que eles não venham ou possam não vir a ter capacidade, mas se nesse movimento vocês verem que precisa ser de outra forma, vai mudar?

Tut.1 - Vai mudar de novo... a pegada é, o quanto que a gente consegue a equipe se comunicar, a ponto de todo mundo saber os instrumentos que cada um ta usando com seus tutorandos, pra que não fique cada um fazendo uma coisa pra um lado diferente.

P. – E a partir do momento que isso é dialogado e acordado por ambas as partes as responsabilidades são estabelecidas...

Tut.1 - E aí a gente pode cobrar e o trabalho tem um foco né?

Aí quando a gente pensa em atividades, quando a gente pensa num roteiro, quando a gente pensa nas oficinas pra eles e tudo o mais, é visando o que eles precisam de fato, se a criança precisa aprender a respeitar, ser solidário, etc., eu preciso trabalhar isso nele no dia a dia, não vai ser pontualmente, tem que ser o ano todo, todos os dias, um trabalho longo porque não é fácil, aprender a respeitar as pessoas, então como que eu faço isso dentro de uma atividade de roteiro, como que eu desenvolvo respeito? Então indica oficina tal, atividade tal..., ele precisa ser desafiado nisso, e aí a gente começa a ter um sentido.



Para compreendermos o valor da presente obra é fundamental termos clareza das inquietações das autoras: “Como e por que nos perdemos NO e DO coletivo?” Esta e outras questões desencadeadoras da pesquisa que deu origem a este livro merecem nosso olhar atento e perscrutador: que concepções, pressupostos e valores norteiam a educação? É possível subverter processos educativos jurássicos, criar escolas sem aulas, turmas, ciclos ou provas? Como o sonho, a utopia, podem se consubstanciar em “processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade?”

Não pense o leitor que vai encontrar, neste livro, uma receita para a educação democrática. É nos caminhos da sensibilidade e do diálogo, aliados aos valores de uma educação para o ser social e político, que compreenderá como viabilizar a construção de uma educação para a liberdade como ato de resistência sustentado por valores democráticos, como processo que reconhece e respeita as infâncias, no plano singular e coletivo, objetivo e subjetivo. Uma educação que nos humanize, em que o corpo, os afetos e as cognições não percorram corredores separados, em que a ética, a estética, a cultura e as relações humanas respeitadas e solidárias se façam presença sensível e imprescindível.

Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues

É um trabalho elaborado com rigorosidade metódica e que não negligencia às dimensões políticas contidas na prática educativa escolar. Apoiados no pensamento de Vygotski, as autoras deslindam de maneira muito simples os complexos conceitos de Signos e Ferramentas, que ao situá-los nas imbricadas “atividades mediadoras” exercem funções de intercessão do ser humano com a realidade social.

Diante de tanta beleza e dignidade desse trabalho de investigação, reflete a sua relevante contribuição social para esse momento histórico do país, por tocar na questão mais central da educação: o amor e a confiança no ser humano e em seu potencial.

Dra. Joelma Carvalho Vilar