

Flávio Caetano da Silva

ESCOLA-OUTRA

# Por uma escola do saber



Pedro & João  
editores

# **Escola-Outra**

## **Por uma escola do saber**



**Flávio Caetano da Silva**

**Escola-Outra**  
**Por uma escola do saber**



**Copyright © Flávio Caetano da Silva**

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

---

Flávio Caetano da Silva

**Escola-Outra. Por uma escola do saber.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 252p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2243-1 [Impresso]**

**978-65-265-2244-8 [Digital]**

1. Escola-Outra. 2. Relação com o Saber. 3. Biografização. 4. Escola pública.  
I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Editorial 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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

*Dedico este texto  
a todos os educadores  
das escolas públicas  
Participantes do  
projeto Escola-Outra.*



## Agradecimentos

Agradeço a Deus que me sustentou durante todo o percurso desta escrita.

Agradeço à minha esposa Rosinei, pelo carinho, atenção e incentivo, me dando todo o apoio necessário para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço aos meus filhos e filhas: Flávia, Sara, Vinícius, Raquel e Mariana e à minha nora Carol. Vocês sempre me apoiaram mesmo nas minhas ausências.

Agradeço ao Professor Bernard Charlot, que aceitou supervisionar o meu Pós-Doutoramento em 2019 e que me apresentou à teoria da relação com o saber, tendo participado da banca de defesa deste texto como Presidente de Honra.

Agradeço ao Departamento de Educação da UFSCar/São Carlos que abriga meus projetos de Extensão Universitária.

Agradeço à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFSCar que tem me orientado nos projetos extensionistas, como o Projeto Escola-Outra.

Agradeço à banca:

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz (UFSCar), do Departamento de Educação da UFSCar, que aceitou presidir a banca de avaliação deste texto;

Profa. Alice Miriam Happ Botler (UFPE),

Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima (UFRPE),

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ) e

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Colares (UFOPA)

Agradeço a todos os que dividem comigo a responsabilidade de levar adiante o Projeto Escola-Outra. São pessoas voluntárias e acreditam num amanhã em que a escola será uma Escola-do-Saber.

Agradeço anonimamente a todos e todas que me apoiaram neste processo e que seria impraticável citar todos aqui, para não correr o risco de esquecer alguém.

A todos, meu forte abraço!

*A Escola-Outra é aqui*  
(aluna deficiente visual – Hortolândia/SP)



## Prefácio

Estudantes do 5º ano C - EMEF Renato Costa  
Lima – Hortolândia SP  
Professora de Educação Básica Kelly Harumi  
Lirio Tamashiro

Dividir com o mundo que a Escola precisava ser “Outra”, realmente foi um ato de coragem, ousadia e incertezas.

Como já se discutia a necessidade de uma escola ainda mais inclusiva, o que a Escola – Outra traria de contribuições para as discussões atuais sobre a necessidade de mudança na escola?

E mergulhar na descoberta de que a escola deveria ser um espaço de diversão, de sonhos, de faz de contas, de aventuras, de descobertas de talentos, de transformação, de inovação e também de tradição, realmente foi algo surpreendente. Pois em que momento a escola deixou de ser tudo isso?

Reescrevemos uma escola diferente todos os dias, não tínhamos mais medo, vergonha, falta de coragem, estávamos preparados para qualquer desafio que nos fosse proposto, pois essa escola que chamamos de “Outra”, tinha um aroma especial, que só não sentiu quem não quis, que tinha um ruído sinfônico, que embalava nossas aulas com as nossas *playlists*, que tinha um colorido especial, com nossos murais, cartazes, fotos e vídeos, pois registramos quase tudo nos arquivos digitais e o restante, nos arquivos do coração.

Quem entra na Escola-Outra, não percebe o que ela tem de “outra”, porém quem saí dela, já não é mais a mesma pessoa, pois somos encorajados a criar, a palestrar, a improvisar, a dramatizar, a musicar e a amar uns aos outros. É necessário ensinar a amar?

A dualidade entre quem sabe e quem não sabe, foi apresentada na Escola-Outra de maneira a compartilhar a

responsabilidade de ajudar o outro a saber. Com crianças ensinando crianças, crianças de mais idades ensinando crianças mais novas, desvendando de que maneira o processo de aprendizagem de cada um acontecia e que mesmo as crianças atípicas, tinham muito a nos ensinar.

Na Escola-Outra ninguém esteve sozinho, a todo tempo fomos motivados a nos movimentar, manifestar, decidir e protagonizar situações que já não estavam mais somente nas mãos dos docentes e gestores. Que escola é essa que é inédita diariamente e infinita nas suas pretensões?

Uma escola que beneficia os mais quietos, os mais agitados, os mais indecisos, os mais talentosos, os mais inseguros e os mais des(colados). Realmente precisávamos nos des(colar) dessa escola do passado e nos lançar na escola do presente. Pois a mudança se faz no hoje, no emergencial, no imediato.

Esperamos que você encontre na Escola-Outra o que você veio procurar. Pois quem procura acha!

## Sumário

INTRODUÇÃO: UMA ESCRITA EM DOIS TEMPOS .....	17
Escrita de si: um “Eu-mesmo” que eu não conhecia .....	17
Aurora de uma proposta de formação.....	24
CAPÍTULO 1: PERCEPÇÃO E SABER.....	29
1.1 Reflexões em torno da teoria da relação com o saber .....	32
1.2 A questão do sentido .....	42
1.3 As figuras do aprender .....	47
1.4 O balanço do saber.....	49
1.5 O ser humano como uma aventura antropológica.....	55
CAPÍTULO 2: TEORIA DA BIOGRAFIZAÇÃO.....	59
2.1 Conceitos destacáveis da teoria da biografização e temas abordados no Projeto Escola-Outra.....	61
2.2 Por que utilizo os fundamentos da biografização na pesquisa .....	67
2.3 Os saberes sobre si .....	70
2.4 Debates em torno da teoria da biografização .....	72
2.5 Narrativas de vida e produção de saberes.....	76
CAPÍTULO 3: OS SABERES GERADOS PELA PESQUISA.....	79
3.1 Educação básica e atores escolares: clivagens subjetivas e rupturas sociais.....	85
3.2 Projeto Escola-Outra – Intervenção .....	96
3.3 Ações realizadas nas escolas na perspectiva da Escola-Outra.....	101
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....	105
4.1 Primeiro grupo – respostas pelo <i>Google Forms</i> e postagens no fórum da disciplina Escola-Outra do curso de especialização .....	106
4.2 Análise das entrevistas .....	138
Tema 1 – Gestão da escola e enunciados de gestores de escola .....	139
Constelação 1 – Cada criança importa.....	140
Tema 2 – Crianças e jovens do Ensino Médio .....	150
Constelação 2 – “tudo ao redor [...] conspira pra Escola-Mesma existir” .....	151
.....	
Tema 3 – Professoras .....	166

Constelação 3 – Vamos quebrar os muros da escola .....	166
Tema 4 – Avaliação.....	182
Constelação 4 – A avaliação é o carro-chefe.....	182
Tema 5 – Percepções sobre procedimentos da Escola-Outra .....	187
Constelação 5 – As crianças não criam mais, só executam .....	188
Tema 6 – Formação de professores/Universidade .....	192
Constelação 6 – Por mais cursos que você ofereça, os próprios cursos de formação de professor reproduzem a escola que eles têm.....	193
Tema 7 – Famílias e a Escola-Outra.....	196
Constelação 7 – Eu não tenho dúvida de que de alguma forma cheguemos nas famílias, porque eles contam tudo. ....	196
 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE APRENDI COM A ESCOLA-OUTRA.....	 203
 REFERÊNCIAS .....	 209
 ANEXOS .....	 223
ANEXO I – PROJETO ESCOLA-OUTRA – INTERVENÇÃO .....	223
ANEXO II – PERGUNTAS DO <i>GOOGLE FORMS</i> .....	232
ANEXO III – RESUMO DO SEMINÁRIO TEA-MIRIM.....	233
ANEXO IV – OUTRAS AÇÕES DO PROJETO ESCOLA-OUTRA ...	236
ANEXO V - CEMEI – HORTOLÂNDIA .....	237
ANEXO VI - EMEI – HORTOLÂNDIA.....	238
ANEXO VII - ATIVIDADE REALIZADA POR UMA ASSISTENTE SOCIAL – PARTICIPANTE DO PROJETO ESCOLA-OUTRA 2024	240
ANEXO VIII - OUTROS DEPOIMENTOS DE PARTICIPANTES DO PROJETO ESCOLA-OUTRA .....	248

## Poema da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Colares (UFOPA)

(Apresentado durante a banca de apreciação da tese para Professor Titular)

Na escola que se repete,  
ele sonhou outra escola:  
não de grades, mas de gestos;  
não de provas, mas de perguntas.  
Onde tantos viam silêncio, ele escutou histórias.  
Onde muitos viam desvio, ele viu biografia.  
Não chegou ao topo por escada apressada –  
veio pela estrada da escuta,  
com os pés sujos de chão escolar  
e o caderno cheio de nomes próprios.  
Trouxe para a tese as vozes do corredor,  
as ausências do recreio,  
os saberes do intervalo,  
os riscos de sentido deixados nas paredes da escola.  
Ali, entre uma narrativa e outra,  
fundou sua carreira não no discurso, mas no vínculo.  
Mostrou que o saber não nasce do controle,  
mas da pergunta que pulsa, da história que se restitui,  
da vida que resiste mesmo sem lugar marcado.  
Hoje, ao receber o título de Professor Titular,  
não se isola – compartilha.  
Não se distancia – aproxima.  
Porque ser titular, para ele,  
não é alcançar o alto, mas aprofundar a escuta.  
Não é fixar-se no trono,  
mas continuar ensinar e aprender  
com os outros –  
Parabéns, Flávio, por fazer da docência  
não um ofício que se encerra,  
mas um gesto que se expande.

Abraços, Lília Colares  
Aveiro, Portugal, 11.06.2025



## Introdução: uma escrita em dois tempos

O texto que se segue é um convite à mudança e à superação. Aliás, minha vida tem sido marcada por superações e por romper com cânones no mundo acadêmico, no qual, na maioria das vezes, ajo de uma forma-outra, fora do padrão, por não ver sentido nas coisas. Mas aprendi a ouvir as pessoas, decifrar cenas e situações complexas, antes de me decidir por transgredir algo. A ideia a que venho defender neste texto é fruto de uma longa jornada pelo chão de escolas públicas e particulares na minha formação como professor. Quando o apego à burocracia, a regras, normas ou leis, por parte de pessoas que têm a caneta do destino de muitos em suas mãos, chega a me afetar, desejo transgredir.

Em vez de escrever uma introdução ‘normal’, já comecei a propor algo diferente aqui. Eu a escrevi em ‘dois tempos’. No primeiro, me apresento, em um pequeno relato autobiográfico, já objetivando dizer quem eu fui e por que me coloquei no caminho de uma pesquisa para saber se é possível mudar *a* escola. Eu já mudei *de* escola diversas vezes. Andei de um lado para outro procurando qual seria a melhor escola para eu estar, seja como aluno, seja como professor, para além das necessidades de emprego e renda para me sustentar e à minha família, eu procurava um eu-outro a cada mudança de endereço escolar. É nessa direção que eu proponho a leitura da primeira parte da minha introdução-outra.

### Escrita de si: um “Eu-mesmo” que eu não conhecia

Início com a primeira frase do livro *Confissões* (1959), de Jean-Jacques Rousseau: “Dou começo a uma empresa de que não há exemplos, a cuja execução não terá imitadores. Quero mostrar a meus semelhantes um homem em toda a verdade da natureza: e serei eu esse homem” (Rousseau, 1959, p. 11), uma miragem, uma

fantasia, talvez, uma utopia, o “impossível de pensar” (Foucault, 1999, p. IX), um “Eu-estrangeiro” para si mesmo, um constructo, um monumento pessoal. Este sou eu. Aquele que, após adentrar para *casa dos sessenta*, resolveu rejuvenescer-se pela produção de ideias-outras. Aquele que se decidiu por habitar (Paquot, 2019) o não lugar do percebido (Lefebvre, 2006), um espaço-outro (Foucault, 2017) na educação, na escola e na Universidade.

Trata-se de uma busca pessoal por uma individualidade alternativa em um mundo em que se consolida a opção solipsista de um “Eu” que mais parece um ator que faz *carreira solo*, ideia criticada por Delory-Momberger (2012), pois todo ser é atravessado pelo social, todo ser humano é essencialmente social, mesmo tendo vindo a este mundo como um indivíduo da espécie humana (Charlot, 2000). Semelhante empresa não tem precedentes, embora haja muitas narrativas autobiográficas e, especialmente, análises já consolidadas desde a Alemanha de Dilthey (2003), passando pelos escritos de Pierre Dominicé (2006), Gaston Pineau (2019) na França, Ferrarotti (2014) na Itália e tantos outros que serão citados neste texto<sup>1</sup>.

Quando se trata de pensar uma *ideia-outra* no campo da filosofia, da psicologia ou da antropologia corre-se o risco de se tergiversar, de se tagarelar sobre imagens um tanto fantasmagóricas, pois, pode-se derivar para uma análise demasiado vaga da mente humana, embora habitem dentro de nós uma espécie de fantasma do outro, que vem nos assombrar, de vez em quando (Lacan, 2008). Tendo sido confrontado por essa possibilidade, desde o início da pesquisa, tomei o cuidado de pisar o chão de escolas da Educação Básica pertencentes a redes públicas de ensino para estabelecer apontamentos sobre as chances de uma Escola-Outra. Isso surgiu após o término de uma pesquisa de Pós-doutoramento, realizada sob a supervisão do Professor Bernard

---

<sup>1</sup> Para uma consulta ampla de autores que têm trabalhado a perspectiva de formação a partir da perspectiva da *biografização* (Delory-Momberger, 2008), indico *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (Delory-Momberger, 2019).

Charlot<sup>2</sup> e da Professora Christine Delory-Momberger<sup>3</sup>, finalizada em janeiro de 2020.

Minha trajetória educacional foi iniciada aos seis anos e meio de idade, quando entrei na primeira série<sup>4</sup>, na Escola Estadual Prof. Ulysses de Oliveira Valente, em Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo, cidade onde nasci. Não tenho lembranças daquele período. Nem de professoras, nem de colegas de classe, nem de eventos, nem dos saberes ali produzidos na minha relação com a escola, exceto a lembrança de que a professora batia com uma régua de madeira na minha cabeça – e provavelmente nas cabeças de colegas de sala também – quando não sabíamos responder questões de matemática. Lembro-me de que, às vezes, a régua quebrava, mas a professora sempre tinha uma de reserva.

Uma lembrança que me vem à mente é que eu gostava de escrever e, vez por outra, eu mostrava para a professora de português, provavelmente no curso ginásial – os quatro anos que sucediam ao primário, com um forte desejo de que ela gostasse de ler o que eu escrevia. Aí há um pormenor. A passagem do ensino primário para o ginásial era feita por meio do *exame de admissão* que era visto como um terror tanto para os alunos quanto para os professores, pois quem não passava naquele exame, não podia prosseguir nos estudos. Quando eu terminei o 4º ano primário e

---

<sup>2</sup> Professor emérito da Université Paris VIII, tendo atuado no Brasil por mais de vinte anos, em sua maior parte na Universidade de Sergipe e, hoje, o idealizador da Rede Internacional sobre relação com o saber (RIRSA), que tem por base esse conceito, no qual ele próprio trabalhou em sua emergência desde o final da década de 1990 e que hoje é conhecido e estudado em mais de uma dezena de países.

<sup>3</sup> Professora e pesquisadora da Université Paris XIII Nord, bem como do CIRBE – Collège International de Recherche Biographique en Éducation e membro do Laboratoire EXPERICE – vinculado à Universidade em que atua – e que se dedica aos estudos de narrativas de vida nos processos de formação, na França.

<sup>4</sup> No momento em que me inseri no espaço escolar, no ano de 1967, a nomenclatura ainda era “série” e os quatro primeiros anos escolares eram denominados “curso primário” ou apenas “primário”, sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, promulgada em 21 de dezembro de 1961, por João Goulart.

deveria ser submetido a esse exame no ano seguinte, em 1971, ele foi extinto pela promulgação da LDB do Governo Militar, no auge do golpe militar iniciado em março de 1964.

Os anos do ginásial também não deixaram muitas lembranças. Ao menos as que ficaram não eram muito boas. Lembro-me de que eu era muito magro e que, em razão disso, era uma referência na sala de aula e na escola: “É aquele magrelo ali”; “Lá vem o magrelo”; “Nossa como é magro esse menino”. Coisas que provavelmente eu ouvia, tanto em casa e de parentes próximos quanto na escola e me faziam me encolher por debaixo da minha pele me fazendo parecer ainda mais magro. Eu era magro por dentro e por fora. A magreza me acompanhou até a vida adulta e, até hoje, mesmo após ter erradicado um hipertireoidismo, e de ter ganhado uns dez quilos a mais do que eu sempre tive na vida adulta, me considero um sujeito magro.

O *colegial* – curso que sucedia o ginásial e que, hoje denominamos Ensino Médio – me deixou algumas lembranças. Lembro-me da diretora da Escola Estadual Comendador Emílio Romi, em Santa Bárbara d’Oeste, onde estudei. Ela era muito severa com todos. Alunos e professores. Ao menos, era assim que ela era vista e, me parece, que ela gostava de ser vista dessa forma. Eu não gostava nem um pouco dela, pois eu a considerava muito autoritária. Eu já tinha alguns traços de rebeldia em relação às normas que não fazem sentido, sempre muito rígidas da escola e que costumavam ser impostas numa verticalidade que produzia uma sensação de humilhação e de negação do sujeito-aluno.

Não me sentia bem usando uniforme e eu vivia com o *jaleco* branco, com o distintivo da escola estampado no bolso, aberto em sinal de demonstração de rejeição daquela regra. E vivia tomando bronca por andar com ele aberto – sem abotoar nenhum de seus botões, deixando aparecer uma camiseta que eu utilizava por baixo dele. Era perda de tempo chamar minha atenção para abotá-lo. A pessoa que o exigia virava as costas e lá estava eu novamente, com ele todo aberto e feliz.

Após ter me formado no curso colegial, sem nunca ter repetido nenhum ano, eu havia colecionado notas sempre médias. Nunca tinha tido uma “nota vermelha”, como se dizia na época, uma nota abaixo da média, que era o valor 5,0. Por outro lado, também não me lembro de ter tirado nota 10,0. Mas pode ser que isso tenha, de fato, ocorrido, sem que me venha à lembrança. Eu era um ‘aluno médio’.

Terminado o curso colegial passei a desejar adentrar ao nível superior. Prestei o vestibular da Fuvest e me lembro de que aquele concurso obteve a fama de ser um dos mais difíceis por aqueles tempos. Obviamente, não obtive sucesso. Fazer cursinho estava fora de cogitação, meus pais não tinham como bancar. Filho do meio de uma família de quatro irmãos e uma irmã, sendo meu pai metalúrgico e minha mãe – ela é viva, graças a Deus, neste momento em que escrevo esta narrativa (entre 2023 e 2025) – era costureira. O orçamento doméstico sempre foi pequeno. Dava para pagar o aluguel – e, anos mais tarde, quando já éramos maiores, a prestação da casa própria –, pagar as contas fixas, as despesas com supermercado e nada mais. As costuras da minha mãe auxiliavam na compra de tecido e era ela que nos fazia as roupas. Lembro-me de que meu pai me comprava um par de sapatos, a marca era “Vulcabrás” e ele durava uma eternidade, para desgosto meu e alegria do meu velho.

Depois de alguns anos sem estudar, já trabalhando para ajudar no orçamento familiar, resolvi prestar o vestibular para o curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade Dom Bosco, em Americana, hoje denominada UNISAL. Passei e conversando com meu pai, obtive seu apoio para pagar algumas parcelas, mas que eu deveria arcar com o curso se eu quisesse estudar. Seis meses depois de iniciado, eu assumi as parcelas e fui seguindo no curso noturno. Ali me sentia mais à vontade, pois enfrentava com mais desenvoltura as obrigações acadêmicas. Tinha boas notas e me sentia bem, sem, no entanto, saber bem o que eu faria depois que terminasse o curso.

Ao iniciar o terceiro – e último – ano do curso, meus pais resolveram se mudar para São Paulo, para morar com meu irmão,

pois ele tinha aberto uma marcenaria e a mudança parecia que faria bem ao meu pai, sobretudo, pois estava ficando doente, após ser demitido da fábrica que foi seu único emprego durante toda sua vida, tendo nela trabalhado vinte e sete anos e meio, faltando, dois anos e meio para conseguir se aposentar. Eu fiquei em Santa Bárbara d'Oeste, morando na casa da família. Mas, pouco tempo depois acabei admitindo que eu estava atrapalhando meus pais, pois eles precisavam alugar ou vender a casa para conseguir assumir os gastos de moradia na capital.

Assim, larguei o curso de Pedagogia no começo do último ano e fui morar com meus pais. Fiquei com eles apenas quatro meses e, não suportando a vida em São Paulo, resolvi voltar para Santa Bárbara, sem ter onde morar e sem emprego. Consegui me instalar na casa de um amigo que gentilmente me acolheu. Um dia resolvi ir até a Unicamp para tentar saber se eu poderia transferir meu curso para lá e, para minha surpresa, estavam abertas as inscrições para uma prova de vagas remanescentes para a Pedagogia. Depois de estudar toda a bibliografia da prova, fui o primeiro colocado e obtive uma vaga, retornando aos estudos. No mesmo período fui convidado a assumir aulas em um colégio particular em Campinas e passei a estudar no período da manhã e a dar aulas no período da tarde e noite. Morando na casa de meu amigo, e voltando a estudar, ele me sugeriu para ir até a escola estadual em que ele trabalhava para assumir aulas vagas. Assim me tornei professor de escola pública e até hoje, trinta e sete anos depois, nunca deixei de lecionar.

Iniciei minha vida de professor no curso colegial, em escola pública e em escolas particulares. Com o tempo, após me formar na Pedagogia – apesar de ter cursado dois anos na Faculdade Dom Bosco em Americana, tive de cursar mais cinco anos para me formar pelo curso da Unicamp, pois boa parte de meu currículo foi rejeitado no que se referia aos meus pedidos de equivalência. Quando estava para me formar, prestei o Processo Seletivo para o Mestrado em Educação da FE-Unicamp e fui classificado em segundo lugar. Dois anos e meio após, estava formado. Disputei duas vezes o Processo Seletivo para o Doutorado no Programa de

Pós-Graduação da FE-Unicamp e não obtive êxito. Prestei uma terceira vez, agora na FEUSP e fui aprovado, em 1998. Em 2002, estava formado. Após trabalhar por doze anos em faculdades particulares, prestei o concurso para professor efetivo no Departamento de Educação da UFSCar e fui aprovado em segundo lugar. Havia duas vagas. Neste mês de agosto de 2023, momento em que iniciei a escrita desta narrativa, completei quinze anos de trabalho no DEd/UFSCar, sendo que já lecionava neste departamento, pois fui aprovado em 2007 no processo seletivo para professor substituto, função que exerci até junho de 2008. Ali encontrei o meu lugar no ensino, com aulas na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), na pesquisa e nas atividades de extensão universitária, das quais, aliás, nasceu o projeto de pesquisa que resultou neste texto-tese.

Hoje, revendo minha trajetória escolar, considero que vivi diversos *topoi*<sup>5</sup>: fui o aluno magrelo e tímido na infância, adolescência e juventude – não tenho certeza de que superei essa pecha até hoje; fui o ‘aluno médio’, nem era bom aluno – aqueles que se destacavam pelas notas altas – nem estava entre os piores; fui o jovem derrotado no vestibular para a universidade pública – e quando nela pude ingressar, fui o aluno pobre em meio a colegas bem abastados, na Unicamp; fui o professor de geografia de escolas particulares durante mais de duas décadas – eu cursei a geografia junto com a Pedagogia, enquanto trabalhava à tarde; fui o aluno esforçado ao cursar a Pedagogia em escola particular e; por fim, fui professor universitário ao ingressar no Ensino Superior, na mesma faculdade em que eu havia iniciado a Pedagogia e passei a professor substituto e, em seguida, efetivado por concurso público na UFSCar, a partir de agosto de 2007.

Hoje, sou esse professor que conhece seus não saberes, mas que compartilha o que sabe e busca aprender o que não sabe, para compartilhar também. Professor que deu origem ao Programa de

---

<sup>5</sup> *Topoi*: do grego *topos* – lugar comum, conforme indicado por Delory-Momberger (2012, p. 534).

Formação Continuada Escola-Outra, em 2020, e que permanece ativo até os dias de hoje, trazendo-me muita satisfação e saberes novos sobre o trabalho que fazem tantos profissionais da educação básica, por onde tenho andado.

### **Aurora de uma proposta de formação**

Tudo começou como inicia o dia após o findar de uma noite. Primeiro a escuridão vai cedendo lugar a pequenos lampejos de luz ainda fracos e distantes. Aos poucos, eles ganham reforço de novos raios, desafiando as trevas que, embora lutem bravamente para permanecer, vão cedendo com muito custo à luz que vai se infiltrando e se firmando. Não rompe o dia de forma mágica e rápida, mas gradativamente, um pequeno raio após o outro, juntando-se, fazendo luz, tènue movimento que vai preenchendo o espaço vazio. As trevas da noite representam o não lugar, a falta e a luz vão ocupando esse lugar.

Assim foi comigo, tendo trabalhado anos a fio, ensinando e aprendendo com alunos da graduação e da pós-graduação em educação, na UFSCar e em outros lugares onde fui chamado para auxiliar na formação de educadores. Sempre que um novo saber se instalava a partir do sentido que me atingia em relação ao que estava à minha volta, eu também me deparava com uma imensidão de não saberes. Foi assim que eu compreendi que eles são necessários para mostrar os caminhos e nos convidar a percorrê-los. Aprendemos quando nos deparamos com nossos não saberes. Eles nos instigam, nos desafiam, nos convocam à superação, mas não é nada fácil trilhar esses caminhos.

Primeiro encontrei o autor e o texto que deu base para iniciar um processo que mudaria minha forma de enxergar a escola pública e a educação, de um modo geral. Ao me deparar com os textos do Professor Bernard Charlot (2000), comecei a repensar muito do que já havia aprendido. Os lampejos de novas ideias e novas possibilidades começaram a se insinuar em minha mente. Algumas coisas coincidiam com antigas ideias ou inquietações e

um mosaico foi surgindo pouco a pouco. Velhas verdades sobre a escola e a educação foram sendo expostas sobre a mesa de dissecação. Muitas delas não resistiram. Dentre elas, aquela de que há alunos que aprendem e alunos que não aprendem. A antiga forma binária de dividir o mundo escolar entre gente de sucesso e gente de fracasso. A afirmação categórica de Charlot (2000, p. 16) que é também um subtítulo de número 2, do capítulo 1 do livro “Da relação com o saber. Elementos para uma teoria”: “O ‘fracasso escolar’ não existe: o que existe são alunos em situação de fracasso”, me fez dar voltas na mente, durante um tempo.

No decorrer de algum tempo acompanhei os debates sobre o fracasso escolar, em aulas e eventos, e tomei contato com teses sobre o tema. Da medicalização à produção da criança como culpada por não aprender e, por decorrência, sua família – sempre apontada como *desestruturada*, hoje em dia sendo nomeada de forma mais “elegante” e com maior sutileza perversa de *disfuncional*. Produziu-se e se consagrou o *diferente* na escola, como dizia Pierre Bourdieu (1998, p. 98) “o rito consagra a diferença”, mas o faz rebaixando o *diferente* em uma categoria menor, menos importante. Coloca-o em uma posição heterotópica do não lugar. O não lugar também é um lugar e foi construído para ser ocupado por aquele ou aqueles que são negados no seu próprio ser. O “Zé ninguém” dos ditos populares.

Fui aprendendo e lembrando minha própria história de formação escolar. Vou trazer alguns aspectos dela adiante.

Ao mesmo tempo em que fui declinando de um passado – um pré-construído – que outros haviam me deixado de herança, um texto sem vida e uma vida sem texto, de que eu não era capaz, de que eu não aprendia isso ou aquilo, de que eu era um ser “da falta”, como o próprio Charlot analisa no seu livro citado acima, fui também aprendendo e construindo outra explicação sobre quem eu era, quem eu sou e quem eu poderei ser ainda. Para finalizar este primeiro item segue um adágio popular bem conhecido: Nada como um dia após o outro!

Neste texto apresento um percurso errante, como são todos os percursos em seu início, por mais que tracemos com muito esforço e planejamento onde queremos chegar, quais os meios de que vamos lançar mão para cumprir nosso objetivo, buscando prever os desafios que serão interpostos pelas circunstâncias, sabemos que não poderemos evitar o caminho. Caminhar é assim, é sempre uma errância. Como escreveu Georges Canguilhem (2000, p. 159): “Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel”. O caminho, de certa forma, guarda segredos que nenhum planejador, por mais experiente que seja, pode prever e, por conseguinte, se precaver de infortúnios que surgirão. É por essa razão que Foucault nomeia “acontecimentos”, ou, aquilo que surpreende os determinantes históricos e que se “opõe à ideia de estrutura” (Revel, 2005, p. 13).

O percurso da busca por uma resposta que aqui se apresenta se refere a uma pergunta que está mais para o “pano de fundo” da pesquisa, do que o problema enunciado mais adiante, propriamente. É a pergunta “que escola é boa para nossos tempos e que pedagogia é boa para ela?”. Eu precisei de uma vida de estudos e formações, tanto aquelas em que eu estive como aluno quanto aquelas em que figurei como professor, para chegar ao ponto de formular essa pergunta simples e de difícil resolução. Mas assim é o caminho que se nos apresenta quando nos propomos a buscar algo que dê sentido à nossa vida de formadores. Rotas múltiplas se dispõem à nossa frente, sugestões de soluções às nossas perguntas vão surgindo a cada tempo, a cada nova curva do caminho, mas nada de certezas.

Dito isto, passo a apresentar as partes que compõem este texto.

Na introdução falo um pouco de mim, do nascimento do Projeto Escola-Outra e de como este texto está organizado. No capítulo 1 apresento um debate sobre ‘Percepção e Saber’, um diálogo sobre o conceito de percepção em Edmund Husserl e o conceito de relação com o saber. No capítulo 2 trago aspectos da teoria da biografização e sua importância tanto no Projeto Escola-Outra quanto na pesquisa que deu origem a este texto. No capítulo

3 abordo os saberes gerados pela pesquisa, apresentando os dados construídos ao longo do processo de investigação. No capítulo 4 analiso esses dados, estabelecendo conexões com a teoria da relação com o saber e com a teoria que dá suporte às narrativas de vida. Por fim, apresento as considerações sobre o que aprendi com a Escola-Outra, no âmbito da pesquisa desenvolvida. As referências seguem após o capítulo 4 e, em seguida, apresento Anexos com diversas informações extraídas do projeto.

Aprendi muito sobre meus não saberes e vi descortinar-se à minha frente um universo de possibilidades de transformação da escola básica em um *local de aprender* para as crianças, jovens e adultos (EJA), bem como de professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e outros atores que estão na escola cotidianamente – merendeiras, faxineiras, jardineiros, pessoal da secretaria da escola. Com esses atores, hoje eu sei que o aprender é uma ação individual, mas que é realizada no encontro com o outro em um mundo comum. Apresento nas páginas que seguem os saberes gerados na vida dos sujeitos e a vida vivida a partir desses saberes.



## Capítulo 1: Percepção e saber

Início este capítulo tecendo algumas reflexões em torno do conceito de percepção em Edmund Husserl, com o objetivo de chamar a atenção para essa forma de elaboração sobre o mundo que nós humanos somos capazes de realizar. A razão de trazer essa discussão para o debate da Escola-Outra é o fato de que venho estabelecendo uma relação entre dois conjuntos conceituais: informação-saber-conhecimento e vivido-percebido-concebido. O primeiro encontra-se na teoria da relação com o saber (Charlot, 2000). O Segundo encontra-se nos escritos de Henri Lefebvre, em particular, em seu livro *A produção do espaço*, também referenciado ao longo deste texto. Desejo que o debate realizado neste capítulo apresente ao leitor minha proposição de encontro desses conjuntos, sob o ponto de vista da fenomenologia de Husserl e seus comentadores.

Segundo Chauí (1996, p 12), a tese central do idealismo transcendental-fenomenológico de Husserl “é unicamente a subjetividade transcendental que possui um sentido e, quanto a seu ser, um ser absoluto; ao passo que o mundo real é relativo a ela”. A partir deste ponto, a aproximação entre percepção e sentido – um conceito central na teoria da relação com o saber – me parece mais nítida, uma vez que a transcendência da subjetividade talvez seja a condição necessária para o estabelecimento da relação do sujeito com ele próprio – o que supõe um certo distanciamento, sem o qual ele não se poderia *perceber a si mesmo* = do sujeito com o outro e dele com o mundo que o cerca. Três dimensões transcendentais do ser que passam pelo sentido e que, de uma forma relacional, o colocam na perspectiva do *percebido*. Segundo a filósofa, “percepção-percebido, imaginação-imaginado, recordação-recordado, ideação-ideado, etc., constituem o campo de trabalho das descrições e análises fenomenológicas” (Chauí, 1996, p. 9).

O pensar humano é elemento constituinte da relação entre esse 'eu-outro-mundo' e, para Husserl (1996, p. 25): "Todo pensar, e sobretudo todo pensar e conhecer teóricos, perfaz-se em certos 'atos' que surgem em conexão com a fala em que se exprimem". A partir desta concepção, deriva minha primeira proposição de que no mundo do vivido, esse mundo *se expressa* com o sujeito pela informação, ou um ato que está em conexão com a *fala do mundo* para o sujeito. É na dimensão da vida cotidiana que o mundo se dá a conhecer ao sujeito, embora, este não possa decifrar todo ato comunicativo que lhe chega por meio da informação, pois o volume de informações que nos chega, em especial nos dias de hoje, é muito grande. Não podemos decifrar tudo que nos chega pelos atos comunicativos do mundo ao nosso redor. O que não deciframos, se perde. No entanto, aquilo que deciframos, o fazemos, porque há em nosso pensar alguma referência que nos mobiliza a *pensar melhor* sobre determinadas informações que nos advêm. Abre-se, assim, a possibilidade de se estabelecer algum sentido. Entra em cena o conceito de *intuição* em Husserl que, segundo Levinas, citado por Grzibowski (2016, p. 69), está vinculado, como modo de filosofar, ao ser do vivido. Posso afirmar que *vivemos para perceber e percebemos o viver*. Para Husserl, a percepção vai além da sensibilidade. Vincula-se ao ser no mundo. Encontramos também esta ideia em Martin Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo* (2005). *Este ser percebe o mundo. Interpreta-o.*

A ideia de interpretar o mundo que nos cerca, e o fazer de forma que se busque sentido no que vivemos, aparece também em Delory-Momberger (2008, p. 56), quando analisa narrativas autobiográficas e propõe uma "hermenêutica da 'história de vida', isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo." É o que a autora denomina de *hermenêutica prática*, ou, dito de outra forma, o estabelecimento e uso de um sistema – que já estava pronto quando o indivíduo chega ao mundo humano – e que lhe serve de referência. Assim, posso afirmar que o mundo que nos cerca, não nos dá apenas

elementos – informações – para decifrar, mas também nos fornece os parâmetros e as ferramentas teóricas para essa decifração.

Decifrar o mundo, decifrar nosso *lugar* no mundo é uma forma que transita entre o nosso discurso interior e aquilo que o mundo nos apresenta. Nesse sentido, com o respaldo de Paquot (2019), posso dizer que nós habitamos o mundo e o mundo habita em nós. Sem isso, não seria possível colocar em funcionamento o sistema de interpretação (Delory-Momberger, 2008, p. 56) de que somos receptores quando chegamos por aqui. Para Paquot (2019, p. 88), habitar não se reduz a *morar* em um lugar, em um espaço, em uma casa, mas, representa a “dimensão existencial da presença do homem na Terra, não se satisfaz [apenas] de um número de metros quadrados de uma habitação ou da qualidade da arquitetura de um imóvel”. Portanto, a dimensão existencial do homem na Terra vai além do espaço físico em que ele está, mas ele *habita* esta Terra, ele se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o planeta/mundo humano. Desse modo, decorre que para habitar é preciso relacionar-se, é preciso estabelecer vínculos, mas, também, disputar espaço com o outro, encrascar com o outro quando ele deseja *tomar* nosso espaço. Aliás, esta última ideia passa pela percepção entre “Eu” e o “Outro”, quem somos e quem somos para o outro.

A percepção, dessa forma que venho analisando, é o liame entre a informação e o conhecimento. Para resumir minha proposta de interpretação dos dois conjuntos conceituais que citei no começo do capítulo, afirmo que a informação está para o vivido, assim como a percepção está para o saber, já que *perceber* é, sobretudo, interpretar, e a concepção ou o concebido está para o conhecimento, como dimensões e formas da subjetividade no mundo. O mundo *faz* sentido em dupla proposição: o mundo produz sentido, oferecendo-nos o sistema de interpretação e o mundo faz sentido, pois, nós, com esse sistema a nossa disposição dizemos quem somos, quem é o outro e em que mundo vivemos.

Para Merleau-Ponty, que se dedicou aos estudos da obra de Husserl,

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. [...] A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Nesse sentido, o mundo não está aí para nós o fotografarmos. A própria fotografia já é uma forma de olhar o mundo. Mas ao habitar o mundo, nós o fazemos transformando espaços em ambientes, *humanizando* os espaços. Tanto Lefebvre (2006) quanto Paquot (2019) indicam essa direção.

Dessa maneira, adentraremos agora na teoria da relação com o saber, pois considero ter definido os marcos conceituais prévios necessários a compreender que nós somos a própria relação com tudo o que nos cerca, como é proposto por Charlot (2000).

## 1.1 Reflexões em torno da teoria da relação com o saber

Os primeiros apontamentos que foram publicados no Brasil sobre a teoria da Relação com o saber<sup>6</sup> surgiram com o livro *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*, do Professor Bernard Charlot, que chegou ao público francês em 1997, pela *Editions Economica* (Paris) sob o título *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, e no Brasil pela Editora Artmed, no ano de 2000. Destacamos, no entanto, que outro texto já havia sido publicado pelo mesmo autor no ano de 1979, no formato de artigo, intitulado *Dis-moi ce que tu comprends je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir e rapport au savoir*<sup>7</sup>. A revista se intitulava: *Éducation Permanente*, editada pela Agência Nacional pelo Desenvolvimento da Educação Permanente<sup>8</sup>. Citamos também, do mesmo autor: A

---

<sup>6</sup> Vamos utilizar ao longo do texto a sigla RcS para nos referir à teoria da relação com o saber.

<sup>7</sup> Diga-me o que você compreende e eu te direi quem és. Aprendizagem, poder e relação com o saber (Tradução livre).

<sup>8</sup> Tradução livre do original francês: Agence National pour le Développement de la Éducation Permanente. Publicação sob o número 47 de janeiro de 1979.

*mistificação pedagógica*, publicado pela Editora Zahar, também no ano de 1979, já nos indicando uma visão crítica da educação. Segundo o Professor Charlot<sup>9</sup>, após escrever o livro *Da relação com o saber*, a teoria da relação com o saber se consolidou com a publicação, no ano de 2020, de seu novo livro, intitulado *Éducation ou barbarie – Pour une antropo-pedagogie contemporaine*, também com o rótulo das *Éditions Economica*, traduzido para o português por Sandra Pina, com revisão técnica do próprio autor, e publicado no Brasil pela Editora Cortez, sob o título *Educação ou barbarie – Uma escolha para a sociedade contemporânea*.

Neste capítulo temos por objetivo apresentar o debate atual em torno da teoria (RcS), circunscrevendo seus contornos tanto em termos nacionais quanto internacionais. Para tanto, indicamos que o Professor Bernard Charlot – que vive no Brasil há mais de vinte anos, tendo atuado na Universidade Federal de Sergipe na maior parte desse período – tomou a iniciativa de criar uma rede de pesquisadores que se interessam pela temática da RcS e que têm publicado textos com essa base teórica. A rede, recém-criada, denomina-se RIRSA – Rede Internacional da Relação com o Saber (no original francês: *Réseau Internationale du Rapport au Savoir*)<sup>10</sup>.

A teoria RcS ganhou adeptos em doze países: Brasil, Marrocos, Argentina, Uruguai, França, Bélgica, Canadá, Grécia, México, Espanha, Suíça e Equador. A rede RIRSA organiza seu primeiro Colóquio Internacional, neste ano de 2025, para estabelecer um mapeamento e aprofundamento das pesquisas com base na teoria da RcS. No Brasil, especificamente na UFSCar, atuamos a Profa. Maria Cecília Luiz e eu, no Departamento de Educação, diretamente com pesquisas em andamento com base nessa teoria, além de outros grupos de pesquisadores espalhados pelo território nacional.

---

<sup>9</sup> Informação obtida diretamente com o autor em entrevista pessoal, no momento em que, em 2018, acertamos os detalhes de um pós-doutoramento que eu iria realizar, em 2019, sob sua supervisão.

<sup>10</sup> A RIRSA possui um site, no qual podem ser acessadas informações e publicações com a temática da relação com o saber. Disponível em: <https://rirsas5.wixsite.com/rirsas>.

Neste texto, abordarei o resultado da pesquisa que realizei entre 2023 e 2025 com os dados colhidos em três lugares diferentes: no curso de especialização intitulado “Escola-Outra na perspectiva da teoria da relação com o saber e da teoria da biografização”, realizado no período entre dezembro de 2023 e novembro de 2024; nas atividades do Projeto de Intervenção Escola-Outra; e por meio da Plataforma *Google Forms*, enviado aos contatos de que disponho tanto dentro quanto fora do projeto que desenvolvo atualmente. Os projetos estão alocados na Pró-Reitoria de Extensão Universitária – ProEx/UFSCar e os dados serão analisados em capítulo posterior.

Tratar aspectos teóricos vinculados à teoria RcS é buscar entender quem é o aluno enquanto ser humano, bem como quem é o professor, o diretor de escola, a merendeira, a faxineira, o jardineiro, enfim, todos os que atuam na escola. Evidentemente, o que mais nos interessa é saber se a Escola-Outra é uma proposta que chega a atingir os alunos e se gera mudanças em sua forma de entender o sentido que a escola tem para si. Para fins de análise neste texto, traremos alguns desses dados colhidos com professores que atuam na Educação Infantil (CEMEI) e no Ensino Fundamental no âmbito do Projeto Escola-Outra.

Afirmo que há alunos que *enfrentam* a vida escolar, o que equivale a dizer que de uma forma ou de outra, se percebam obrigados a frequentá-la. Estabelecem formas de resistir, de produzir sentidos próprios e, por vezes, alternativos àqueles sentidos que a escola se esforça por produzir. Posso dizer que há duas razões para essa afirmação, que identifiquei nos enunciados dos professores sobre a resistência dos alunos. A primeira refere-se a negar tudo àquilo que não veem sentido na escola. E, a segunda forma, resistem para sentirem-se coerentes consigo mesmos.

A legibilidade que pode ser estabelecida nas ações desenvolvidas na escola de hoje não corresponde às perspectivas e visões de mundo que definiam a vida na escola de outrora. Chamo de legibilidade ao campo de significações que serviu de referência para os alunos e para os adultos que trabalhavam na escola pública de antigamente e que, hoje em dia, já não parece servir mais. Havia

outros horizontes, outras demandas sociais e cognitivas, bem como outras esperanças de qual seria o papel da escola na vida de crianças e adultos. Essas visões estão ultrapassadas em larga escala. Este, aliás, foi o mote que me mobilizou para a pesquisa realizada no âmbito de meu estágio pós-doutoral em 2019. Naquele momento, eu me perguntava quais eram as razões para a existência do abismo entre o que a escola quer ensinar aos seus alunos e o que eles desejam, de fato, aprender. Não há respostas fáceis para essa questão. Para organizar respostas plausíveis, abordaremos as possibilidades de mudança, inicialmente em questões teóricas que envolvem a todos que atuam na escola pública de hoje. Meu desejo, com a pesquisa que deu origem a este texto, foi o de saber como os professores e outros atores escolares percebem os alunos que chegam à escola todos os dias. Que vida eles vivem fora e dentro da escola, quais suas pretensões, seus horizontes, quais seus valores e crenças sobre a vida, a escola, a família, a sociedade e sobre suas chances de êxito em diferentes espaços sociais que se apresentam a eles. O que eles sabem? Como aprenderam o que sabem? O que desejam aprender e que a escola pode ensinar-lhes? Tudo isso pensado a partir dos profissionais da educação que participam do Projeto que coordeno nestes últimos quatro anos. Estamos diante do desafio de construir novos referenciais escolares para os alunos de nossos tempos.

Como dizem os franceses, todos nós – especialmente os profissionais da educação – lançamos mão de nossos “trucs”, de nossos esquemas de ação para alcançar êxito em nossas atividades com os alunos que nos foram confiados. Não são exatamente as formas de fazer que estão estabelecidas em planejamentos, pois pensamos que seja difícil prever como vamos agir diante de alunos reais, e não diante daqueles alunos imaginários que temos em mente quando nos convidam a pensar sobre o que vamos ensinar em cada uma de nossas aulas. A própria ideia de como será “a” aula é um exercício inventivo, pois cada aula é diferente da outra, os alunos também nos chegam diferentes a cada dia. Parece uma

tarefa impossível de realizar, um trabalho de Sísifo<sup>11</sup>, esforçamo-nos com a carga do conhecimento enlatado dos currículos pré-fabricados por aqueles que, em geral, não dão aulas para nós que estamos no chão da realidade escolar.

Aqueles dias que antecedem o início das aulas, período que, costumeiramente chamamos de *planejamento*, revemos conteúdos, escolhemos textos, às vezes novos, às vezes repetimos textos já utilizados anteriormente, deixamos de lado temas que não dominamos direito, pois não somos obrigados a saber tudo e, por vezes, desconhecemos o que não sabemos e deveríamos saber para ensinar melhor e mais aos nossos alunos –, fortalecemos aquilo que sabemos mais, criamos no calendário oficial, nosso próprio calendário de aulas e seus temas, dias de provas, ou outras formas de avaliar. São nossas *artes de fazer* (Certeau, 1998) ou, dito de outra forma, nossas táticas no mundo das estratégias acadêmicas. Escolhemos materiais pedagógicos, vídeos ou jogos e brincadeiras, a depender da idade de nossos alunos, e lançamos mão de todos os nossos conhecimentos para aprimorar nossas aulas e torcemos para que assim possamos obter a atenção dos alunos. Tudo parece espetacular e fantástico nesse mundo imaginário do planejamento escolar. Mas não temos como imaginar a distância entre esse mundo e o mundo da sala de aula. Com isso, pode-se compreender melhor o que significa o desejo de muitos professores de terem alunos *ideais*.

No entanto, do outro lado da linha, encontramos os alunos *reais* e seu *mundo real*. Seus desejos de aprender estão focados em saber passar de uma fase a outra em um jogo de *videogame*, saber jogar bola, saber subir na cadeira para ver o que tem sobre a mesa (na educação infantil), saber o que tem de lanche ou de almoço na escola naquele dia, saber a nota da prova, saber pular o muro da

---

<sup>11</sup> Referência ao personagem da mitologia grega, condenado a empurrar uma enorme pedra até o alto de uma montanha, mas quando estava para concluir a tarefa, a pedra rolava montanha abaixo e ele era obrigado a tentar novamente. Cf. Bulfinch (2003).

escola, enfim, são *outros* saberes, ou são *saberes-outros*. Saberes que, do ponto de vista da escola, são marginais, são menos importantes ou que são até mesmo, para alguns, prejudiciais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes ou jovens. Ao que parece, Foucault (2010) tinha alguma razão ao vincular saber e poder. Saber enquanto poder, pois, deve haver uma estreita relação entre o saber, o agir e o viver. O problema, na escola, é como estabelecer uma forte relação entre saber agir, saber viver e o aprender (Charlot, 2000). Para este autor, as *figuras do aprender* podem auxiliar o professor a distinguir entre três formas: a primeira refere-se a aprender um saber-objeto, um saber conceitual. O conceito de queda livre na Física, o conceito de Parlamentarismo em História ou o conceito de matriz, na Matemática. E, também, o conceito de “Eu” e do “outro” na Educação Infantil, o conceito de substantivo, na Língua Portuguesa, e assim por diante. A segunda refere-se a aprender a dominar uma atividade ou ferramenta, dar aula, dirigir o carro, escovar os dentes, utilizar uma chave de fenda. E, por fim, a terceira refere-se ao saber relacional. Fazer amizade, namorar, brigar, participar de uma aula, participar de uma festa. Essas três formas do aprender compõem o quadro de referências que cada sujeito lança mão para viver e agir no mundo.

O próximo passo é enfrentar uma das queixas mais recorrentes entre os professores da atualidade. Trata-se do *desinteresse dos alunos*. Segundo Bourdieu (1997), não existe um ato desinteressado. O que existe, se estamos falando no âmbito da educação escolar, de uma aula qualquer, é alunos interessados em outras coisas enquanto o professor se esforça veementemente para obter sua atenção para aquilo que ele deseja ensinar a eles e que gostaria que seus alunos estivessem interessados em aprender.

A questão do interesse/desinteresse pode estar vinculada a outras questões que nos cabe refletir. Primeiramente, trazemos a *temporalité* – temporalidade, em tradução literal que, segundo Pineau (2019, p. 175), vivemos um ideal de vida ativa em permanente aceleração. Em um “estado contínuo de frenesi

conectado [que] corrói a trama da vida”<sup>12</sup> e nos empurra para uma situação físico-psíquica de “schizo-chronie”<sup>13</sup>. Uma espécie de esquizofrenia pelo apego excessivo ao tempo acelerado. Não há tempo a perder. Sem parar. Tolerância zero com a espera e com o outro. Um labirinto no qual saber e conhecer se confundem com informar-se. Essa ideia já foi refutada por Charlot (2009). Esse fenômeno do deslizamento semântico da ideia geral do que seja o tempo, para outra mais difundida nas sociedades modernas em que vivemos, de que *para que serve o tempo* nos convida a pensar e a passar, sem qualquer reflexão, do que o tempo é para nós para o seu reverso, ou do que nós somos para o tempo.

A questão da longevidade da vida está, do meu ponto de vista, intimamente ligada ao sentido do viver. Dos sentidos que vamos estabelecendo a cada momento e a cada situação em que nos encontramos. O mesmo vale para as crianças e jovens, pois também se encontram em um *tempo determinado*, sob duas conotações. A primeira se refere a um tempo específico, preciso: *este dia*, aquela aula, aquela prova, enfim, uma data, um horário, um que-fazer. O que nos impõe certa tirania da agenda, sobretudo para nós adultos, que precisamos trabalhar com uma temporalidade que nos escapa, uma forma de distribuição do tempo e de nossas aulas em um currículo já pronto, já fabricado para seguirmos. Não se trata apenas de uma rotina, no sentido pejorativo, uma repetição que nos incomoda e nos chateia, pois não nos dá espaço para a criação e a imaginação. É mais que rotina, é uma obrigação do que fazer e como fazer. A adesão a essa forma de viver, costumeiramente, chamamos de *responsabilidade*. Por outro lado, o *determinado* da expressão acima, pode indicar aquilo que alguém determinou algo para o nosso viver. Uma ordem, uma injunção, uma imposição de

---

<sup>12</sup> Tradução livre de: “Cet état continuel de frenesie connectée erode la trame de la vie”.

<sup>13</sup> Tradução livre: Esquizocronia. Uma espécie de “doença” gerada pelo excesso de apego ao tempo decorrido em que vivemos hoje dia.

outrem sobre nossa vida que chega, por vezes, a afetar nosso cotidiano profundamente.

Dessa reflexão surge a necessidade de fazermos uma pausa para irmos um pouco mais longe. O que estamos fazendo (Arendt, 1997, p. 13) é a questão que me coloco neste momento. O que estamos fazendo na escola, com nossos alunos, quando escrevemos na lousa, quando ensinamos a ler um texto, quando alfabetizamos, quando expomos as razões da Revolução Francesa ou da Guerra de Canudos, ou outros temas. O que estamos fazendo quando oferecemos determinados alimentos na merenda, ou quando limpamos as salas de aula ou participamos de uma reunião pedagógica. O que estamos fazendo da nossa vida em cada uma dessas circunstâncias.

O que estamos fazendo é uma pergunta altamente significativa para mim. Para além do *para que serve*, numa redução utilitarista que, na maioria das vezes, tende a empobrecer tanto o fazer quanto o pensar sobre o fazer. Mas tenho plena consciência de que essa crítica relativa a uma visão utilitarista na educação escolar não auxilia o professor a ultrapassar a barreira do suposto desinteresse dos alunos. Proponho pensar a partir da seguinte questão: há algo que vincula o interesse ao não utilitário? Não seria uma presunção demasiada considerar que o interesse de uma criança ou de um jovem que estuda na escola em que trabalhamos, esteja apenas focado em coisas *desinteressantes*? Somos nós que devemos julgar o que é interessante ou não para o outro?

Evidentemente, o eco dos clamores de muitos professores, diante dessas questões, me chega aos ouvidos enquanto eu escrevo. Algumas vozes me dizem: “somos nós, os professores que sabemos o que é melhor para nossos alunos”. Outras enunciam: “nós temos a responsabilidade de ensinar o currículo oficial na escola pública e não podemos fazer o que nos dá na cabeça, simplesmente”; ainda uma terceira voz clama: “nós precisamos entender que há coisas que não podemos mudar ao nosso bel-prazer, na escola e na educação”. Eu poderia descrever aqui ainda outras múltiplas vozes, todas nessa mesma direção. E, inclusive, concordar com as

queixas que elas trazem em seu íntimo. No entanto, a escola é um organismo vivo e atuante. Não é uma fotografia, parada no tempo, sofrendo de uma estática intransponível. Tudo na sociedade e no humano muda constantemente. Tudo pode ser – e de certa forma será – alterado em algum momento, de alguma maneira, por alguma razão. Assim, cabe a nós perguntar: por que não podemos, nós, que estamos na escola todos os dias, nos esforçando para ensinar crianças e jovens, dizer quais as mudanças e em que direção desejamos que elas venham a ocorrer? Nas mãos de quem está o centro do poder de mudar que não nos compete nem sonhar em propor mudanças, pois elas só podem vir de cima para baixo?

Defendo aqui o direito à mudança!

Trata-se da vida de cada sujeito no interior da escola, seja adulto ou criança. Trata-se das possibilidades de cada um neste universo do aprender e do transformar-se em outro ser a cada dia. Nesse sentido, trazer a vida vivida por cada um na escola é uma forma de estabelecer novos parâmetros para se pensar e se fazer a educação. Levar em conta que cada um é e projeta sobre si – o que Delory-Momberger (2008, p. 133) denomina “Projeto de si”. A própria definição de quem se é naquele momento histórico, naquele lugar específico. Trata-se de uma compreensão do conceito de *lócus*, no qual há um sujeito, um lugar e um tempo específicos. Nietzsche (2001) já o enunciara em seu livro *Ecce Homo* de forma categórica: chega a ser o que és. Disso posso inferir que atuar na escola, educar – como dizia Freud (1980), é uma das impossibilidades nessa vida, uma vez que é algo que só se pode fazer com o auxílio do outro.

Trata-se do *tempo de aprender* em uma escola que já foi, no passado, um lugar privilegiado do tempo de memorizar apenas, tempo de reproduzir, tempo de abandonar as próprias ideias em favor das ideias dos outros. Há um novo tempo requerendo a atenção de nossos alunos. Um tempo de buscar um novo sentido do aprender aquilo que a escola quer ensinar em um mundo em que impera a informação por si mesma. Talvez, a questão do interesse dos alunos esteja mais relacionada ao sentido do tempo

escolar, tempo vivido na escola do que, propriamente, a aulas mais interessantes, metodologias ativas ou discursos supostamente inovadores como o do protagonismo juvenil. Há um novo tempo em questão. Pretto (2000) já nos advertia que uma nova humanidade está surgindo das mudanças que estamos vivenciando, citando Lucia Santaella. Tanto Pretto quanto Santaella estão tratando das mudanças nas relações humanas pelo advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. No entanto, aqui, essas mudanças afetam o ser humano no que ele é e no que ele faz de si mesmo, quanto afetam também a temporalidade da vida humana. Esse afetar certamente gerará mudanças, mas não sabemos ao certo, se não serão na direção de uma sociedade distópica. Charlot (2020), nesse debate, nos adverte que a Educação é a forma de garantir o que resta de humanidade em cada um de nós.

O que se pode dizer sobre o saber, em um mundo em que o tempo é visto como a distância entre um fazer e outro, no sentido, na maioria das vezes, de negar a relação fazer-pensar-refazer? Estaríamos, na educação, em uma transição entre o saber teórico e o saber relacional? Seria o nosso tempo e a escola de hoje em dia o espaço em que o aprender está ou estará mais voltado para a convivência com o outro do que a *descoberta*, ou menor, da *invenção* do mundo que nos rodeia?

Charlot (2000, p. 53) indica que o mundo que nos rodeia é aquele que nos oferece um “sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”. Quando o indivíduo da espécie humana nasce, no meio a outros humanos, suas organizações familiares, suas instituições, suas crenças, seus valores, balizas sociais e antropológicas vão informando ao neófito, não apenas onde ele está, não apenas qual é o tempo em que sua vida acontece, mas quem ele é. O curioso é que na escola, às vezes, não se presta muita atenção à dimensão antropológica que constitui cada ser humano que ali está, cada criança que chega, cada adulto que inicia seus afazeres pedagógicos, como docente. A impressão que se pode ter é que se chega para ser o que já *está para ser* naquele

espaço. Dito de outra forma, o que cada um é, fora dali, ou mesmo antes de ali chegar, não é mais, não serve mais. É preciso adotar um novo jeito de ser.

## 1.2 A questão do sentido

Avançar no estudo da relação com o saber é uma viagem por meio da produção do sentido pelo ser humano. Vamos trazer algumas contribuições para a ampliação dos debates em torno deste conceito com o objetivo de estabelecer uma base sobre a qual podemos tratar uma relação específica do sujeito com o mundo, como é o caso da relação com o saber. Charlot (2000) indica que esta é uma relação epistêmica que envolve diferentes dimensões do aprender: o saber teórico, o saber oriundo da prática e o saber relacional. É a partir dessas dimensões que o sujeito se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para este autor, o sentido surge no interior dessa relação epistêmica, na medida em que o sujeito, fadado a aprender para ser, *deseja* ser. Dito de outra forma, deseja estar no mundo, estar com o outro e estar consigo próprio, reconhecer-se. Daí decorre que o sentido está vinculado às formas psíquicas e subjetivas que constituem as condições do ser. Desejar ser e desejar saber estão intimamente ligados no sujeito. Representam um esforço dele na direção mutuamente correspondente, pois só há desejo por que há um sujeito desejante, como o afirma Lacan (2008, p. 283). E esse desejo está na origem do saber, o que nos permite a ilação de que o sentido é possível e necessário, pois conecta o sujeito ao seu esforço por saber por meio do desejo.

Em González Rey – citado por Scoz (2008, p. 6) – o sentido explicita formas da realidade, estabelecendo unidades simbólico-emocionais que estão na base de sua constituição. A partir desta concepção, decorre que o sentido surge quando o campo simbólico e o campo emocional produzem entrelaçamentos que levam o sujeito a enxergar o que antes não via. A vislumbrar razões que desconhecia. Para este autor, lembramos que o sentido é

*configurado*, ou, dito de outra forma, é constituído no interior de uma configuração. Podemos inferir que, nessa linha, o sentido é o resultado de uma tessitura tanto simbólica quanto emocional da qual o sujeito é o tecelão, mas é, também, o tecido, pois o resultado é para ele, a possibilidade de leitura do mundo que o cerca.

Spink (2010, p. IV) propõe que o sentido seja entendido como um “um fenômeno sociolinguístico, uma construção social, coletiva e interativa”, como uma construção social coletiva (Spink, 2010, p. 22) na análise de práticas discursivas, o que nos indica que o sentido é visto, pela autora, como um constructo linguístico que, no âmbito do discurso, produz efeitos sobre a relação do sujeito com o mundo que o envolve.

Dias Sobrinho (2008) vincula a avaliação à produção de sentido na educação. Podemos dialogar com essa ideia, indicando, de forma reversa, que o sentido é o resultado de uma avaliação. Nela, estão envolvidos “valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública” (Dias Sobrinho, 2008, p. 199), o que nos permite vislumbrar que o sentido é o ponto de encontro entre valores, crenças, formas de cognição, da autonomia moral do sujeito, considerando sua vida social e pública.

Desejo organizar as ideias em torno do sentido, pois este conceito é fundamental para compreendermos aspectos significativos da teoria RcS. Desta forma, retomo a indicação de Charlot (2000) sobre a questão do sentido, citando Leontiev, segundo a qual há um móbil que leva o sujeito a realizar uma atividade, a uma meta, estabelecendo, portanto, o sentido. Este sentido é obtido a partir do momento em que a valoração que o sujeito estabelece diante de uma circunstância de sua vida envolve a relação entre ele e o mundo no qual vive. Considero que o sentido está relacionado a uma heurística na qual o sujeito se engaja para compreender a si próprio, o outro e o mundo. Esse engajamento envolve a decifração do que o envolve, estabelecendo a legibilidade de sua inserção no espaço social. Isso equivale a dizer que ao redor dos sujeitos não estão *dadas* as circunstâncias que o levarão a produzir sentido ou sentidos sobre sua vida, mas que pelo esforço que faz de estabelecer

uma relação epistêmica com tudo que está em seu entorno, ele *enxerga* as circunstâncias, ou melhor, ela as *inventa*. O que lhes surge como circunstâncias tem o traço de sua subjetividade – sua relação com o mundo e com a verdade sobre si mesmo (Charlot, 2000; Foucault, 2004). A vida é uma grande invenção.

E a vida é também multifacetada, é plural, pois a cultura é plural (Certeau, 1995). Essa pluralidade é o cadinho no qual se fundem os sentidos do próprio viver, por meio de operações que envolvem, recorrentemente, traslados de imagens, sons, ideias, pensamentos, formas de ser, entre o sujeito e seu interior psíquico, emocional, espiritual e o seu exterior – o outro. Daí decorre a proposta de compreensão do espaço em que vivemos, espaço social, físico e relacional, que, segundo Lefebvre (2006) dimensiona a vida humana em três níveis diferentes. O primeiro é o *vivido*. É onde a vida é praticada. O cotidiano, nossos afazeres, nosso agir. O segundo é o *percebido*. É a interface entre o que vivemos e a hermenêutica prática (Delory-Momberger, 2008) sobre o que estamos vivendo e fazendo. Vivemos e interpretamos o que vivemos. O terceiro é o *concebido*. É o final do processo de produção do sentido, no mais profundo do ser. É a subjetivação das interpretações que, longamente, vão se transformando em convicções ou concepções. A vida faz sentido. O sujeito faz a vida. O sentido faz o sujeito. É uma espécie de espiral que gira de fora para dentro e de dentro para fora, gerando significações singulares, não solipsistas (Delory-Momberger, 2008), de um sujeito e para um sujeito que entrelaça o seu ser com o ser do outro e com o mundo que envolve e constitui.

A questão do sentido é destacada na teoria da RcS pelo fato de que o que faz sentido para uma criança ou um jovem, na escola, se aprende. A falta do sentido gera incertezas, desmobiliza o sujeito e produz outros interesses, desviando o foco do aprender para outra direção. Podemos imaginar quantas vezes um aluno já se perguntou qual é o sentido de estudar a análise sintática? Ou a fração? Ou ainda por que estudar os protozoários? Certamente, outras tantas perguntas rondam as cabeças de nossos jovens, mas, é provável que

a maioria delas fique sem resposta, uma vez que nem chegam a ser formuladas em voz alta. E, quando o são, é de se pensar que, costumeiramente, recebem uma resposta evasiva, como “é importante porque é importante!”. E tudo volta à estaca zero.

As antigas explicações que ouvimos na escola quando éramos crianças sobre o sentido de se esforçar para aprender, embora mais ou menos plausíveis para nós naquela época, já não satisfazem mais a nenhum estudante. Responder aos jovens que algo é importante para o vestibular, tão pouco vai satisfazer suas inquietações ou mobilizá-los ao esforço intelectual. Então para que é que vão à escola todos os dias? Que eles fazem esforços na escola é inegável, mas para quê? Provavelmente para *passar de ano* (Charlot, 2012, p. 17). A questão que coloco neste momento é se essa resposta dos alunos satisfaz aos educadores.

Retorno agora ao livro de Charlot (2000, p. 56) para aprofundar sua proposta de conceituação do *sentido*. Diz-nos o autor: Um enunciado é significativo se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disse algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade).

“Tem ‘significação’ o que tem sentido”, continua o autor na mesma página. Quando algo (uma ideia, um pensamento, uma palavra, um enunciado, uma cena) diz sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, as condições para se estabelecer o sentido estão postas. Disso decorrem duas derivações importantes. A primeira refere-se ao fato de que o sentido está para a linguagem quanto o sujeito está para a relação com o mundo que o cerca. Mútua dependência, mútua constituição, via de mão dupla entre esses polos. Dizer algo de mim mesmo é convidar o outro a me ver como eu me vejo, ainda que de uma forma que lhe é própria e peculiar. A segunda refere-se ao sistema de referências que envolvem os sujeitos em condição de comunicabilidade. A relação Eu-outro, a relação alteritária, supõe uma mediação do mundo que envolve, por exemplo, duas pessoas, ou um coletivo de pessoas. Esse *mundo* não é dado, pura e simplesmente, *a priori*, mas

constituído pelas relações que ali se estabelecem. Posso dizê-lo de outra forma: há um mundo particularmente produzido naquele conjunto de relações humanas específico.

É preciso, agora, chamar o *signo* para este debate. A relação entre significante e significado não está dada *a priori* também. Epstein (2000, p. 17) afirma que "... signo é algo que está por outra coisa...", o que me convida a pensar que só há signo quando é uma relação entre 'coisas'. O signo tem função de mediação entre as coisas: permite a vinculação de ideias, de pensamentos, de palavras, frases, enunciados, ações, sons, gestos, silêncios, enfim, toda sorte de comunicação entre nós, seres humanos. Searle (1995, p. 184) defende a ideia de que, diante de sentenças (enunciados linguísticos), "não há um contexto zero". Dito de outra forma, há sempre uma espécie de cenário, de pano de fundo, sobre o qual se pode dizer algo que estabeleça significados plausíveis entre os seres humanos. Bourdieu (1998) aponta para o campo simbólico na linguagem, indicando que há sempre uma espécie de jogo entre o legítimo e o ilegítimo entre sujeitos que se comunicam, pois, *uma língua* se estabelece entre os que falam e não *a língua*, indicando que há um processo de legitimação e de aceitação/recusa no interior de uma comunicação, de tal modo que se estabelece uma espécie de *jurisprudência* dos atos de fala em um grupo determinado. Para o autor, "[...] esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima [...]" (Bourdieu, 1998, p. 31). Nem tudo o que se diz faz sentido. Há interdições (Foucault, 1998), há limites e *há o que dizer para aqueles interlocutores específicos*.

Francis Jacques, (citado por Charlot, 2000, p. 56), no resumo de seu texto "Da significância" nos diz que: "Um significado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade)".

Para Leontiev, citado por Charlot (2000), o sentido pessoal é encarnado nos significados como um processo íntimo, que é instaurado em sua psique, porém de forma não automática ou

instantânea. Isso equivale a dizer que o sentido pode ser o resultado de uma produção que se alonga no interior das condições discursivas que se estabelecem entre sujeitos específicos em tempos datados por razões próprias, impactando o próprio discurso interior do sujeito. Daí decorre que o sentido se trata de um produto que vai se consolidando mais ou menos longamente, a depender das condições de produção discursiva às quais estão submetidos determinados sujeitos. Charlot (2000, p. 56) o afirma da seguinte maneira: “[...] esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito”.

### **1.3 As figuras do aprender**

Aprender é apropriar-se do mundo, nos diz Charlot (2000, p. 59) e há, para o autor, diversas maneiras de fazê-lo. Para que essa apropriação ocorra é preciso que o sujeito se relacione com o mundo que o cerca e, de certa forma, o constitui como humano. Por essa razão o autor afirma que “Não há saber sem relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 60). Não há uma apropriação pura e simples ou neutra do saber. Ela se dá no emaranhado das disputas relacionais com outros sujeitos e com as instituições nas quais eles estão presentes, às quais estão submetidos e a regras de convivência que são marcadas pelas relações de poder. Essa ideia me permite afirmar com Foucault (1996) que não há saber sem poder. O Saber, desta forma, é relacional. O poder também.

Para Charlot há “objetos saberes” – conceitos, aspectos teóricos a aprender. Há também objetos aos quais o aprender se refere ao seu uso, tais como ferramentas, dispositivos mecânicos e outros tantos que, ao longo da vida, vamos nos apropriando, na medida de nossas necessidades e de nossas relações com os outros. Há saberes que produzimos a partir de atividades no momento em que as dominamos, como dar aulas, dirigir um carro ou andar de bicicleta. Há, por fim, saberes relacionais, identificados como aqueles que nos apropriamos a partir da relação Eu-outro. Charlot (2000, p. 66) nos dá definições dessas figuras que nos permitem compreender sua proposta teórica sobre as formas do aprender.

O que me move neste momento é que o aprender é um tipo de esforço, um esforço intelectual, como nos diz o próprio autor em seus textos. A partir dessa ideia, coloco-me a pensar que formas do aprender crianças e jovens estabelecem nas nossas escolas. No entanto, uma coisa já me parece segura: todas as crianças e todos os jovens aprendem. Já chegam à escola com saberes. A questão é que os saberes da escola são outros. Para estabelecer mais claramente o leito em que escorrem meus interesses sobre o que ocorre na escola, todos os dias, quando se trata de se identificar quais saberes são produzidos pelos estudantes em seu interior, afirmo que há um confronto silencioso entre o que a escola quer ensinar e o que as crianças e jovens querem aprender.

Já pontuei anteriormente a questão da distância, quase abissal, entre o que desejam crianças e jovens aprender e o que deseja a escola (professores e outros atores escolares) ensinar-lhes. Tenho me perguntado se é possível construir pontes entre esses dois saberes, não apenas para que tenhamos aulas mais interessantes ou mais “ativas”, como se propõe atualmente em algumas novas metodologias. Nessa questão, tenho um incômodo a ressaltar: trata-se de conceber novas maneiras de ensinar o mesmo? A questão me parece ser mais complexa.

Na pesquisa que realizei entre janeiro de 2019 e janeiro de 2020 (Silva, 2020), consultando professores de um município paulista e professores de escolas periféricas de Paris, duas<sup>14</sup> questões se sobressaíram no que tange à questão do que leva professores e alunos a retornarem para a escola todos os dias. A primeira refere-se aos professores: é o meu trabalho, meu ganha-pão, meu *métier*, minha profissão, como dizem os professores franceses. A segunda, já referida anteriormente, relativa ao que dizem os alunos, segundo seus professores, eles vão à escola para passar de ano. É bem verdade que eles vão à escola por outras razões também, tais como,

---

<sup>14</sup> Embora não seja o foco deste texto, cito aqui as “salas maker”, de escolas estaduais, no estado de São Paulo, os projetos de robótica, de xadrez, de dança e tantas outras formas de se tentar alcançar a atenção dos estudantes.

para encontrar com os amigos, para brincar, para namorar, para fazer traquinagens, para aprender como serem crianças e jovens, conectando-se com outros da mesma idade e aprendendo com eles como e o que *devem* ser. Como se pode ver, todos têm suas [boas] razões para ir à escola.

No âmbito do Projeto de Intervenção Escola-Outra, mais adiante, vou apresentar dados sobre o que dizem tanto professores quanto alunos, bem como outros atores escolares sobre as razões para irem à escola todos os dias. Apenas gostaria de ressaltar que, por um lado, há um incômodo generalizado tanto entre professores quanto alunos, na escola. É recorrente a queixa sobre *perda de tempo*. Para diversos atores escolares, há uma fala recorrente de que a juventude de hoje não se interessa por nada, não quer nada, não sabe nada. Trata-se de uma forma defensiva, provavelmente, frente às dificuldades de se manter estudantes dentro das salas de aula, sentados, copiando qualquer coisa que esteja na lousa, ou realizando alguma atividade pedagógica em salas de informática, biblioteca ou outros ambientes mais modernos. Há muita criatividade para tornar a Escola-Mesma mais interessante. No entanto, temo que esse esforço esteja numa direção que não leva em conta a distância entre o que desejam os alunos aprender e o que deseja a escola ensinar-lhes. Disso decorre a razão que me move até hoje no sentido de passar dessa Escola-Mesma para uma Escola-Outra. Ao menos se nos colocarmos no caminho entre uma e outra. Para caracterizar ambas, vou retornar à oposição entre elas mais adiante.

#### **1.4 O balanço do saber**

Charlot (2009) escreveu sobre os resultados de uma pesquisa que fez com alunos de liceus de subúrbios de Paris entre 1993 e 1995, com jovens estudantes do ensino médio francês que não

havia conseguido seguir seus estudos para o *seconde*<sup>15</sup> e tiveram de aceitar seguir nos estudos em Liceus Profissionais, que os encaminhariam para um emprego, ou, ao menos, para o mundo do trabalho após sua conclusão. O que pensavam esses alunos e o que sentiam em relação à escola, ao aprender, às chances que a vida reservou foi objeto, de uma forma ou de outra, da pesquisa realizada pela ESCOL.<sup>16</sup> No texto, Charlot (2009, p. 18-20) descreve o *balanço do saber*, representando um esforço metodológico realizado no âmbito da pesquisa para a produção de dados com centenas de alunos dos liceus profissionais.

Ao me deparar com a proposta de construção de dados, percebi um bom potencial para aplicar em minhas pesquisas, especialmente no Projeto de Intervenção Escola-Outra, devido às possibilidades de se realizar duas coisas simultâneas. A primeira é dar a palavra aos estudantes de qualquer idade, e, a partir daí, aprender com o que eles dizem saber. A segunda, com algumas adaptações, levar às escolas de crianças e jovens, uma estratégia de aproximação com o que sabem, para que boas decisões pedagógicas relativas ao que ensinar possam ser estabelecidas com mais propriedade dentro da escola. Ambas as questões se verificaram profícuas no Projeto e me deixou muito satisfeito com os resultados obtidos. Esses resultados serão apresentados e analisados em capítulos mais à frente.

Em outra publicação, o livro *Território de saberes e a Escola-Outra: A Educação como conceito de integralidade*, de Silva, Onófrio e Rodrigues (2023), trouxemos uma primeira abordagem dos saberes de crianças e jovens de duas unidades educacionais da rede municipal de Hortolândia. Uma EMEI e uma EMEF que aceitaram entrar para o Projeto de Intervenção Escola-Outra. Neste texto, vamos trazer outras contribuições tanto de crianças quanto de

---

<sup>15</sup> O termo se refere ao primeiro ano do ensino médio francês e também representa o prosseguimento dos estudos que o poderão levar à Universidade após a conclusão desse nível de ensino.

<sup>16</sup> Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint Denis). Cf. Charlot (2000, p. 11).

professores e professoras, de gestores escolares, de coordenadores pedagógicos e outros atores, tais como merendeiras, faxineiras, que, de alguma forma, participaram dos eventos do Projeto. Já se vão quatro anos em que as atividades estão sendo realizadas e muito aprendizado tem ocorrido desde seu início. Boa parte desses novos saberes foi adquirido por meio do balanço do saber.

Charlot na pesquisa citada anteriormente solicitou aos jovens dos liceus profissionais que escrevessem sobre o que aprenderam, com quem e o que estavam à espera de aprender, desde que nasceram até o momento em que estavam na escola secundária. O autor fez uma ressalva importante: o balanço do saber é, na verdade, um balanço da aprendizagem, pois para se obter o saber a partir do que escrevem os jovens que foram convidados a escrever naquele momento, é preciso um trabalho sobre suas produções escritas. Nesse sentido, o autor pondera que, apesar de denominar balanço do saber, o que se obtém, em primeira mão, não é o saber, mas o que os jovens dizem saber, para, posteriormente, o pesquisador analisar quais os saberes dali decorrem. Com essa ideia na cabeça e um pouco de criatividade, adaptei a proposta metodológica e produzi um formato de balanço do saber, respeitando a ideia original de Charlot, que passei a denominar *Balanço do saber da Escola-Outra*. Neste item vou apresentar esta proposta e ponderar os ganhos que considero significativos a partir de sua implementação nas escolas participantes do Projeto.

Na organização do Balanço do Saber na Escola-Outra, como método para dialogar com crianças sobre seus saberes, apresentei aos participantes do Projeto três questões a serem levadas tanto às crianças, quanto aos jovens das escolas que estão, atualmente, participando do Projeto<sup>17</sup>, a saber:

1. O que sabem as crianças e jovens?

---

<sup>17</sup> No presente momento, temos aproximadamente duzentos educadores participando do projeto. Estão espalhados por diferentes grupos e escolas públicas – municipais e estaduais – de dois estados do Brasil – São Paulo e Rio de Janeiro. No capítulo em que eu apresento os dados, vou explicitar todas as informações do mosaico que hoje compõe o Projeto Escola-Outra.

2. Como elas aprenderam o que sabem?

3. O que elas não sabem e gostaria que a escola ensinasse?

A primeira questão, esclareço aos participantes, que se ofereça alguma explicação às crianças e jovens. Elas podem falar ou escrever – as que já escrevem – ou ainda desenhar – as que ainda não escrevem – sobre qualquer assunto. O que elas vão tratar é tão importante quanto o fato de que elas, ao exporem o que sabem, percebem duas coisas: elas têm saberes e esses saberes estão sendo requeridos pela professora, na escola, conferindo-lhes alguma importância. Tenho insistido de que essa primeira parte do balanço do saber, composta pelas três perguntas, pode ser desenvolvida com crianças de qualquer idade, inclusive na creche, pois, se as crianças nem sequer falam ainda, pode-se consultar seus familiares para que indiquem o que eles acreditam que elas sabem. Também com crianças de EMEL, pode se desenvolver uma atividade, uma brincadeira, uma dança ou qualquer outra coisa para se observar e anotar o que daí se pode dizer que as crianças sabem.

Para desenvolver bem essa primeira abordagem dos saberes de crianças e jovens é importante que os adultos que se propõem a realizá-la se dispam de preconceitos, de pré-construídos que, em geral, tendem a desclassificar ou classificar como não importante qualquer saber das crianças ou jovens. Digo isso, pois a escola construiu, ao longo de sua existência, um conjunto bem articulado de explicações que vai na direção de subalternizar os saberes de crianças e jovens. Afinal, eles vêm à escola para aprender – o que me parece fundamental – mas, a ideia de que não sabem nada, ou de que o que sabem não tem importância, vai escorregando entre as propostas e práticas escolares ao longo do processo de escolarização, sobretudo de crianças, produzindo um sujeito que compreende que o que ele, eventualmente, sabe não tem valor na escola. Desmobilizar essa ideia é uma das tarefas mais difíceis no Projeto Escola-Outra. É por essa razão que tenho defendido a ideia de que para que surja uma Escola-Outra é preciso que nasça um Professor-Outro. Mas é um longo processo. Não se pode ter pressa.

Na segunda pergunta, deseja-se saber como as crianças e jovens aprenderam o que sabem. Ao se apresentar essa pergunta, duas questões estão na ordem das possibilidades de ocorrência. Em primeiro lugar, ao dizer *como* aprendem, as crianças e jovens nos dão excelentes pistas sobre *como* podemos ensinar-lhes alguma coisa. É aí que, por vezes, os participantes do projeto Escola-Outra se deparam com formas do aprender que jamais imaginavam para aquela criança, para aquele jovem que está diante de si, despertando para um novo horizonte de estratégias de ensino. Em segundo lugar, quando consultados sobre *como aprendem*, costumeiramente, dizem também, *onde* aprendem e *com quem* e isso vai ampliando os horizontes de perspectivas sobre o trabalho com os estudantes na escola, pois vários saberes podem surgir dessas informações.

Na terceira pergunta dois pontos são importantes. Por um lado, convidar a criança e o jovem a enunciar o que não sabem já é, por si só, uma forma de produzir um saber, pois identificam coisas que desejam saber e os colocam a pensar que há muitas coisas que ainda não sabem e nem se davam conta disso. Só essa possibilidade pode abrir um universo de questões, de temas, de interesses, de buscas, de curiosidades, enfim, tudo aquilo que pode contribuir para que o sujeito se mobilize para aprender. Vamos tratar no próximo tópico a mobilização, a atividade e o sentido, três conceitos fundamentais para a teoria RcS de Charlot (2000). Por outro lado, quando uma criança ou jovem explicita o que não sabe, *mas deseja saber*, abre-se a possibilidade de se buscar conexões entre esse desejo e o currículo escolar. É o momento que costumo defender como crucial, pois a partir dessa abertura torna-se possível planejar a construção de uma ponte que ligue o desejo de aprender do estudante com o que se deseja ensinar, na escola.

O balanço do saber é uma maneira de se criar vínculos com o que a criança e o jovem já sabem e com o que podem vir a saber. No entanto, até aqui, tratamos apenas a primeira parte dessa estratégia de produção de saberes, considerando a proposta de Charlot que propõe,

Os balanços de saber são objecto de um trabalho de escrutínio e, logo, inevitavelmente de interpretação. Para que as respostas façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las, o que supõe que seja preciso fazer escolhas – de forma que a categorização está igualmente ligada à relação com o saber do próprio investigador (Charlot, 2009, p. 19).

Isso equivale a dizer que o balanço do saber – na sua primeira parte, apresentada acima – não nos dá o que as crianças e jovens sabem, mas, como diz o próprio autor, nos oferece o que elas *dizem* saber (Charlot, 2009, p. 19). Quem vai identificar os saberes contidos nos relatos ou textos produzidos na primeira parte é o pesquisador ou o professor, interessado nessa estratégia metodológica. A pergunta que tem circulado nas mentes dos participantes do Projeto Escola-Outra, nesse momento, é ‘como se faz para identificar esses saberes?’. Então, é preciso voltar ao texto de Charlot (2000), pois ele nos indica o que é que faz um pesquisador – e também o professor ou a professora – quando se interessam pela relação com o saber.

Vamos dar um passo atrás, por um momento. A definição de relação com o saber passou por diversas tentativas e aproximações, segundo Charlot (2000). Por fim, ele admite que “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica” (Charlot, 2000, p. 77). Avançando para outra fórmula, também simples, ele nos indica que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (Charlot, 2000, p. 78). Essas duas assertivas podem nos trazer algum vislumbre sobre o vínculo da RcS com o próprio conceito de subjetividade, considerando os escritos de Charlot. Posso também afirmar que essa definição se aproxima daquela estabelecida por Foucault (2004), segundo a qual, a subjetividade, decorrente do processo de subjetivação, é a relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com a verdade sobre si. Essa relação é mediada pelo poder.

A despeito de vivermos submetidos a relações de poder, bem como a vinculação saber-poder, ou ainda a vontade de saber (Foucault, 2014), o ser humano, cada um, cada criança, cada jovem

ou cada idoso é único neste planeta e traz consigo toda a criatividade que o humano pode carregar. Cada um aprende a ser humano, mas o efetiva a sua maneira. Como cada criança e jovem, nas nossas escolas públicas, torna nova cada experiência humana pelas suas ações – relações com outros humanos –, à esteira do que afirma Arendt (1997), uma aventura pessoal e singular é o que vamos abordar no próximo tópico.

### **1.5 O ser humano como uma aventura antropológica**

A partir dessa concepção, posso afirmar que ao enunciar o que sabe e o que deseja saber, a criança e o jovem dizem também quem é e como vê esse ‘si mesmo’. Mas o que se é, é algo definitivo? É algo acabado? É algo imutável? A tendência de todos nós que nos colocamos essas três perguntas é dizer não para as três. No entanto, quando se trata de responder sobre a identidade que nos chega, ao que parece, a questão muda de figura, pois, no mais das vezes, a identidade é compreendida como algo fixo, acabado e imutável, cristalizando uma forma de ser sujeito. Nisso reside não apenas uma contradição, mas um perigo de nos perdermos num emaranhado de enunciados contraditórios sobre o que somos, cada um de nós. O que somos é resultado de uma produção constante, um vai e vem entre o nosso discurso interior e a relação com o outro e com o mundo que nos cerca.

Para além de definições extremamente elaboradas que mais confundem do que nos auxiliam a compreender o que desejamos, vou tomar aqui a definição de Charlot que está um pouco mais acima, para efeito de estabelecer um marco teórico sobre a subjetividade, e assim, poder avançar na análise teórica da RcS. Para tanto, proponho que devemos pensar a partir de concepções antropológicas e algumas derivações no campo educacional.

O humano como exceção e o seu fim (Schaeffer, 2007) ou como aquele que produz cultura (Geertz, 2008), ou como o humano como aquele que produz o mundo humano e é produzido por ele (Charlot, 2020), ou ainda como em Wulf (2016, p. 242), o humano

como aquele que “desafia seus limites humanos para fazer de si mesmo um ser que se dirige a um ‘vir a ser’”, o fato é que pouco se debate na escola sobre quem é o humano – a criança ou o jovem – que está diante de nós todos os dias. Considerando que a escola transforma essa criança ou jovem em *aluno*, dito de outra forma, aquele que habita o *não lugar* o lugar do *não saber*, como o tenho afirmado em diversas oportunidades criadas no âmbito do projeto Escola-Outra. Mas como *habitam* a escola pública, na qual trabalhamos? Como a escola pública habita neles? Propositadamente utilizei o verbo habitar no lugar de frequentar, para seguir a linha de raciocínio de Paquot (2019, p. 88), citando Heidegger, em que habitar é a “dimensão existencial da presença do homem na Terra”. Paquot se refere ao conceito de *Dasein* heideggeriano, no qual se considera o ser presente do ser humano no planeta, como aquele que *é aí* – aquele que é o que é por estar aí, e esse *aí* é humanizado pela sua presença. Para Wulf (2016, p. 245), o humano é considerado como “não mais a razão, mas a diversidade criativa da vida”.

Em um artigo publicado em 2019, Charlot indica que o ser humano é uma aventura antropológica como espécie. Fabrica o mundo humano, para além do horizonte biológico, psíquico, intelectual, de suas limitações enquanto ser individual, coletivo e social que, por meio da educação, numa perspectiva que ultrapassa a tradicional disputa entre pedagogias tradicionais e pedagogia nova – que, segundo o autor, tinham, na verdade, uma base comum, o humano como *natureza humana* – ideia criticada pelo autor sendo que afirma ser essa a única especificidade humana: o mundo (Charlot, 2020). Por mais que nos coloquemos firmemente nos atuais debates sobre as novas tecnologias digitais e a educação escolar, o financiamento da educação, o provimento do cargo de diretor de escola e suas mazelas, o currículo, a avaliação – todos são temas muito importantes, sem dúvida – segundo o autor, há um vazio antropológico nos debates educacionais em nossos tempos.

Minha intenção aqui é provocar questionamentos e um convite a um deslocamento do lugar em que nos posicionamos para

encarar os debates que envolvem a educação. Em particular, a escola pública, nesses tempos em que imperam tantas informações produzindo tanta desinformação e ameaçando a formação pela escola em uma espécie de quintal no qual se lançam os dejetos de uma sociedade que, a cada tempo, se interessa menos pelo humano em cada um e mais pelo que as novidades tecnológicas podem nos trazer. Com Pirsig (1984), afirmo que é mais proveitoso perguntar o que é melhor, do que perguntar qual é a novidade.

Assim posto, segue uma pergunta: quanto de aventura humana enxergamos nas crianças e jovens que ocupam as cadeiras das nossas salas de aula? Ou ainda, quanto de inovação cada uma delas representa nos nossos planejamentos pedagógicos, nas nossas aulas, nas conversas ao redor da mesinha do café com bolachinhas pedagógicas, no canto da sala dos professores que frequentamos?

Talvez não tenhamos notado, mas nossas *togas de professores* estão puídas pelo tempo e pelo uso (Larrosa, 2000). Nossos saberes, alguns deles, ao menos, envelheceram e nossas convicções estão razoavelmente abaladas pela ilusória concorrência em que nos metemos diante da corrida pela informação, acreditando que quanto mais, melhor. Ledo engano. Essa corrida já perdemos e já faz algum tempo. Os nossos alunos já o perceberam, nós, educadores, temo eu, ainda não. Para indicar de forma mais contundente possível neste momento, vou passar a analisar, no próximo tópico, a aventura humana de outro ponto de vista. Vou abordar as formas de viver na escola de outrora, nos tempos em que éramos crianças e corríamos para o portão da escola para não ficarmos para fora, e as formas que, hoje, as crianças e jovens estão experimentando o viver em nossas escolas. Vou fazê-lo com base nos estudos das biografias de vida como perspectiva e processo de formação do sujeito.



## Capítulo 2: Teoria da biografização

Falar sobre a vida que vivemos, sobre os dias e anos do passado parece uma tarefa fácil, mas não é, pois, relatar a própria vida é um exercício de elevada importância, uma vez que o passado não está aí para ser apresentado, é preciso realizar um esforço. O que temos são lembranças pisadas pelo tempo, amarrotadas e, muitas delas esquecidas nalgum canto, que chamamos de memória. A esta corresponde o trabalho de juntar percepções do presente e do passado, “Eus” do presente e outros do passado, num mosaico de cores, sabores, saberes, sensações, imagens, cenas, enfim, um universo de situações vividas. Maurice Halbwachs (1990), em seu livro *A memória coletiva*, nos apresenta pistas significativas sobre a memória. Diz o autor:

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. Ora, a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios. Quando uma pessoa diz: “eu não creio em meus olhos”, ela sente que há nela dois seres: um, o ser sensível, é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do “eu” que não viu atualmente, mas que talvez tenha visto no passado e, talvez, tenha feito uma opinião apoiando-se nos depoimentos dos outros. Assim, quando retornamos a uma cidade onde estivemos anteriormente, aquilo que percebemos nos ajuda a reconstituir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas. Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo (Halbwachs, 1990, p. 25).

Decorre que as lembranças se misturam na nossa cabeça, pois nossa cabeça do passado é diferente da nossa cabeça de hoje. Mas

a memória faz um trabalho de composição, muito mais do que apenas junção ou somatória de eventos. A essa composição podemos denominar *palimpsestos* (Larrosa, 2000, p. 25) “como um desses antigos pergaminhos que eram apagados para se escrever em cima, mas nos quais ainda eram legíveis os restos das escritas anteriores”. A memória funciona como um grande palimpsesto, amalgamando tudo o que vivemos, permitindo que nós elaboremos coisas novas por sobre as coisas velhas.

Courtine (2006), citando Halbwachs, nos informa que a memória é tributária da linguagem. Sem linguagem não há memória. Citando, também, outro autor, Harald Weinrich<sup>18</sup>, nos diz que não há linguagem sem memória. Duplo pertencimento. Constituição em via de mão dupla, ao gosto da dialética hegeliana.

A memória é também uma forma de autoconsciência, segundo Larrosa (2000) e, assim entendida, é paradoxal, pois, dentre outras coisas, falamos, falamos e falamos, para indicar que estamos vivos e que vivemos coisas nos anos passados. Falamos para dar sentido ao que vivemos no presente, mas ao falar, nos expomos, nos jogamos para fora, percebemos nosso *ex-istir* (Charlot, 2000), aquele que nos lança para fora de nós mesmos, na direção do outro. Assim, a linguagem ocupa um lugar de destaque no ser e no vir a ser, pois quando o homem nasce não é nada, como o disseram Kant e Fichte<sup>19</sup>. A linguagem corporal da mãe e da criança e de outros que vão compondo a vida do ser neonatal, que vai se transformando, pouco a pouco, por diversas linguagens, um ser humanizado (Charlot, 2000).

Partir da memória como uma construção social e coletiva, na qual o indivíduo, no processo de sua humanização, vai tecendo pela linguagem seu vivido, entretecendo-o com as vidas dos outros. Aqui está a encruzilhada na qual se encontram os caminhos

---

<sup>18</sup> Filólogo alemão, falecido em 2022 aos noventa e cinco anos.

<sup>19</sup> Cito o manuscrito *Réflexions sur l'éducation*, um manuscrito do filósofo a partir de suas aulas entre 1776 e 1787, e a citação relativa ao filósofo Fichte. Cf. nota 1 de Charlot (2000, p. 57).

teóricos da relação com o saber e da biografização, mas vamos retomar outras formas de encontros dessas duas perspectivas teóricas um pouco mais adiante. Neste momento convém ressaltar que o saber que é produzido a partir do sentido e do desejo de aprender, como o propôs Charlot, é algo possível pela mediação da linguagem. Não há sujeito sem desejo (Lacan, 2008), não há saber sem um sujeito em relação consigo, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000), e tudo isso é a trama de um tecido social, na qual o indivíduo vai se constituindo, gradativamente naquilo que é. Não se trata de um processo linear, mas em *rede*.

## **2.1 Conceitos destacáveis da teoria da biografização e temas abordados no Projeto Escola-Outra**

Em 2019 foi lançado um “Vocabulaire”<sup>20</sup> de histórias de vida e pesquisas biográficas, em evento realizado na *Maison de Science de L’Homme*, instituição ligada à Universidade Paris 13 Nord (Delory-Momberger, 2019). Nas quatrocentas e sessenta páginas desta publicação, encontram-se mais de sessenta noções e conceitos relativos ao campo da teoria da biografização. Este rico material tem me servido de base para fundamentar um mosaico teórico que tenho utilizado nestes últimos anos nas pesquisas que desenvolvo atualmente. Neste texto vou trazer apenas aqueles que têm sido utilizados nos debates com os grupos do Projeto Escola-Outra – Intervenção. Vou tratar também de outros conceitos que trazem contribuições para o traçado epistêmico que aqui se apresenta. A razão – ou razões – que me fizeram trazer essa teoria para o interior das contribuições teóricas da relação com o saber, apresentadas anteriormente, se refere ao fato de que os saberes bem como a relação com o saber se dão no interior de experiências vividas e consolidadas nos processos de subjetivação que os sujeitos – professores, dirigentes escolares, servidores não docentes,

---

<sup>20</sup> Vocabulário (do original francês). A referência completa se encontra em Delory-Momberger (2019), ao final deste livro.

familiares e crianças envolvidos no projeto de intervenção, na escola. A vida gera saberes e os saberes transformam a vida.

Iniciamos os debates nos grupos ligados ao Projeto Escola-Outra a partir do artigo de Pierre Dominicé (2006) e sua perspectiva por ele identificada como “imperativo biográfico”. Esta noção, quando cotejada com as diferentes realidades vividas por adultos atualmente, indica que há um confronto, segundo palavras do autor, entre as demandas da vida nos nossos dias e os processos de formação a que estão submetidos. Esse confronto se percebe pelo fato de que os adultos de hoje, segundo o autor, estão aturdidos e sem referenciais como havia nos adultos de gerações passadas. Seja na temática do emprego, da saúde, da moradia, dos relacionamentos humanos, seja na produção de saberes, os valores, as certezas, as escolhas de outrora parecem já não mais se encaixarem na vida atual. O hoje está confuso para os adultos e estes também já não são mais referências fortes para jovens e crianças nos nossos tempos. “Ninguém sabe do que o amanhã será feito” (Dominicé, 2006, p. 348). As incertezas parecem dominar a cena pública e os espaços privados também. Os adultos que me interessam no momento são aqueles que trabalham nas escolas públicas. É a eles que está atribuída a tarefa de indicar caminhos, saberes e possibilidades frente aos desafios de uma vida que se desarticula aos nossos olhos, onde quer que fixemos o olhar. As coisas parecem derreter em nossas vidas com muita facilidade, rapidez ou fluidez como afirmaram Zygmunt Bauman em seu livro *A modernidade líquida* (2021) e Marshall Berman em *Tudo que é sólido desmancha no ar* (2001).

Na atualidade, identifico não apenas um vazio nos projetos de vida, pensados para um futuro mais ou menos próximo – não me parece muito comum pessoas que atuam na escola pública terem projetos em longo prazo, a não ser a própria aposentadoria que, pelo que vejo, está ficando cada vez mais distante –, mas um vazio nos *projetos de si*, que significa a ideia de que “estou numa relação de ‘estilo’ comigo mesmo. Isto é, seleciono as imagens que faço de mim mesmo” (Delory-Momberger, 2008, p. 64), que nos relatos

autobiográficos frequentemente explicitam dobras do “Eu” que podem representar, em diversos casos, clivagens subjetivas (Ferenczi *apud* Vertzman, 2002), o que significa um “Eu” fragmentado e em conflito consigo mesmo. Vale destacar que essas dobras representam clivagens, mas também podem vir a dar outros sentidos para seu autor. Especialmente quando, ao narrar, deslocam-se de um “Eu” para um “outro-Eu” em um processo de identificação-desidentificação-reidentificação já estudado por Michel Pêcheux em seu livro *Semântica e Discurso* (Pêcheux, 1995). Por clivagens, assumo aqui o conceito de Ferenczi de rupturas profundas na subjetividade. Aquelas que o sujeito provavelmente carregará por muito tempo em sua vida.

Esse sujeito *habita* em algum lugar. Aqui admito que *esse lugar* também habita nele. Assim o propõe Paquot (2019). A dimensão existencial do homem na Terra vai além do espaço físico em que ele está, mas ele *habita* esta Terra, ele se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o planeta/mundo humano. Essa abordagem se correlaciona com os escritos do filósofo Martin Heidegger, para quem, segundo Paquot, “habitar” supõe algumas perguntas: “Como ser?”; “Como ser/estar presente?”; “Como ser/estar presente no mundo e para o outro?”, como um *Dasein* – já citado acima. É esse o sentido que está em questão no *habitar*. Portanto, quando indicamos o verbo “ser”, já o inscrevemos tanto no espaço quanto no tempo. Quando utilizamos esse verbo, também chamamos para o diálogo o substantivo “ser”. Isso me faz lembrar que “ser” (verbo) e “ser” (substantivo) indicam o agir humano neste mundo, neste tempo em espaços físicos bem determinados. Daí decorre que habitar é agir e *agir com* em um espaço que já é humanizado pelo fato de que o agir é humano, em um tempo que pode produzir algum sentido para aquele(s) que age(m). Segundo Galvão (2019, p. 114), a ação ou o agir humano que se dá em um determinado espaço privado – um *locus* –, no qual estão o indivíduo e o coletivo estabelecidos, surgem perspectivas que não podem ser previamente controladas, pois “as aspirações que podem evoluir, se transformar, a confrontação das experiências de uns e de outros

num espaço público protegido”. Com Paquot (2019, p. 88) afirmo que “é porque o outro existe que eu posso também existir”. Esse existir faz sentido porque o ser, o espaço e o tempo, se constituem em condições identitárias, na medida em que cada um é, naquele espaço, o que *está para ser*. Tais condições instauram o ser e o devir-a-ser e posso estabelecer aí uma relação entre o habitar e a própria constituição da subjetividade, traduzida em uma identidade, uma identidade que pode ser narrada.

Janner-Raimondi (2019) me permite trazer a perspectiva da “identidade narrativa”, com a qual pretendo amalgamar o conceito de habitar, ao considerar que nós habitamos na medida em nos relacionamos conosco mesmos e com o outro em um mundo que está aí, mas que está aí para ser modificado. Nesse sentido, habita-se neste mundo e no outro – e também em si mesmo – em uma relação de alteridade, na medida em que está em mim a própria relação com outros “Eus”, não sendo possível não pensar em si como uma espécie de “eu-idêntico”, mas idêntico a quem? À representação do que se é no mundo em que o “Eu” e o “outro” habitamos, coexistimos.

Nessa linha, quando falamos com alguém, quando nos propomos a fazer algo como ou para alguém, quando fazemos uma promessa a alguém e a cumprimos, quando nos mostramos perseverantes e fiéis aos compromissos que assumimos estamos oferecendo uma resposta à confiança que o outro deposita em nós, prossegue o autor. Disso decorre uma permanência temporal, pois é pela palavra e pela linguagem que nos une e nos faz constituir no mundo que nos cerca – e modificá-lo e nos deixar modificar por ele – estabelecemos uma espécie de manutenção de nós mesmos *naquele lugar* social da relação com o outro. É o que Ricoeur analisa sob a perspectiva da “Ypsé”, ou ipseidade – também denominada *ecceidade* – ou nossa presença no mundo sendo mantida e mantendo quem somos diante do outro. Essa presença é atualizada cada vez que nos relacionamos com o outro. Ele nos *reconhece*. Segundo Janner-Raimondi (2019), para Ricoeur *o tempo se torna humano*, ou, a relação que estabelecemos com o outro marca um tempo em que

nós habitamos nele e ele em nós, nos reconhecendo mutuamente. O que não significa, necessariamente, uma boa relação sempre, entre eu e o outro. Detestar alguém é também mantê-lo presente na própria relação com essa pessoa. Assim, ensinar alguém, na escola, é uma ação com o outro que atualiza e reatualiza constantemente quem somos para aquele aluno ou aluna, e quem ele ou ela é para nós, naquele mundo da sala de aula. A isso, Janner-Raimondi (2019) denomina *identidade narrativa*.

Para que a identidade narrativa seja identificada e admitida pelo sujeito narrador, há que se emancipar das representações de si, constituída pelas formas que o outro o vê. Isso equivale a dizer que, ao identificar-se como sendo um “Eu” específico, o sujeito narrador está em processo de interpretar-se e de dizer quem se é, para si mesmo. Esse processo ocorre, na formação do humano, em uma perspectiva autonômica e de emancipação. Mas, na educação escolar, as coisas não se passam de forma linear. Como se, ao adentrar à escola e com o passar dos anos de formação escolar, o sujeito *vai sendo emancipado linearmente no tempo decorrido*. A própria formação supõe contradições. Dentre elas, trago a questão: ‘quem forma quem?’, e mesmo: ‘é possível alguém garantir autonomia a outra pessoa?’. Há que se considerar uma contradição permanente na formação escolar: por um lado, alguém – o formador = desejoso que seu trabalho seja realizado na direção de que o outro seja emancipado. Por outro lado, o educando, se o processo formador for bem sucedido deve *emancipar-se*, inclusive frente ao seu formador (Alhadeff-Jones, 2019).

Emancipar-se supõe um ‘para quê’, na medida em que exige esforço individual frente às injunções da vida coletiva e social. Eu consigo pensar em duas respostas a esta questão. A primeira é para definir-se quem se é na relação com o outro, sendo que o lugar de cada um não é apenas aquele que lhe convém, que é determinado pelo outro, mas é aquele lugar em que o indivíduo deseja estar. A segunda é para poder agir de forma ‘autoral’, como quem toma as rédeas da própria vida em suas mãos e passa a admitir, com base na *estima de si* (Rhéaume, 2019), como viver, qual caminho tomar,

como conquistar – ou, dito de outra forma, construir – seu lugar de escolha na relação com o outro e com o mundo que cerca o indivíduo.

Essa forma de abordar o que o indivíduo pensa sobre si mesmo e por que ele pode agir no sentido de constituir essa estima de si se direciona para uma percepção da própria vida segundo a qual as pressões institucionais sobre cada um podem ser um empecilho paralisante ou podem convocar a mudanças de olhar sobre a vida e mudanças da própria vida. Mudança de um ser na direção de outro ser. Enunciado, assim, parece fácil e pode parecer também que o outro – os outros – que o circundam, vão achar ótimo, vão parabenizá-lo e apoiá-lo. Mas a realidade cotidiana, sobretudo na escola, é bem diferente. As pessoas se incomodam quando alguém muda de ideia, de jeito de ser, de gostos, de amigos, de valores, enfim. As pessoas, em razão dos processos institucionais de definição de quem cada um é, gostam de quem é *disciplinado*. De quem não dá trabalho. De quem vive feliz em seu quadrado. O projeto Escola-Outra vai em direção oposta a esses desejos que acometem àqueles que trabalham na escola, propondo ações que se constituem como uma antidisciplina (Certeau, 1998).

Ao trazer essa ideia deste autor, sinto-me obrigado a voltar para a escola que temos e que nela fazemos exatamente o contrário. Produzimos a *disciplina* – do corpo e da mente – *docilizamos* as crianças, os jovens e, mesmo, nós adultos (Foucault, 1996). Mas essa antidisciplina é possível, na escola? O projeto de escola que cumprimos diariamente o permite? Em que direção a escola caminha, no que se refere ao ensinar a todas as crianças? Ela ensina *o mesmo*. Por essa razão é que a escola – os professores e todos os outros atores escolares – tem dificuldades quando se trata de levar em conta a diferença. Para Delory-Momberger (2014) há um paradoxo quanto a essa questão – a de ensinar o mesmo a todos e levar em consideração a diversidade. O que, para mim, se localiza no interior das disputas cotidianas entre o planejado e o executado na escola. As estratégias pensadas na formulação de currículos, o cálculo de quantos alunos aprendem, ou quanto de verba a escola

vai receber em razão da elevação de índices nas avaliações externas, por um lado, e as táticas de sobrevivência daqueles que estão ali para cumprir as determinações do sistema. Essas disputas constituem, na prática, a trama que é a arte do fazer no dia a dia da escola. Sempre haverá alguém determinando o que é para se fazer na escola e sempre haverá alguém resistindo ao que não faz sentido nessas determinações e procurando fazer algo diferente, uma adaptação, às vezes, uma transgressão em outras ocasiões.

As discussões destes temas têm sido realizadas no âmbito das reuniões nos grupos que fazem parte, atualmente, do Projeto Escola-Outra. E, posso afirmar com segurança que estão fazendo muitos educadores pensarem sobre o que estão fazendo e o por que. Elas têm convidado os envolvidos no projeto a pensar de uma forma outra.

## **2.2 Por que utilizo os fundamentos da biografização na pesquisa**

Ao realizar a minha pesquisa no estágio pós-doutoral entre 2019 e 2020, foi-me indicado estabelecer uma ponte entre a teoria da relação com o saber e a teoria da biografização. Para fazê-lo, foi-me indicada uma professora e pesquisadora da Universidade Paris 13 Nord, na França, uma vez que parte dos dados daquela pesquisa seria obtida com professores da rede nacional francesa, especialmente, profissionais vinculados a escolas periféricas, participantes, possivelmente, da Rede de Educação Prioritária<sup>21</sup>. Normalmente, essas escolas estão ao norte da capital francesa, como nos distritos 17, 18 e 19 (dentre outros) ou naquelas localidades em que há grande concentração de imigrantes.

Neste texto, originário da pesquisa que desenvolvi entre 2024 e 2025, retomei os estudos da convergência entre a teoria da relação com o saber e da teoria da biografização. A teoria da biografização

---

<sup>21</sup> *Réseau d'Écoles Prioritaires* (REP) – Rede de Escolas Prioritárias (Tradução livre). São escolas que recebem uma atenção especial pelas autoridades educacionais daquele país e representam esforços, inclusive financeiros, com alguns aportes específicos para que se melhorem os escores da instituição.

tem se mostrado uma forte aliada à teoria da relação com o saber, ao menos para mim, nestes últimos cinco ou seis anos. Os saberes ocorrem na dimensão do vivido, pois nossa experiência *no* mundo é, ao mesmo tempo, experiência *do* mundo. A experiência nos modifica, abrindo as possibilidades de individuação e subjetivação (Delory-Momberger, 2019), nos transporta de um *ethos* ao outro, nos transforma.

Todos os conceitos mais relevantes decorrentes da teoria da RcS, de uma forma ou de outra, se encontram com os campos das pesquisas com narrativas biográficas, pois, tanto os saberes ocorrem na passagem do vivido para o percebido (Lefebvre, 2006), quanto às formas do viver do ser humano, supõe saberes.

Delory-Momberger (2008, p. 35) nos apresenta duas ideias esclarecedoras dessa relação dialética entre viver e saber, ou viver e aprender:

[...] o que ele vive só se torna *sua* vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais representa sua existência. [...] O homem *escreve* no espaço a figura de sua vida [...] o próprio ato de representação, fazendo esquecer que é apenas pela metáfora, pelo viés de uma *escrita*, que *tais figuras* podem representar a existência.

O saber e o aprender decorrem dessa possibilidade de representação que o ser humano é capaz de fazer *sobre* o que vive. Se, como se afirma na RcS, é preciso *sentido* para que se estabeleça o saber, só se pode pensar o sentido dentro do curso da vida de um indivíduo, portanto, o encontro das duas teorias me dá a possibilidade tanto de identificar saberes quanto de vivências dos sujeitos envolvidos para compreender quem eles são, como sujeitos educadores da escola pública e que vida querem viver.

O *Dasei* heideggeriano, o *ser aí*, a existência, a vida do ser humano neste mundo, já citado anteriormente, nos auxilia a compreender a relação entre o saber e o aprender com a vida do indivíduo humano, pois, duas coisas posso indicar para uma leitura desse conceito no âmbito deste texto. A primeira se refere ao fato do ser como a individualidade humana que envolve tanto seus aspectos

biológicos quanto sociais, psíquicos, emocionais, enfim, o ser indivíduo por inteiro. A segunda se refere a esse *aí* – um lugar, um espaço social, um quadro de referências para o ser do indivíduo. Esse *aí* não indica apenas um lugar físico, mas uma teia de relações que envolve o indivíduo. Proponho um exemplo. A professora Marli dá suas aulas na sala do 1º Ano A. Nela, estuda o Carlinhos, aluno matriculado *nesta* turma, quer dizer, ele pertence ao grupo de alunos da professora Marli. Ela, por sua vez, também pertence àquela turma. É a professora *deles*. O ser-professora, naquele momento da carreira da Professora Marli, quanto o ser-aluno da turma do 1º Ano A geram uma recíproca de pertencimento. O ser dela está inscrito na turma e em cada aluno. O ser de cada aluno está inscrito na professora. Todo o conjunto de relações que a professora e seus alunos vivenciam decorre dessa relação. O *Dasei* representa tudo o que pode ocorrer *naquela* turma, por ser *aquela* Professora. E tudo o que ela pode ser enquanto professora, em contrapartida, está inscrito naquelas crianças. A isso devo acrescentar a *temporalidade* ou, dito de maneira um pouco diferente, o sentido do tempo que é parte integrante *do que se pode ser aí*.

Os estudos realizados com base na perspectiva da biografização me permitiram compreender melhor *quais* são os saberes (Silva, 2023) dos sujeitos engajados no projeto Escola-Outra e como esses saberes modificam a vida dos sujeitos (Delory-Momberger, 2006). O projeto Escola-Outra é baseado na perspectiva da *mudança* na vida de sujeitos que trabalham na escola pública, quanto das crianças, jovens e adultos que nela estudam. Que mudanças ocorram na escola penso que não seja novidade para ninguém. Mas quais mudanças são desejadas – e por quem – em que direção elas estão levando a escola e, por fim, como a escola será num futuro próximo, são questões debatidas no projeto. Lancei mão do conceito de *formabilité* (Dominicé *apud* Delory-Momberger, 2006), que leva em consideração que “A dimensão de projeto é assim constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de

formabilité” (Dominicé *apud* Delory-Momberger 2006, p. 366), espaço este marcado pela capacidade de mudança no indivíduo.

### 2.3 Os saberes sobre si

Na teoria da relação com o saber o desejo e o sentido importam. O sujeito é ‘desejante’, como o propõe Lacan (2008) e ele o coloca em funcionamento por meio de atividades (Charlot, 2000) em um determinado espaço social humanizado (Lefebvre, 2006) em relação com outros sujeitos com os quais compartilha o mundo e marca sua presença nele (Heidegger, 2005). Falta então, acrescentar não somente os períodos fragmentados de sua vida, especialmente aqueles contabilizados em ‘fases’ ou ‘etapas’, mas em ‘idades’ sob três formas: fases, etapas – estações – da vida, contagem da idade civil em anos, meses, dias e, por fim, a idade subjetiva – aquela, na qual cada um estabelece uma relação de afastamento progressivo entre o nascimento e a morte. Nesse sentido, Heslon (2019, p. 18) afirma que há uma “inscrição do tempo no corpo” que pode ser capturada pelo relato de vida ou, narrativa de vida, na perspectiva de uma escrita autobiográfica sobre si. Na relação com o saber sobre si mesmo há uma projeção sobre quem se era, quem se é e quem se poderá vir a ser em um processo de se buscar não “o” sentido da vida, mas “quais sentidos” podem se inscrever na definição sobre si. É o que Delory-Momberger (2008, p. 64) chama de ‘projeto de si’, como um lançar-se para fora, expor-se naquilo que se é, o que “se atualiza a cada momento em atitudes muito pontuais que tocam à imagem física e mental que o indivíduo tem de sua própria *forma*”.

Essa relação de afastamento progressivo entre o nascimento e a morte produz condições para que o indivíduo encontre sentido em seu viver. Não é certo que todas as condições que servirão de base para esse encontro serão efetivamente úteis e o sentido brotará delas. Mas, é certo que aquilo que cada um projeta sobre si, quando narra sua existência, interpreta esse ‘si mesmo’ em perspectiva autobiográfica. Narrar-se é criar uma história. Delory-Momberger

(2008, p. 37, grifos da autora) afirma que “*não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*”. Assim, a narrativa se constitui em uma significativa experiência de produção de saberes sobre si, como o personagem central de uma história. Essa mesma autora chama a narrativa pessoal de *ficção verdadeira*, pois, como afirma Hubier (2019), o narrador constitui o herói da trama da vida, no sentido que atribui à própria vida. Este autor denomina esse exercício narrativo de invenção de si, invenção de certa autenticidade, dando a si mesmo uma verdade revelada – construída para si – uma verdade essencial, e constituindo o que denomina de ‘jornal íntimo’ (Hubier, 2019, p. 29). Nesse sentido, Alheit (2019) indica que aquilo que afirmo sobre mim mesmo é o que me convém. Já Gasparini (2019) vai além, buscando um conceito cunhado por Serge Doubrovski, em 1977, apresentando a “autoficção”, na qual o narrador inventa um personagem no interior de um relato que produz com base em modelos preexistentes. Trata-se de um “híbrido pós-moderno de romance e autobiografia” (Gasparini, 2019, p. 36) e que é analisado a partir de um conceito que me é útil neste momento – o conceito de *Bildungsroman*, romance de formação (Delory-Momberger, 2008, p. 48), segundo a tradição dos estudos germânicos sobre formação humana. As narrativas de vida e formação se enquadram nessa perspectiva de escritura de si e nos trazem valiosas contribuições para o campo da formação escolar.

O que sabemos sobre nós mesmos, nos tempos atuais, configura um conjunto difuso, que vai desde as formas de manipulação do “Eu” pelas instituições – o Estado, a escola, a família, a igreja, os meios de comunicação de massa, entre outros – a fim de se capturar o sujeito dentro de suas pretensões, até os esforços individuais de nos definirmos por nós mesmos. Nesse sentido, a identidade não é, exatamente, uma ferramenta conceitual sob o domínio daqueles que exercem poder sobre outros, nem uma tática individual a partir da qual o indivíduo busca se liberar das pressões e injunções externas a si, segundo Kaddouri (2019). Disso, decorre que é, no curso da vida, no vivido e nas possibilidades do

percebido – das elaborações que fazemos sobre o que vivemos e sobre quem somos nós – que vamos definindo nossa identidade, normalmente, a partir do confronto entre quem desejamos ser e aquele que desejam os outros, que sejamos.

## 2.4 Debates em torno da teoria da biografização

As pesquisas com base em narrativas autobiográficas se iniciaram na Alemanha, com Wilhelm Dilthey, chegando à França, à Itália e a outros países europeus. Chegou também à América e, hoje em dia, posso dizer que há pesquisadores espalhados por diversos cantos do mundo que se utilizam dessa perspectiva teórica. Dilthey lança as bases para uma compreensão da vida humana para além dos estudos psicológicos, propondo a escrita biográfica tanto de homens ilustres como comuns, indicando o caminho para a valorização das narrativas de vida, já em seu livro *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (A edificação do mundo histórico nas ciências do espírito), publicado na Alemanha em 1910, e certamente a abordagem de Raymond Aron sobre os escritos de Dilthey colaboraram para a introdução e o conhecimento de suas ideias na França (Machado, 2023) e em outros lugares.

A partir disso, lembro alguns dos estudos mais destacados que se tornaram clássicos na perspectiva das narrativas de vida. O primeiro que cito é o livro de Pierre Dominicé *Les histoires de vie comme processus de formation*, publicado em Paris pela editora L'Harmatan, em 1990, que figura entre os escritos mais citados no campo da pesquisa biográfica. Assim também considero as contribuições de Gaston Pineau que tem publicado diversos títulos sobre a temática biográfica. Dentre seus escritos estão: *Produire as vie: autoformation e autobiographie* (1983) e *Les histoire de vie* (1993) entre suas principais contribuições. Em 2006, este autor publicou, no Brasil, um artigo no qual faz uma espécie de sobrevoo pela temática. Menciono também o livro *Temps et récit* de Paul Ricoeur (1991), citado por muitos que escrevem e pesquisam sobre as

biografias e temáticas correlatas. Por fim, neste breve comentário sobre os escritos franceses, aponto os textos de Christine Delory-Momberger (2006, 2008, 2011, 2012, 2016 entre outros), já referenciados neste texto.

Nóvoa (1995) publica “Vidas de professores”, uma coletânea de textos de diversos autores, que aborda os estudos biográficos. O autor rejeita a redução da docência a aspectos de *competências* ou técnicas do ato de ensinar. Acentua a vivência dos docentes frente às demandas do instituído, no fazer pedagógico dos professores, atualmente, abandonando as tradicionais prescrições, muitas delas aprendidas no curso de formação de professores, eu o afirmo, para lançar-se – o professor – a novas aventuras e perspectivas. Michaël Huberman (1995) aponta para os estudos que procuram estabelecer fases ou ciclos na vida dos professores e conclui que, embora se possa falar nessas divisões pelas quais passam muitos deles, não se pode tirar daí a conclusão de que todos ou um específico professor vai passar por esses ciclos. A profissão e o ser humano são mais dinâmicos do que essas propostas de leitura de uma espécie de “vida em geral” daqueles que trabalham com o ensino. E assim, na obra outros autores vão trazendo aspectos que buscam delinear os percursos profissionais na docência, que me fizeram surgir a ideia de que se as vidas são singulares – marcas do social nas dimensões particulares dos seres humanos – são as narrativas que fazemos, nós pesquisadores, com aqueles que atuam diariamente na escola básica, que permitirão acrescentar saberes, não sobre as vidas em geral, mas sobre os saberes, em particular, que nos permitem ampliar nossa visão sobre a escola, a docência, os alunos, enfim, todo o universo escolar. Mas tiramos daí uma conclusão simples – os professores reais não podem ser enquadrados em categorias acadêmicas previamente estabelecidas para *compreender* ou ler suas vidas e suas narrativas sobre a profissão. Acrescento que se não nos debruçarmos sobre os saberes de professores reais, tampouco podemos avançar no entendimento das vidas de educadores singulares.

No Brasil, Belmira Oliveira Bueno também se dedicou à produção de textos sobre autobiografias (1996, 2002). Também cito

as publicações relativas à temática da Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, publicada pela Universidade do Estado da Bahia. Esta revista tem o professor Eliseu Clementino de Souza como um de seus editores e principal incentivador de estudos biográficos e membro do GIS-Paris – Grupo de Interesse Científico – coordenado pela Profa. Christine Delory-Momberger, da Universidade Paris 13 Nord, e do qual tenho participado desde 2019.

Com Dominicé, as histórias de vida passaram a ser compreendidas por mim, como processos sistemáticos de formação do “Eu” do adulto, em especial daqueles que atuam na Educação. A análise da sistemática de escritura de si produz um duplo movimento. Em primeiro lugar, coloca o indivíduo que escreve sobre si ou narra sua vida a alguém em processo de selecionar, entre o que viveu e o que suas lembranças permitem trazer à tona seu vivido, o que julga importante relatar, o que dar ênfase, o que jogar nas sombras, mas que ronda a narrativa, dando um sentido ainda mais amplo e profundo sobre suas experiências vividas e nos permite nos apropriar da sua própria vida. E, com Delory-Momberger (2008, p. 37), afirmo que o indivíduo assim produz *uma* história para sua vida: “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Com Pineau (2006, p. 336), identifiquei a relevância para o sujeito que narra quanto para o pesquisador que trabalha com narrativas de vida que “esse movimento pode pesar muito. Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”, ressaltando que a narrativa e, por consequência, o registro de histórias de vida, não mais estará reservada aos homens de fama, às elites, aos ditos ‘notáveis’, mas está à disposição, via pesquisas acadêmicas, às pessoas ‘comuns’, pois suas vidas importam.

Delory-Momberger trouxe diversas contribuições para minha forma de pensar a educação, a formação de crianças, jovens e adultos, bem como de professores, no sentido de propor uma

*hermenêutica prática* (2008), destacada por Pierre Dominicé, no prefácio de seu livro *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*, como uma nova forma de se interpretar as narrativas biográficas e sua contribuição para o campo educacional. Em seus escritos, diversas ideias foram chegando a mim para compor um mosaico de argumentos e proposições teóricas que vão desde a compreensão da *bioteca individual* (Delory-Momberger, 2008, p. 60), a linguagem específica que cada indivíduo carrega de sua experiência de vida e que lhe serve de quadro de referências para *narrar* o que viveu e o que vive. Dessa abordagem decorre que ao narrar o vivido, o indivíduo já o interpreta e, ao fazê-lo, já se abre para possíveis mudanças em quem ele é, quem ele projeta ser e quem deseja ser. Nessa linha, as narrativas trazem a perspectiva dos projetos de si e de vida, como formas do aprender e do saber sobre si, diante do outro e do mundo.

Com Paul Ricoeur (1991, p. 32), destaco o debate sobre o tempo vivido, como um tempo de experiência humana, um tempo que faz sentido para o humano, podendo ser interpretado como um único tempo, a saber, o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. Isso equivale a dizer que, ao narrar, no presente, construímos uma ideia do passado, ou, como o afirma Delory-Momberger (2008), construímos o próprio passado. Ao nos referir ao presente, elaboramos *qual* presente vivemos, como nos inserimos no mundo e na vida do outro, quem somos nessas relações. E, por fim, ao narrar o futuro, construímos uma projeção de quem desejamos ser em um futuro próximo ou distante, mas o fazemos segundo nossos referenciais do presente. Embora o próprio autor não seja enfático em apoiar essa ideia dos três presentes, me pareceu fazer sentido. O primordial, em suas contribuições é que pela experiência de *Mimesis*, em três dimensões (Mimesis I, II e III), o autor nos coloca diante da experiência humana de fazer circular entre nós o outro e o mundo que nos cerca, formas de aproximações nas nossas próprias expressões de como *ser no mundo*, que podemos chamar de imitações adaptadas à nossa própria maneira de agir e de pensar.

## 2.5 Narrativas de vida e produção de saberes

A partir da proposição que o que leva ao saber é o sentido e o desejo de aprender, conforme já citado na teoria da relação com o saber, neste texto, é significativo perguntar qual é o sentido que as crianças, jovens e adultos, dão à escola e ao que podem aprender em seu interior. Hoje defendo, com os autores trazidos no item anterior, que não há como separar a vida daqueles que todos os dias vão à escola para estudar, da forma que a produção do saber assume na escola. A escola se constitui como um mundo à parte, com uma cultura singular (Delory-Momberger, 2014), no qual o indivíduo vai estabelecendo uma “figura de si” (Delory-Momberger, 2008, p. 128), constituindo-se em imagens que a criança e o jovem vai gerando de quem é naquele universo em que outros participam das definições identitárias. Seja alimentando utopias – quem se deseja ser – seja vivendo as distopias – as mazelas da relação com o outro no espaço escolar – cada um vai estabelecendo que seu lugar é móvel, flexível naquele universo de relações. Assim, posso afirmar que essas figuras que cada um vai construindo para si mesmo, trazem consigo as heterotopias – o lugar outro, segundo Foucault (2017) – uma vez que empurram o ser para um novo lugar a cada situação, a cada dia. Mesmo que ele se esforce por voltar ao *seu lugar*, será instado a se deslocar novamente. Hoje compreendo que esse movimento ocorre em uma espiral que gira para fora, permitindo ao indivíduo criar novas formas de se ver, que o agrada, que faz bem, quanto pode ocorrer de girar ao contrário, em direção ao seu centro, colocando-se em situação de deprimir-se, de silenciar-se, um lugar de negação de si mesmo.

É na narrativa de vida, como metodologia e como processo de formação nos moldes de um romance sobre si mesmo, que se pode trazer à tona, pela palavra do próprio indivíduo que *habita* a escola, que se pode provocar um pensamento novo, um conteúdo novo, uma nova relação com o saber. Afinal, os saberes também podem se movimentar, e, em alguns casos, até mesmo deixar de fazer

sentido e convocando o indivíduo à aventura de buscar novos sentidos e estabelecer novas relações com o saber, na vivência escolar (Delory-Momberger, 2008), abrir-se para novos horizontes da vivência escolar pela oportunidade de narrarem sobre si e de se orientarem de forma diversa daquela que viveram até então, que é oferecida a crianças e jovens e que, pelas narrativas, podem descobrir novas formas de ser e de aprender (Dizerbo, 2019). Para Melin, está em questão, quando se trata de compreender a formação no encontro entre a relação com o saber e as narrativas de vida um novo saber:

A pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2003) abre perspectivas interessantes de estudo propondo vias de construção de uma hermenêutica da relação com o saber, que articula os diferentes campos das ciências humanas em um contexto teórico no qual se prima o reconhecimento do ser-sujeito como indivíduo (Melin, 2019, p. 132).

Ressalto que o encontro entre a teoria da relação com o saber e a formação pelas narrativas de vida continua a emergir como um campo de investigações, uma vez que em ambas as perspectivas teóricas o papel que o sentido representa é fundamental, pois é na escola que se pode encontrar a força dessas duas matrizes.

O trabalho docente e o trabalho de aprender na escola nos permitem dois saberes. O primeiro refere-se ao fato de que há uma vida a ser vivida na escola e, nela, ou a partir dela, a criança e o jovem serão desafiados a se transformarem de uma forma ou de outra. O segundo refere-se à representação de escola como um lugar de aprender. Posso propor uma pergunta e sua resposta correspondente: aprender o quê? A viver.



### Capítulo 3: Os saberes gerados pela pesquisa

A pesquisa que deu base a este texto foi realizada entre 2024 e 2025 e teve por título: “Relações com o saber e com a instituição escolar nos municípios de Hortolândia/SP, Santa Bárbara d’Oeste/SP, Limeira/SP, Araraquara/SP, Descalvado/SP, São Carlos/SP, São João do Meriti/RJ, Resende/RJ e Laje de Muriaé/RJ”. Em todos esses municípios há grupos vinculados ao Projeto Escola-Outra e pertencem a escolas públicas municipais e estaduais. Atualmente, temos cento e oitenta educadores desses municípios inscritos no projeto. São professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores e educadores de creche<sup>22</sup>, em sua grande maioria, mas também há alguns educadores não docentes<sup>23</sup>. Além disso, também há alguns alunos dessas escolas que participaram de reuniões do projeto, cuja presença foi muito valiosa, pois pudemos ouvi-los e tentar entender o que pensam, o que sabem e, principalmente, como estavam encarando o Projeto Escola-Outra, embora sejam esporádicas essas participações.

O objetivo geral da pesquisa foi assim enunciado: analisar as percepções de educadores e servidores públicos de escolas municipais do interior paulista e escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que comportam a Educação Infantil, o Ensino

---

<sup>22</sup> Há um município que divide os profissionais da educação que atuam com crianças: *educadores* são os que atuam na creche e não têm graduação em Pedagogia e *professores*, são os que atuam na EMEL, com crianças de 4 e 5 anos e têm Pedagogia.

<sup>23</sup> Optei por denominar *educadores* todos os que atuam na escola, independentemente se são formados em algum curso de licenciatura para ministrar aulas ou não, para enquadrar profissionais da educação que atuam na merenda, na faxina, na manutenção dos prédios escolares ou outras funções. Em todos os municípios participantes tenho solicitado que sejam convidadas essas pessoas para participar do projeto. É oferecido um certificado emitido pela própria rede a que estão vinculadas.

Fundamental I e II e o Ensino Médio, sobre as relações que estabelecem com o saber e com a instituição escolar, a partir do estudo de suas trajetórias de vida e trabalho, em tempos de profundas clivagens tecnológicas, burocráticas e de elevação da violência simbólica, com vistas à identificação da *Escola-Mesma* frente às possibilidades de uma *Escola-Outra*.

O problema de pesquisa foi enunciado a partir do seguinte questionamento: estão as percepções e autonarrativas biográficas de diretores escolares, professores, coordenadores pedagógicos e servidores não docentes, diretamente vinculadas às suas relações com o saber e produção de sentidos sobre o saber em seu cotidiano de vida e trabalho? Que sentidos são produzidos na escola? Que produzem esses sentidos no cotidiano do trabalho escolar?

Destaco aqui alguns aspectos metodológicos que fizeram parte da pesquisa.

O universo da pesquisa é composto pelos participantes do Programa de Formação Continuada Escola-Outra, em vigência no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar<sup>24</sup>. Os participantes das ações do Programa foram contatados a partir de e-mail enviado por mim para que atingisse todos os que já passaram por formações em seu âmbito ou ainda estão matriculados, convidando-os a aceitar compor o quadro de sujeitos da pesquisa. Aos que aderiram, foi enviado o TCLE a fim de realizar uma entrevista por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Após a seleção dos entrevistados no quadro dos que responderam afirmativamente, foram selecionados, aleatoriamente, sujeitos para a entrevista biográfica (Delory-Momberger, 2008, 2016), na qual o sujeito é convidado a narrar sua vida escolar em diferentes momentos para que se possa confirmar os saberes identificados no balanço do saber. Complementarmente, criei um formulário virtual por meio da plataforma *Google Forms* e convidei

---

<sup>24</sup> O título do Programa de Formação é Escola-Outra: por uma pedagogia para nossos tempos. Processo n. 23112.002873/2023-90, pelo qual já passaram ou estão matriculados mais de mil cursistas, sendo todos profissionais de escolas públicas.

os participantes do Projeto Escola-Outra para que respondessem. Mais adiante vou especificar as três formas de construção dos dados.

Em seguida, foi realizado um cotejamento entre os dados por meio do balanço do saber e as entrevistas biográficas. Duas questões me auxiliaram a balizar este cotejamento: (1) O que você sabe (sobre a Educação, sobre a Escola, sobre a criança, sobre 'dar aulas', sobre a infância, enfim, temas relacionados à Educação tanto na etapa da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental); (2) Como você aprendeu o que sabe? Posteriormente, esses dados foram organizados em quadros que identificam o que os participantes dizem saber e os saberes propriamente ditos.

Ao trazermos a perspectiva de vincular a pesquisa biográfica e a teoria da relação com o saber, objetivamos compreender tanto a singularidade dos indivíduos que se constituem na escola com os referenciais que lhe são oferecidos para serem o que são e que, ao narrar fragmentos de vida se permite que estabeleçam um sistema de interpretação, uma hermenêutica (Delory-Momberger, 2008, p. 56), quanto aos saberes produzidos no interior da escola. Levantamos a hipótese de que, ao narrar suas vidas na escola, os sujeitos nos oferecem valiosas pistas de enfrentamento de dificuldades geradas no âmbito escolar nos dias de hoje, pois me interessa em participar dos debates que têm por foco definir que pedagogia se pode propor para os nosso tempo e se essa pedagogia pode embasar a perspectiva de uma *Escola-Outra* no interior da escola pública. Esta é nossa hipótese primordial que, ao realizar a pesquisa, tive o cuidado de investigar.

Devemos também assinalar que os indivíduos cuja singularidade buscamos reconstituir, devem suas trajetórias escolares e, portanto, suas chances de se constituírem de uma maneira ou de outra, à sua origem social, gerando a possibilidade de se tornarem seres clivados subjetivamente, por viverem em tempos em que as relações com os saberes da escola e dos docentes são postas à prova, seja pelo avanço das tecnologias da informação seja pelas pressões burocráticas que pesam como herança das instituições escolares. A percepção sobre a própria existência, no

que tange ao olhar que professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, servidores da escola e da rede municipal de educação lançam sobre alunos, colegas de trabalho e superiores hierárquicos, em nossos tempos, geram as narrativas que tendem a compor o quadro de referências do qual eles próprios são, ao mesmo tempo produtores e produto, pois um campo de representação se constitui e se modifica no interior da escola, oferecendo as representações do que cada um é e pode vir a ser naquele espaço social.

O exame da escola pública, no Brasil, tem sido o foco de pesquisadores do campo educacional ao longo da história de instituições de pesquisa espalhadas pelo território nacional. As investigações têm traduzido significativas demandas de docentes, diretores escolares, supervisores e coordenadores pedagógicos, além de professores, bem como de alunos e seus familiares. Tradução que se esforça por compreender a escola básica como um *locus* no qual se apresentam os anseios daqueles que depositam nessa instituição a formação de seus filhos, podendo impactar em seu futuro.

Podemos destacar, dentre outros, dois eixos de pesquisa que aportam seus trabalhos de base empírica. O primeiro refere-se ao esforço investigativo de compreender a escola de dentro para fora, representado nas pesquisas que buscam dar voz aos atores escolares a fim de tornar legível para a produção científica os pressupostos que embasam o cotidiano escolar. O segundo registra-se de fora para dentro, compreendendo trabalhos que sinalizam para as formas de visões que se sobrepõem à ação daqueles que ocupam postos na estrutura interna da escola. Nas duas abordagens analisaremos a *Escola-Mesma* – aquela que nos foi oferecida quando éramos crianças e que oferecemos às crianças e jovens até hoje no confronto com as possibilidades de emergência da *Escola-Outra* – uma nova forma de *ser-escola*, por parte daqueles que nela atuam todos os dias.

As duas abordagens de pesquisas encontram seu espaço de confluências na unidade escolar e nas possibilidades de ação que

ela gera para aqueles que a compõem. No entanto, permanece a pergunta: como vivem suas vidas os docentes, os alunos e os diretores neste espaço? Esta pergunta nos remete ao eixo do nosso interesse, uma vez que a finalidade precípua da escola não se encontra nela própria. A essa questão podemos acrescentar outra, enunciada da seguinte forma: como percebem, os atores escolares, a relação com o saber e com a instituição? Eis aí nosso problema de pesquisa, delineado a partir de interesses específicos. O primeiro refere-se aos trabalhos investigativos realizados no Brasil sobre o cotidiano escolar que, ao dar voz aos docentes e aos dirigentes escolares, buscam compreender aspectos do desenvolvimento de suas atividades educativas. Gatti (2001) nos destacou como andavam as pesquisas no campo educacional, no início deste século, indicando que o foco foi se deslocando de questões relativas às dificuldades apresentadas pelos alunos com recorte teórico no campo da psicologia para um enfoque econômico, centrado em questões de planejamento e outras questões vistas, à época, como técnicas ou instrumentais. Nesse sentido, vemos que novo deslocamento está se produzindo no campo científico da educação, qual seja, a mirada sobre aspectos relativos à atuação de docentes e dirigentes escolares com o objetivo de compreender melhor como se dá a oferta educacional e como ela impacta a vida dos alunos.

O segundo refere-se ao fato de que, ao lançarmos mão de fundamentos teóricos vinculados a autores franceses, neste momento, em destaque, Bernard Charlot (2000, 2009, 2020) e a fundação e consolidação da perspectiva teórica de relação com o saber, Christine Delory-Momberger (2006, 2011, 2012, 2019) em trabalhos que analisam as potencialidades biográficas e autobiográficas em educação, e Pierre Bourdieu (1989; 2014) e o desenvolvimento dos estudos de violência simbólica no campo educacional-escolar, nos dispomos a perguntar como os docentes e pesquisadores da atualidade enfrentam as demandas da escola e dos alunos (Vincent; Maulini, 2017), neste momento histórico que estamos vivendo, frente às relações que eles estabelecem com o saber e com a instituição, quando outros saberes, outras mediações

tecnológicas<sup>25</sup>, e outras exigências burocráticas se configuram como elementos constituintes do trabalho escolar e pelos quais se controla o trabalho docente e de gestão escolar. Esta perspectiva amplia o debate em torno das relações que se estabelecem entre os alunos e a escola dos nossos tempos, na medida em que a demanda por novos significados pelo trabalho docente e suas relações com os alunos e com a escola são profundamente assolados por transformações sociais que geram profundas clivagens subjetivas nos indivíduos e nas instituições.

Acrescente-se que diversos autores franceses têm se debruçado sobre a temática, produzindo pesquisas, consolidadas em resultados com elevada potência investigativa. Dentre eles podemos destacar os trabalhos organizados no âmbito do periódico intitulado *Le sujet dans la cité* dirigido por Christine Delory-Momberger, que vem sendo publicado na França e traz questões em torno da biografia de docentes e alunos, que o situam no centro do debate sobre as demandas sociais mais prementes, dentro das quais identificamos as questões escolares que nos mobilizam no momento. Somando esforços na mesma direção indicamos os textos: Valérie Vincent (2015), no qual a autora analisa práticas docentes frente às relações com o saber e os textos organizados por Geneviève Therriault, Dorothée Baillet, Marie-France Carnus e Valérie Vincent, intitulada *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant e de l'apprenant* (2017), no qual autores francófonos têm se debruçado sobre a temática das relações de docentes e alunos com o saber e com a instituição.

---

<sup>25</sup> Não desconheço que há um debate em torno da *plataformização da educação* nesses nossos dias. Cito o artigo de Dias *et al.* (2024), que não será utilizado neste texto, pois o tema não fez parte do escopo da pesquisa.

### 3.1 Educação básica e atores escolares: clivagens subjetivas e rupturas sociais

A educação básica tem se mostrado um espaço social no qual a percepção daqueles que atuam na escola comparece com um aporte conceitual significativo no âmbito de pesquisas do campo. Considero que as pesquisas da área devem avançar ainda mais para que possamos compreender melhor o momento que os atores escolares estão atravessando. Refiro-me às demandas cada vez mais prementes concernentes a espaços institucionais, nos quais um conjunto de saberes não explícitos tende a estabelecer formas reguladoras para além das percepções dos atores intraescolares que se veem às voltas com uma elevada gama de solicitações, exigências, pressões, oriundas de políticas de regulação, tais como avaliações em larga escala, verbas dirigidas a fins limitados, prazos exíguos para cumprimento de trâmites burocráticos exigidos, projetos que intervêm no interior dos planos de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas, sem claras relações com as necessidades de cada unidade educacional, alunos que se mostram, por vezes, desmotivados, absenteísmo de professores que, adoentados ou estressados, compõem um quadro de dificuldades representativas desses nossos tempos de crises institucionais de alto a baixo das instituições escolares.

Tal cenário pode se caracterizar como herança de um discurso de *handicap sociocultural*, tese desenvolvida nos anos 1970, a partir de textos de Bourdieu e Passeron (2014), segundo a qual os alunos fracassam na escola por não trazerem de casa os pré-requisitos culturais necessários ao sucesso escolar, que foi contestada por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisadores, crítica com a qual nos alinhamos também. Segundo os autores, esse aporte teórico não considera as amplas relações dos alunos com o mundo, com o saber, com o outro, com a instituição, sem o que a análise produz a vitimização do aluno e de sua origem familiar de forma que não se leva em conta sujeitos reais no interior das unidades educacionais e suas trajetórias ao longo do

processo de escolarização, pois “não se pode ter um saber sem uma relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 60).

Ao propor que nosso objeto de investigação é a relação com o saber e com a escola, trazemos ao debate a questão de quem são os atores escolares, como desenvolvem suas atividades e como vivem no espaço escolar. Trópia e Caldeira (2011) nos auxiliam a examinar a questão da produção do sujeito-aluno face aos saberes escolares e à própria escola como *locus* de produção de sujeitos e saberes com base nos escritos de Gaston Bachelard<sup>26</sup> sobre questões epistêmicas, ou de relações com o saber, que, segundo os autores, apresentam relações com os escritos de Bernard Charlot do final dos anos de 1990. Na esteira dessa discussão, nos propomos a compreender como os sujeitos que, para além da reprodução que a escola impõe sobre todos aqueles que estão em seu interior, produzem a si mesmos no interior de relações que são identitárias, uma vez que se trata de *constituir aquele que se é diante das possibilidades de ser* na escola. Trata-se de um processo que não se faz sem o outro e está intimamente relacionado com os saberes circulantes na escola, espaço social de constituição de sujeitos.

Nos últimos dezesseis anos, vimos trabalhando com temáticas que nos remetem às escolas da educação básica – em particular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio – permitindo-nos estabelecer e ampliar conhecimentos sobre essas etapas da Educação Nacional. Atuamos na disciplina de Estágio Supervisionado em Administração da Educação, levando, ano após ano, alunos da licenciatura em Pedagogia ao interior de escolas básicas das redes municipal e estadual de ensino do interior paulista. Em paralelo, vimos desenvolvendo pesquisas, desde 2009, voltadas ao exame das condições de trabalho nas escolas, do ponto de vista da atuação de diretores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e docentes sobre o trabalho escolar, sobre a autoridade pedagógica e, sobretudo, a respeito da violência simbólica que se espraia pela rede de relações que

---

<sup>26</sup> Epistemólogo, poeta e professor francês que viveu entre os anos de 1884 e 1962.

envolvem os alunos e os outros atores escolares, na perspectiva de Pierre Bourdieu e seus escritos que afetam o campo educacional.

O acúmulo de experiências e saberes nos revelou, até o presente momento, que os atores escolares – incluindo os alunos e todos os que fazem da escola como seu local de trabalho – vêm enfrentando relevantes e crescentes dificuldades na oferta de uma educação que possa instrumentalizar os alunos para uma vida em sociedade de forma mais digna. Mais que isso, uma educação que possa levá-los a conquistar saberes que permitem efetivas alterações em suas vidas.

Podemos nos perguntar: que vida levam os alunos no interior de nossas escolas públicas? O que é viver no interior das escolas? Como se tornam indivíduos e que indivíduos se tornam esses alunos (Delory-Momberger, p. 2012)? Algumas imagens vêm se consolidando em nossos saberes e a seguir discorreremos sobre algumas delas para melhor sustentar a escola pelo aprofundamento em pesquisa sobre as condições de vida e trabalho em escola de redes públicas.

Os alunos se caracterizam como um grupo de identificação visível: pirulitos na boca, mochilas, bonés, óculos de sol, celulares conectados a fones de ouvido e risadas soltas. A escola, por vezes, se caracteriza pelos portões de ferro, grades em diversos ambientes e por uma expectativa de controle (quase) absoluto sobre o indivíduo e sobre os coletivos de alunos e docentes, sobretudo. O caminho no interior da escola é limitado e objetivo – portões à chave, como todos os outros ambientes (biblioteca, sala de vídeo e de informática e outras dependências). Câmeras espalhadas por pontos estratégicos. Os alunos são vigiados o tempo todo e a sensação é de se estar enclausurado. A polícia está sempre presente em algumas escolas.

Ao lado desse espectro, que poderia ser visto como um tanto sinistro, notamos que o ambiente se apresenta como naturalizado por diversos atores que estão presentes nas escolas todos os dias. A essa atmosfera de controle interno, buscado incessantemente, associa-se o controle externo a partir das avaliações em larga escala

que desabam sobre a escola todos os anos, pautando o trabalho e o planejamento das unidades educacionais, limitando o currículo à criação ou conformação de estratégias de classificação sofisticadas (Bourdieu, 1998), atualmente denominadas *competências* em exposição exaustiva nos grandes aparelhos de mídia do país<sup>27</sup>.

No âmbito da pós-graduação, nosso esforço tem se dirigido para compreender diversos temas que nos remetem à escola e seus atores. Estudamos os desafios dos professores iniciantes, as percepções de alunos em relação aos conteúdos escolares, as relações entre o fazer de dirigentes escolares e a produção de sua subjetividade, a produção de conhecimento acadêmico da coordenação pedagógica voltada à formação de professores. Também estudamos as questões relativas ao financiamento da educação básica e seus desdobramentos no trabalho docente e de diretores educacionais e escolares, as políticas públicas para a educação básica que afetam o cotidiano da escola básica, os processos normalizadores na escola que tendem a constituir subjetividades docentes e de dirigentes sob rígido controle institucional, a autonomia e participação no trabalho docentes, a nova gestão pública e perspectivas protagonistas voltadas aos alunos. Essas pesquisas nos têm revelado barreiras e dificuldades da oferta educacional pública de qualidade, incitando-nos a inquirir sobre as percepções que os atores educacionais – docentes, alunos, dirigentes escolares – têm constituído ao longo desta última década.

---

<sup>27</sup> Philippe Perrenoud (2000) trouxe para o campo da educação a discussão das competências problematizando a relação entre os saberes escolares e a vida dos alunos. Ramos (2001), na esteira dessa discussão, também se posiciona na linha da separação das competências com as quais a escola atua com os alunos, distanciando-se do discurso empresarial sobre as competências consideradas como divisor de águas entre capacidades e incapacidades entre sujeitos. A autora problematiza o uso de *competências* como um deslocamento dialético para um plano secundário do conceito de qualificação, no capitalismo denominado de tardio, pela autora. A referência que aqui fazemos partilha dessa preocupação com o uso que a mídia de grande escala faz de *competências*, tendendo a se tornar uma pedagogia do pensamento único, de fácil assimilação social e com graves consequências para a educação escolar.

Nossas pesquisas nos permitiram acumular saberes que nos indicam a necessidade de aprofundamentos teóricos, com novas bases empíricas, com o objetivo de equacionar questões que se tornaram mais evidentes ao longo desse período. As questões estiveram relacionadas à qualidade da oferta educacional na educação básica brasileira, com especial atenção às redes públicas do interior paulista, considerando seus diferentes níveis de provimento: qualidade na gestão educacional, qualidade no trabalho docente e qualidade na aprendizagem dos alunos. Podemos indicar que o lastro teórico que nos possibilitou desenvolver investigações, ao longo dos últimos anos, está assentado nos estudos daqueles que têm estabelecido um olhar mais apurado sobre as efetivas condições de vida e trabalho dos atores escolares, tais como os estudos de Bernard Charlot, António Nóvoa, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Stephen Ball, entre outros.

Acrescentamos à proposta a perspectiva de nos abrir para uma ampliação dos debates em torno das relações com o saber e com a instituição com base nos estudos de autores franceses, que têm se dedicado ao estudo desta temática desde o final da década de 1990 até os nossos dias. Esses trabalhos trazem a relevante possibilidade de pesquisa empírica na escola, sob o olhar atento de pesquisadores que têm enfrentado o desafio de compreender melhor a educação de crianças e jovens, espalhados pelo nosso país e, em outros, como a França, onde pudemos realizar parte de pesquisa recente em estágio pós-doutoral.

Nosso esforço investigativo se inscreveu no rol daqueles que, conhecendo muitas imagens depreciativas, construídas, muitas vezes, de fora para dentro da escola pública, buscam deslocar discursos que tendem a consagrar o lugar de escolas classificadas como periféricas, assim como encontrado nos estudos de Pierre Bourdieu (2014) e Bernard Charlot (1979, 2005, 2006, 2008, 2017) entre outros. Na pesquisa, acabei por inverter o ponto de visão, consultando docentes, coordenadores pedagógicos e diretores, entre outros atores escolares, para saber como vivem na escola e

como se tornam educadores a cada dia, ao estabelecer percepções sobre seus alunos e suas relações com os saberes e com a escola.

Para além de um conjunto de imagens pessimistas, não se trata de reproduzir enunciados e modelos de comunicação midiáticos que, tendencialmente e sistematicamente, apontam para a escola como uma instituição falida. Não nos alinhamos com esses enunciados, pois instauram um mercado linguístico (Bourdieu, 1998) que apenas exacerba as condições daqueles que atuam nas escolas. Mas trata-se de reconhecer uma queixa singular: os atores escolares vivem às voltas com níveis elevados de violência, tanto explícita quanto simbólica em seus cotidianos de trabalho. Afirmamos isso a partir de visitas constantes a escolas públicas, seja inserindo estagiários em seu cotidiano, seja executando diferentes processos de formação continuada.

Estaria a escola pública se transformado num gueto social, assim como o propusera Wacquant (1997) sobre moradores de bairros pobres nos Estados Unidos da América, sob violenta discriminação e marginalização social? Seriam professores e seus alunos, de escolas periféricas e de municípios do interior do estado de São Paulo que estão ao redor de outros municípios maiores e com maior desenvolvimento comercial e tecnológico, caracterizando um intenso processo de metropolização, os atuais excluídos do interior (Bourdieu; Champagne, 1997) duplamente – excluídos dos centros mais valorizados econômica e socialmente na relação capital/interior – bem como os atores educacionais, excluídos no interior das escolas?

A escola, assim como outras instâncias do Estado, vem passando por transformações que reconfiguram seu papel em função de profundas alterações que afetam todas as esferas institucionais. Diversos autores vêm apontando para o cenário de mudanças a partir das quais a velocidade, profundidade e direção, tendem a assinalar rumos cada vez mais distantes das demandas amplas da sociedade. Charlot (1979, 2008, 2017), D'Ávila, (2008), Bouko, Robin e Van Lint (2017), Haeberli e Jenni (2017) e outros têm nos indicado questões semelhantes em suas pesquisas.

Podemos circunscrever as contribuições desses autores, considerando nosso objeto de investigação estabelecido em torno do exame das percepções dos sujeitos escolares sobre as relações com o saber e com a instituição considerando que Charlot, desde seus escritos de 1997, vem trabalhando com a perspectiva teórica da relação com o saber e gerando inúmeros trabalhos de pesquisa que se situam nessa perspectiva. Tanto o conceito de relação com o saber e com a instituição quanto o objetivo de compreender a percepção de atores escolares em relação aos alunos, no caso do Brasil, nos servem de lastro para o objetivo desta pesquisa. O mesmo podemos afirmar em relação à percepção de docentes e pesquisadores, no caso da França, em particular, nas escolas do norte de Paris que, desde a implantação das ZEP<sup>28</sup>, vem atuando para minimizar os efeitos da origem social dos alunos em relação à sua trajetória escolar. Essa política, de acordo com Meuret (1994), gerou efeitos positivos na trajetória desses alunos, naquele país, embora ainda fracos. No entanto, Heurdier (2011) indica que tal política na França se mostrou mais regulatória de resultados.

Ao considerarmos a situação dos docentes e diretores escolares no Brasil, em particular em redes municipais do interior paulista e de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, ponderamos com D'Ávila (2008) que o desprestígio que acompanha a profissão docente decorre da permanência de modelos educativos do passado nos atuais processos formativos. Modelos denominados pela autora como artesanal ou a pedagogia do bom senso e do conteúdo, ou ainda, instrumental-tecnicista, no qual a ênfase recai sobre a técnica de ensino, negando ou ignorando aspectos sociopolíticos e relacionais, numa perspectiva que afirma a primazia das técnicas em detrimento de componentes da historicização do currículo. Isso nos permite afirmar que os pressupostos vinculados ao *handicap sociocultural* ainda podem estar presentes nas percepções dos docentes e diretores escolares

---

<sup>28</sup> Zonas de Educação prioritárias, hoje denominadas REP – Redes de Educação Prioritárias.

sobre a relação dos alunos com a escola e com os saberes. A autora destaca a premência da “epistemologia da prática” segundo a qual se “busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação.” (D’Ávila, 2008, p. 37).

Para Imbernón (2010), o contexto social condiciona as práticas de formação docente e repercute em suas formas de trabalho, corroborando com a perspectiva de que as percepções dos docentes e diretores que buscamos evidenciar e examinar são afetadas pelo contexto social da escola. Para o autor,

Se focarmos no campo do professor, podemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional – o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas (Imbernón, 2010, p. 8).

A perspectiva que daí decorre é a que indica que a atuação do professor na escola tem se constituído em um distanciamento das sinalizações que a vida social, hoje, nos traz, que são vinculadas por enunciados que tendem a apartar-se do que o professor realmente vive e faz. A proatividade, a liderança, a rapidez, o empreendedorismo, são marcas de um discurso que se quer inovar em meio ao turbilhão tecnológico e burocrático que assolam as práticas cotidianas escolares. Ao considerar essas demandas sobre o trabalho docente e do gestor escolar, nos interessamos por analisar as percepções que produzem esses educadores sobre os alunos, considerando que elas pautam as relações que os alunos estabelecem com o saber e com a instituição.

Bouko, Robin e Van Lint (2017, p. 38)<sup>29</sup> defendem que “mais precisamente, nós nos centramos sobre a maneira cujas intervenções dos docentes podem influenciar o engajamento dos alunos na direção dos móveis cognitivos”. Essa ideia nos permite

---

<sup>29</sup> Tradução livre.

considerar que ao fazer uma intervenção com os alunos, os docentes abrem caminho para que sejam efetivadas as relações com o saber e com a instituição, uma vez que o objeto da relação, o saber e a instituição, já se constituem em uma forma de relação.

As autoras concluíram que as mediações dos docentes podem conduzir os alunos a produzir uma atitude subjetiva, ou seja, marcada pela singularidade do aluno diante das proposições, tarefas e formas de ensino adotadas pelos docentes. Podemos inferir que a própria produção de atitudes nos alunos está intimamente relacionada aos aspectos e conteúdos trabalhados pelos docentes. As autoras nos dizem sobre a circularidade entre as relações com o saber dos docentes e dos alunos:

Concluindo, a presente pesquisa revela as ocorrências, os traços dos conceitos de subjetivação, secundarização e textualidade no coração das aulas. De mais a mais, ela mostra que existe uma interação entre a relação com o saber do aluno e aquela do docente sob a forma de círculo de interação que exerce uma influência sobre a construção da relação com o saber dos alunos (Bouko; Robin; Van Lint, 2017, p. 45)<sup>30</sup>.

Nesse sentido, a percepção que os docentes têm a respeito das relações dos alunos com o saber e com a instituição se constitui com base no próprio trabalho pedagógico, segundo as autoras. É o que nos propomos a examinar mais detidamente em escolas no Brasil para podermos afirmar, para além do que já foi identificado pelas autoras, que mediações são produzidas pela escola para que essas percepções possam surgir sobre os alunos.

Ao suspeitar que a escola produz as condições da gênese dessas percepções, consideramos que a linguagem utilizada pelos docentes como pelos alunos, pode representar algo de singular a cada escola. Nessa linha, Haerberli e Jenni (2017), em pesquisa com docentes e alunos, buscaram compreender a relação com o saber, identificando que as formas de expressão dos alunos passam obrigatoriamente pela linguagem e pela palavra que carrega a

---

<sup>30</sup> Tradução livre.

marca do ensino. Portanto, o que dizem os alunos está intimamente relacionado ao que aprenderam a dizer, na escola, pelo esforço oriundo do trabalho docente.

A essa ideia podemos relacionar diretamente o nosso objeto de investigação na medida em que a percepção do docente cria as condições de surgimento das percepções dos alunos que a enunciam segundo as regras de enunciação estabelecidas na relação com os docentes e com a escola. Essas relações percorrem o leito estabelecido para o cumprimento da trajetória escolar. Destaca-se também que há uma distância significativa entre o que é revelado em situação de entrevista e o que é fruto de um debate, do qual fazem parte alunos e docentes. Os papéis se alteram, pois não se trata de uma situação comum em aula. Instaura-se uma nova questão sobre a relação com o saber com base na ideia de que, ao alterar ou introduzir uma relação entre diferentes sujeitos – alunos/docente – para alunos/pesquisador/docente. Como relatam Haerberli e Jenni:

Parece igualmente que a relação com os saberes dos docentes difere fortemente quando consideramos o *discurso relatado* (em entrevista) e o *discurso na ação* (durante o debate). Isto testifica uma distância entre as intenções visadas e a realidade da ação, particularmente em situação de debate. A propósito, alguns docentes participam, nas entrevistas, da dificuldade de animar um debate, papel recebido como muito diferente daquele de “ensinar”. Notamos que, do lado dos alunos, essa distância não se observa (Haerberli; Jenni, 2017, p. 88)<sup>31</sup>.

Vincent e Maulini (2017), citando Bourdieu (1980) e Lahire (2011), consideram que as práticas pedagógicas estão organizadas sob esquemas de percepção. Afirmam que “[...] nós consideramos as práticas pedagógicas como um sistema de esquema de percepção, de julgamento e de ação mais ou menos automatizadas [...]”<sup>10</sup>. O que nos leva a pensar a respeito das percepções geradas por professores e diretores escolares sobre as relações dos alunos com o saber e com a escola, a partir de esquemas preconcebidos

---

<sup>31</sup> Tradução livre.

para gerar estruturas de pensamento. Nesse sentido, podemos nos perguntar com Bouko, Robin e Van Lint (2017, p. 45): “Como fazer [os alunos] adquirirem a atitude racional requerida pela escola?”<sup>11</sup>, ou seja, como a percepção dos professores e diretores sobre as relações dos alunos com os saberes escolares e com a escola permite fazê-los adquirir a atitude esperada pelos atores escolares? Também nos inquiremos se essa percepção guarda em si aspectos enunciados pelas pesquisas acadêmicas sobre o trabalho docente e o trabalho escolar ao serviço de sua percepção sobre os alunos?

Ao situar nosso objeto na percepção dos docentes, sobre a relação dos alunos com o saber e com a instituição, nos propomos investigar sob que modalidades de relação essa percepção atua sobre o que dizem e fazem os alunos na escola. Essa perspectiva de exame nos possibilita investigar, não diretamente como os alunos são o que são na escola, mas o que dizem que são como resultado da ação dos docentes no trabalho pedagógico realizado com eles, como o identificaram Haerberli e Jenni (2017), constituindo uma atitude subjetiva, conforme proposto por Bouko, Robin e Van Lint (2017).

As inserções teóricas expostas ao debate até o momento nos permitem avançar para considerações em torno da vida que os docentes organizam na escola que, por sua vez, reorganiza suas formas de perceber as possibilidades de vivências naquele espaço social. O que nos coloca diante da efetiva construção de biografias coletivas de docentes, coordenadores pedagógicos, servidores e diretores escolares, levando-nos a compor um quadro teórico-empírico que nos permite uma visada mais esclarecedora tanto das relações dos alunos com os saberes, na perspectiva de docentes e diretores, quanto das possibilidades de alterações significativas do trabalho pedagógico para o conjunto das pessoas que passam parte de suas vidas no interior da escola.

### 3.2 Projeto Escola-Outra – Intervenção

Abordamos diversas questões com os participantes do curso de especialização Escola-Outra, nas quatro ofertas já concluídas<sup>32</sup>, com os integrantes do Projeto de Intervenção Escola-Outra<sup>33</sup> e com entrevistados selecionados dentre os participantes da ação formativa no amplo Projeto de Formação Continuada denominado Escola-Outra, no que se refere às relações com o saber. Dentre elas: quais as relações com o saber que você percebe entre os alunos? O que você afirma que é o saber para os alunos de hoje? Que relações você reconhece nos alunos entre o saber e o pensamento? Pensar é, para eles, em sua visão, saber? O que é, para os alunos, o conjunto das relações interpessoais na escola? Para os alunos, segundo sua visão, a atividade de aprender estabelecida pela escola é uma atividade de consolidar o saber?<sup>34</sup>

Ao serem perguntados sobre as relações do aluno com o saber e com a escola encontramos uma resposta unânime, qual seja, a distância é enorme. Oferecemos aos alunos conteúdos e formas que estão distantes de seus interesses, do seu cotidiano, de seus gostos, de suas vidas, numa instituição que já foi comparada com um presídio por Foucault (1996), e que parece ser rejeitada através de seus comportamentos, fugas, brigas, ironia – dentro e fora da sala de aula – violências das mais variadas formas – recusas frente às atividades propostas, enfim, uma série de “truços”<sup>35</sup>, de esquemas, como dizem os franceses.

---

<sup>32</sup> No momento em que escrevo este texto, primeiro semestre de 2025, estamos realizando a quinta versão do curso, abrigado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária – ProEx/UFSCar.

<sup>33</sup> Projeto iniciado em 2021 e em desenvolvimento.

<sup>34</sup> Algumas dessas questões também foram abordadas na pesquisa de Pós-Doutorado, realizada entre janeiro de 2019 e janeiro de 2020, oportunamente citada.

<sup>35</sup> “Truque, artifício, estratégia” segundo dicionário Michaellis on-line, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-frances/busca/frances-portugues/truc/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

O presente texto é resultado de uma pesquisa intitulada “Relações com o saber e com a instituição escolar nos municípios de Hortolândia/SP, Santa Bárbara d’Oeste/SP, Limeira/SP, Araraquara/SP, Descalvado/SP, São Carlos/SP, São João do Meriti/RJ, Resende/RJ e Laje de Muriaé/RJ,” no período de dezembro de 2023 a abril de 2025, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar sob o Parecer n. 6.654.560.

Apresento, inicialmente, breves apontamentos históricos nos quais identifiquei eventos que se referem ao percurso realizado entre os anos de 2018 e 2024, que possibilitaram a realização da pesquisa.

Os eventos que se originaram, em princípio, de uma pesquisa realizada em estágio pós-doutoral efetivada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, sob a supervisão do Prof. Bernard Charlot, sendo que parte da pesquisa foi desenvolvida na Universidade Paris 13, sob a cossupervisão da Profa. Christine Delory-Momberger, indicada pelo professor Charlot para me acolher e me acompanhar. A partir de 2020, tendo oferecido um curso de especialização à Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia, SP, com base na teoria da relação com o saber (Charlot, 2000) e na teoria da biografização (Delory-Momberger, 2008), surgiu em minha mente a ideia de organizar um programa de formação continuada que batizei de Escola-Outra. Previsto para durar três anos e desenvolvido em duas escolas públicas da rede de Hortolândia – uma EMEF e uma EMEI – como piloto de uma experiência formativa, com vistas a mudanças significativas na escola. O desenvolvimento da ideia se deu como um projeto de intervenção, objetivando debater e identificar as possibilidades de promover, a partir dos profissionais da educação das unidades envolvidas, mudanças na forma de *ser-escola*.

Faço a seguir uma breve exposição do Projeto Escola-Outra. O texto continua a ser alterado, a partir da experiência que venho desenvolvendo nas escolas envolvidas. Destaco que a partir de abril de 2023, o programa Escola-Outra foi ampliado, abrigando outras quinze escolas públicas, sendo mais cinco de Hortolândia, quatro de São Carlos, três de municípios do estado do Rio de

Janeiro (Laje de Muriaé, Resende e São João de Meriti), pertencentes à rede estadual carioca de ensino. Também contamos, naquele ano, com participantes de outros municípios: Limeira, Araraquara, Presidente Prudente, Monte Mor, Porto Ferreira, no estado de São Paulo, e Presidente Figueiredo, no estado do Amazonas, Sooretama, no estado do Espírito Santo, Aripuanã, no estado do Mato Grosso, e Tibau do Sul, no estado do Rio Grande do Norte. Nessas localidades, identificamos alguns profissionais da educação pública que se inscreveram para a primeira etapa do projeto Escola-Outra, embora nem todos tenham participado frequentemente.

O texto que deu origem ao Projeto Escola-Outra, com o caráter de *intervenção*, encontra-se no Anexo I, porém, em moldes não tradicionais, mas pensado para que os atores escolares (escolas públicas da Educação Básica), a partir de reflexões e debates, pudessem construir uma intervenção na própria realidade em que trabalham. O meu papel foi de apresentar o projeto, realizar debates e questionamentos sobre a Escola-Mesma<sup>36</sup>, com vista ao início de um processo de construção de uma escola em outros moldes (Veiga-Neto; Lopes, 2010). O projeto foi iniciado como uma das ações do Programa de Formação Continuada que criei em 2020, logo após meu retorno ao Brasil, tendo já terminado as coletas de dados na França e concluído o relatório do estágio pós-doutoral.

O projeto nasceu das inquietações que a experiência de formação me proporcionou no período de 2018, quando iniciei meus estudos sobre a teoria da relação com o saber. Quando o projeto de intervenção foi lançado, minha pretensão era de realizar debates e propostas de ação em torno das teorias, levando para algumas escolas que se dispusessem a superar formas tradicionais de ensino e convivência, mas, sobretudo, a partir do pressuposto de questionar as bases antropológicas que sustentavam a ação pedagógica tanto em unidades de Educação Infantil, quanto de

---

<sup>36</sup> O termo Escola-Mesma foi criado por mim para estabelecer as diferenças entre a escola que nos formou, a que temos, e a escola que queremos.

unidades do Ensino Fundamental. Unidades estas de rede pública. No entanto, eu não tinha a dimensão do que ocorreria nos anos que se seguiriam.

Em um primeiro momento, fiz o chamamento para o debate em duas direções distintas. Na primeira, contatei pessoas que já pensavam na educação e que, possivelmente, se interessariam por deslocar o pensamento para uma nova forma de perceber a escola pública. Fizemos diversas reuniões virtuais, nas quais efetivamos a abordagem teórica do projeto e as possibilidades de implementá-lo nas escolas de alguma rede pública. Esse momento teve a participação de, aproximadamente, sessenta pessoas, entre as quais, pesquisadores em formação, supervisores de ensino, professores da educação básica. No momento em que esses debates estavam ocorrendo, uma professora que ocupava o cargo de vice-diretora e participava se interessou em levar o projeto para o conhecimento de seus colegas na escola em que atuava. Com o apoio da direção da escola, agendou um primeiro contato entre mim e a equipe escolar. Era uma escola de Ensino Fundamental. Outra professora que atuava em uma unidade de Educação Infantil também se interessou em levar o projeto para sua escola e também agendamos uma primeira reunião com essa outra equipe escolar. Era uma unidade da Educação Infantil.

A partir dos debates que ocorriam com as escolas que se dispuseram a conhecer o projeto, bem como da divulgação no curso de especialização que já vinha ocorrendo sob minha coordenação, o projeto de intervenção foi ganhando novos adeptos. Ao longo dos anos, entre 2021 e 2024, o curso de especialização se consolidou e ampliou a oferta de vagas, sendo realizada uma oferta por ano, enquanto o projeto de intervenção se estendeu por vinte e oito grupos de diferentes escolas, tendo recebido a adesão de novas unidades da rede municipal de Hortolândia e também de outros municípios paulistas: Araraquara, São Carlos, Porto Ferreira, Limeira, Santa Bárbara d'Oeste e Monte Mor. Três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, que, pelo fato de seus diretores me conhecerem no Programa Mentoria, já mencionado aqui,

anteriormente, também aderiram ao projeto. São escolas das cidades de São João de Meriti, Resende e Laje de Muriaé. Em razão de diversos fatores que se apresentaram como dificuldades ou barreiras, o projeto perdeu a adesão de algumas escolas, enquanto outras chegavam para estabelecer sua participação.

Atualmente, o projeto conta com grupos de profissionais da educação desses municípios, tendo o apoio das secretarias municipais de educação para sua realização em escolas das respectivas redes de ensino. O projeto se desenvolve em torno de debates e ações desenvolvidas pelos participantes das unidades educacionais, de forma livre, em sua concepção, mas referindo-se às bases teóricas estabelecidas em seu interior e com a participação nas reuniões dos grupos por escola e de uma reunião geral por mês, com todos os participantes. Nessas reuniões mensais, sob minha condução, realizamos debates sobre diversos temas referentes aos interesses das escolas, das crianças nelas envolvidas, por profissionais docentes e não docentes que atuam nas unidades que acompanham os debates.

Dentre as diversas ações que vêm sendo realizadas pelos grupos, destaco três eventos que estão na ordem dos debates no âmbito do Projeto Escola-Outra. O primeiro é um Seminário para o qual todos os participantes foram convidados, inclusive para apresentação de ações que foram desenvolvidas nas escolas. O evento foi agendado para o dia 7 de junho deste ano (2025) na UFSCar e terá formato híbrido. O segundo é um Seminário infanto-juvenil organizado por uma professora que atua com alunos do PAEE e que participa do projeto desde seu início, em 2021. Segundo a professora, o evento foi realizado na unidade escolar em que ela atua, no mês de abril de 2025. O terceiro refere-se ao interesse que venho divulgando entre os participantes de se criar uma rede entre todos que aderiram ao projeto para trocas de experiências e para dar continuidade, após a conclusão das seis etapas que estão previstas, a fim de que cada grupo integralize todas as propostas teóricas do projeto, mas sintam-se interessados em dar sequência ao projeto.

Outras ações estão sendo desenvolvidas pelos grupos e algumas delas estão indicadas como Anexos deste texto, a título de ilustração.

No próximo tópico vou apresentar e discutir o que os profissionais da educação, que participam do projeto, escrevem e dizem sobre suas vivências após conhecerem minhas propostas na direção de uma Escola-Outra.

### **3.3 Ações realizadas nas escolas na perspectiva da Escola-Outra**

O projeto iniciou-se com reuniões em duas unidades de ensino. Uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental. Ocorriam reuniões uma vez por mês, em geral. Nessas reuniões levei ao debate a escola que temos e a escola que queremos, numa perspectiva de realizar reflexões sobre as possibilidades de se pensar em uma escola do saber. Uma escola em que o saber, tanto das crianças quanto dos adultos, fosse levado em consideração e a busca por outros saberes possa se tornar o centro do esforço pedagógico que ali se desenvolve. Uma escola em que todo mundo aprende.

No início, senti a resistência por parte de diversos participantes, o que eu já esperava. Havia o grupo dos resistentes, os que não viam com bons olhos as propostas que chegam à escola, vindas de fora, pois, em diversas ocasiões, sentiam que eram ignorados em seus saberes e, em outras, chegavam propostas com promessas miraculosas que iriam, finalmente, fazer daquela unidade a melhor escola da cidade. Por essas razões, eu já imaginava que eles tinham uma certa razão. Projetos, seja de intervenção – nos moldes do ‘façam assim, que estarão no caminho certo de uma verdadeira escola que cumpre seu papel de educar as crianças’ – seja de pesquisa, que, com frequência aparecem na escola para conhecer como se trabalha ali dentro, fazem críticas sobre o trabalho realizado e nunca mais aparecem para dar uma devolutiva ou qualquer contrapartida para a escola. Nos dois casos, eu já tinha me decidido por me afastar dessas perspectivas. Mesmo chamando de ‘intervenção’, o Projeto Escola-Outra, em nenhum momento me dispus a levar aos educadores propostas mágicas de

transformação da escola, mas sempre desejei levar o debate sobre uma escola que faz sentido, tanto para eles próprios quanto para as crianças que a frequentam.

O projeto cresceu e outras unidades aderiram por meio de grupos que tomavam conhecimento e desejavam saber o que se passava. Alguns relataram que o nome do projeto era sugestivo e gerava certa curiosidade. Outros se diziam em busca de novas formas de trabalho na escola e ansiavam por algo que lhes renovasse o sentido de trabalhar na educação pública. Das duas primeiras unidades, o projeto passou a contar com mais cinco unidades do município de Hortolândia, duas de São Carlos e três unidades da rede estadual do Rio de Janeiro. Nestas três, seus diretores já me conheciam e já tinham ouvido falar do projeto e convidaram suas equipes a aderir. Houve algumas adesões avulsas de pessoas de outras localidades que tomavam conhecimento do projeto e me escreviam por e-mail para poder participar também.

Nem todos os que aderiram permaneceram no projeto, mas um grupo de profissionais da educação que compreendeu a proposta permanece até os dias de hoje, acompanhando as ações do projeto e desenvolvendo propostas em suas unidades escolares na perspectiva da Escola-Outra.

Quero destacar que, para mim, o mais interessante é que, nestes quatro anos de vigência do projeto, o grupo de educadores que admitiu a possibilidade de uma escola inovadora, alternativa, 'outra' passou a realizar ações de forma livre e independente e, por vezes, eu ficava sabendo depois que já haviam realizado e me contatavam para relatar, com satisfação, as realizações e os seus resultados. Aqui passo a relatar algumas ações que foram planejadas no âmbito do projeto e também outras das quais tive notícias ao longo destes anos, realizadas na perspectiva da Escola-Outra.

Desejo destacar uma ação que foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, no final do ano de 2023, e era no formato de um de Seminário Infantil. Os professores preparam temas com seus alunos, durante, aproximadamente, três meses, e no dia da apresentação organizaram todos os alunos do período no pátio da

escola, arrumaram uma mesa, com microfones e material de apresentação – *slides* e cartazes – e cada grupo se alternava na mesa para sua participação. Fui convidado para assistir e fiquei muito satisfeito com o que vi. Crianças que se sentiam muito à vontade para ensinar o que haviam aprendido, nos meses de preparação, a outras crianças. Foi marcante o momento em que dois alunos autistas pediram o microfone e passaram a dizer o que a Escola-Outra representava para eles.

Outra experiência que foi efetivada e se chamava ‘Teatro de Surdos’. Uma professora que participa no projeto e trabalha com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) organizou uma apresentação com alunos surdos do Ensino Fundamental e a temática era a inclusão na perspectiva da Escola-Outra, levando em consideração que todos aprendem. A realização, segundo a professora, foi um sucesso, pois todas as crianças da escola assistiram atentamente e em silêncio as cenas desenvolvidas pelos colegas, dentre eles, alguns surdos.

Na Educação Infantil, um grupo de professoras, juntamente com a diretora da unidade, desenvolveu várias reuniões a fim de preparar atividades na perspectiva do projeto. O grupo iniciou realizando o balanço do saber com as crianças e familiares, procurando identificar o que a escola representa para elas. A partir dali, segundo relatos de professoras que participaram, a forma de enxergar as crianças foi se modificando, na medida em que passaram a levar em conta o que elas já sabem e o que se desejava ensinar.

Em uma escola de Ensino Médio, ao tomar contato com a proposta de realizar o balanço do saber, um professor de Língua Portuguesa, resolveu tomar um conteúdo que pretendia trabalhar – poemas – e solicitou aos seus alunos que escrevessem, em forma de poema, o que eles já sabiam. O resultado foi surpreendente, pois os textos seguiram as orientações do professor, escrevendo em versos e estrofes, seus saberes, onde haviam aprendido o que sabem e como a escola participa da produção desses saberes. Aprenderam, com aquela experiência, sobre poemas e sobre si mesmos.

Em outra escola de Ensino Médio, o professor da EJA realizou o balanço do saber e os resultados foram relatos nos quais o papel da escola e da família se sobressaíram na produção de saberes dos estudantes que participaram. Foram produzidos trinta e quatro relatos que trouxeram para o professor uma visão mais ampla sobre os sujeitos com os quais trabalhava naquele momento, suas perspectivas de aprendizagem, seus desejos e, sobretudo, como veem a escola e o que esperam dela.

Em uma EMEI a participação das famílias foi o destaque, pois elas responderam ao balanço do saber de seus filhos – crianças que ainda não falam, mas que se manifestam diante do que foi proposto, permitindo que seus saberes pudessem ser identificados. O envolvimento da família nesta atividade gerou uma satisfação elevada na escola. Isso porque, tanto os familiares puderam refletir sobre os saberes de seus filhos e tomar conhecimento que esses saberes eram importantes para a escola quanto às professoras, que puderam estabelecer uma nova forma de olhar para as crianças com as quais trabalhavam e levar em consideração o que elas sabem e suspeitar o que desejam saber.

## Capítulo 4 Análise dos dados

*Mas sem dúvida a escola mudou. O que não mudou, em minha opinião, é que algumas crianças não aprendem (Professora Mônica)*

Nesta seção vou apresentar um diálogo com os dados do Projeto Escola-Outra. Eles dados foram coletados de três fontes: (1) um formulário eletrônico – Plataforma *Google Forms*, enviado por e-mail a cursistas da especialização Escola-Outra, ofertado pelo Departamento de Educação, por meio da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e sob minha coordenação; (2) Postagens realizadas pelos cursistas, no Fórum obrigatório da disciplina (n. 05) do curso de especialização (curso 4) intitulada: “Escola-Outra: intervenção e invenção de uma escola pública”, e, por fim; (3) Entrevistas biográficas com participantes do Projeto Escola-Outra, em um total de dez, sendo oito realizadas com mulheres (diretoras de escola, coordenadoras/orientadoras pedagógicas e professoras e duas com homens (um diretor e um professor do Ensino Fundamental I). Todos os participantes aqui referenciados são atores da escola pública, de redes municipais ou estaduais, e estão em diferentes funções. São diretores de escola, coordenadores pedagógicos e docentes. Vou dividir em dois grupos os relatos aqui analisados – os participantes do curso de especialização (que responderam ao *forms* e que realizaram postagens no fórum) como primeiro grupo e os entrevistados como segundo grupo, pois representam diferentes formas de abordar aspectos de suas vivências no projeto. No caso do primeiro grupo, as postagens estavam referenciadas por uma consigna que está descrita logo a seguir. No caso do segundo grupo, as entrevistas tiveram caráter biográfico, como proposto por Delory-Momberger (2008).

#### 4.1 Primeiro grupo – respostas pelo *Google Forms* e postagens no fórum da disciplina Escola-Outra do curso de especialização

Neste grupo, entre os doze participantes que responderam ao *forms*, sete são mulheres e cinco são homens. Todos são professores em escolas públicas e atuam, alguns na Educação Infantil e, outros, no Ensino Fundamental. As questões apresentadas pelo *Forms* estão no Anexo II e as respostas analisadas adiante, neste item.

Foi apresentada uma consigna ao fórum:

“A partir do que você conhece da escola pública (que frequentou ou na qual trabalha), você identifica diferenças entre a escola de sua infância/adolescência/juventude com a escola de hoje? Se sim, quais? Se não, por que você considera que a escola não mudou?

**Sugestão:** você pode descrever rapidamente a escola de ontem e a escola de hoje e dizer o que percebe de semelhante e de diferente entre elas”<sup>37</sup>.

Inicialmente, vou descrever sumariamente cada um dos grupos para facilitar ao leitor o diálogo com esses dados. Serão apresentados extratos das atividades acima descritas nos dois grupos citados.

No primeiro grupo, encontram-se textos escritos, mais ou menos curtos, tanto nas participações em fóruns de debates no âmbito de uma disciplina do curso de especialização – ela também denominada “Escola-Outra” – quanto nas respostas obtidas pelo *forms*. Seus autores, profissionais da educação, atuantes em funções em escolas públicas de redes municipais que, ao longo dos últimos quatro anos, vêm demandando vagas na formação, que conta com 400 h/a, realizada entre os meses de dezembro de 2023 e novembro

---

<sup>37</sup> O curso está formatado na Plataforma Moodle/UFSCar, com acesso restrito aos professores que nele atuam e aos cursistas matriculados. São realizadas *lives* semanais, às terças-feiras, à noite, das 19h às 21h, pela Plataforma *Google Meet*.

de 2024. Optei por utilizar nomes fictícios em todos os casos de relatos dos participantes nos dois grupos de dados devido ao compromisso ético de preservar suas identidades.

Vou indicar os saberes que encontrei nesses extratos para analisar qual a relação com o saber que seus autores estabelecem no que se refere ao trabalho docente na escola pública.

Nos extratos, encontrei saberes sobre como os professores estão olhando para os alunos de hoje, no sentido de valorizar mais os seus saberes e atribuindo a eles um papel de protagonismo, portanto, vendo-os de forma mais ampla, como seres humanos capazes, sobretudo, de aprender. No entanto, há professores que afirmam que se conhece pouco ainda sobre o que isso vem a ser, de fato, e buscam defini-lo levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. É inegável, segundo alguns relatos, que os alunos são mais ativos e menos conformados, o que tornou mais difícil a tarefa dos professores de lidar com eles, pois foram colocados no centro do processo de aprendizagem. Isso implica que a escola se tornou mais inclusiva e, experiências de professoras que vivenciaram cenas de brutalidade na escola e humilhações em sala de aula, especialmente quando cometiam erros relativos ao conteúdo ensinado, quando eram crianças, fizeram com que passassem a repensar o papel do erro em sala de aula e, até mesmo, desejando que eles ocorram para que se possa ensinar, sem atemorizar as crianças ou castigá-las, como se fazia antigamente. Dessa maneira, um saber a se destacar é que se deve dar voz aos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Se, por um lado, ampliou-se o olhar sobre o aluno, por outro, passou-se a valorizar o próprio olhar *do* aluno. O que implica dizer que a relação do aluno com a escola e com o saber está em questão nas mentes e práticas de professores e professoras, hoje em dia.

Encontrei em algumas narrativas uma relação com a escola, por parte de professores que a coloca como um *valor*, o que faz alguns relatos indicarem o fazer docente, o trabalhar na escola – pública – como uma *conquista* e conquista representa assumir um lugar no mundo da educação. Um lugar que alguns professores

reconhecem como sendo “seu”. Ao trabalhar na escola pública, esses docentes indicam que seu objetivo é atuar na direção de edificar outra sociedade, que seja democrática, pois consideram a própria escola um lugar de aprender e de conquistar essa democracia. Para tanto, é preciso, segundo emana dos relatos, engajar-se em um processo de democratização da escola, bem como da sociedade, objetivando superar as desigualdades sociais, como aparece em alguns relatos. Posso afirmar que a relação desses professores com a escola e com o mundo – a sociedade brasileira – que os cercam passa pela questão do avanço nos direitos sociais. Esta é, segundo relatos, a principal diferença que separa a escola de hoje da escola de ontem. Posso afirmar que a *percepção* dos professores vem mudando em relação aos alunos, tornando seu olhar mais atento ao que eles precisam e desejam, em razão de que *preenchem* um olhar significativo substituindo a antiga visão professoral por uma nova, do ponto de vista da ideia de *preenchimento* em Husserl, segundo Tourinho (2020, p. 12), que afirma “dá-se, com isso, o preenchimento da significação (*Bedeutungserfüllung*)”.

Naquela escola não havia grades, mas as diferenças, sobretudo entre as crianças, eram ignoradas. Por outro lado, os professores relatam que se tinha mais respeito, sobretudo pelos que ensinavam nas épocas passadas. Essa forma de relatar indica um certo saudosismo, por parte de alguns professores, embora, afirmem que era uma escola excludente e mais rígida com os alunos, na qual havia pouca ou nenhuma interatividade entre eles próprios e entre eles e os professores. O saber aí embutido é a distância hierárquica entre professores e alunos, não apenas como um valor, mas uma espécie de aceitação tácita de que os primeiros eram detentores do conhecimento enquanto os segundos eram vistos como aqueles que nada sabiam. Assim, se definia o lugar-de-aluno à época: aquele que copia e reproduz de forma automática, sem pensar, como se não fossem humanos. Havia exceções entre os professores, pois nos relatos aparece a defesa de que alguns ‘pensavam fora da caixa’, mas posso dizer que dos relatos emana a ideia de que eram como

‘ilhas’ isoladas no oceano do tradicionalismo e da negação de relações democráticas na escola. Nos relatos, encontrei um saber que me chamou a atenção. Trata-se da afirmação de que aquela escola não desapareceu, mas que ela está aí, revestida do novo, ou de um discurso de inovação. “O novo, na escola (hoje) é o velho com roupas novas” (Professora Olga). Identifico, nesse enunciado, uma relação da professora com a escola, indicando um saber. Ao se deparar com discursos inovadores na educação e na escola, ela vê uma vestimenta nova, sobre o corpo da velha escola. Há aí, um saber: nem tudo que parece novo, na escola, é, de fato, novo.

Contudo, segundo relatos, aquela era uma escola antidemocrática e a criança era apenas uma página em branco, uma cabeça vazia, um corpo em que se depositaria o conhecimento (ou a informação). No entanto, ao abordar quem era a criança da escola de ontem, surgiu um saber nos relatos. Trata-se de classificar a visão que se tem sobre a criança e a juventude de épocas passadas de forma romantizada, como seres ‘puros’ – sobretudo as crianças e a juventude como algo que pudesse existir acima dos jovens reais, pairando sobre suas cabeças, de forma transcendental, como o analisou Kant (2001), porém negando-se o ser empírico. Aquela escola sobrecarregava os alunos com tarefas, punindo com castigos os que não as realizava a contento, seja na sala de aula, seja com atividades a serem feitas em casa, o aluno era bombardeado com muitas tarefas. Realizá-las a contento, ao que parece, dava certa garantia ao professor de que o aluno, assim aprenderia mais e melhor. Daí o uso da cartilha – um roteiro seguro para a aprendizagem, um “o que” ensinar e aprender. Uma espécie de súmula na qual tanto o professor tinha a certeza do que havia de ser ensinado, quanto o aluno (deveria ter) a certeza do que havia de ser aprendido. A cartilha foi abandonada, de acordo com narrativas de professoras, mas o princípio que ela deixou parece pairar ainda sobre os livros didáticos da atualidade, o princípio de que seguir o texto escrito ou o material didático é garantia de ensinar e, por correlação, de aprender.

Por essa permanência é que afirmo, a partir dos relatos coletados, que há professores que defendem ainda uma antiga ideia de que na escola há que se transmitir os ‘conteúdos sistematizados historicamente’, o que me parece uma espécie de ‘mantra’ na educação e que é criticado nos relatos daqueles que passaram a estudar aspectos da teoria da relação com o saber no Projeto Escola-Outra. Dizem: informação não é saber (Viana, 2003). A escola de ontem discriminava os alunos, segundo relatos, classificando-os em ‘interessados e desinteressados’, discurso que, pelo que tenho conhecimento, permanece até hoje, quando um ou outro aluno não vai bem, segundo a escola, como também permanecem, segundo os relatos, professores ‘rígidos e tradicionais’. O resultado dessa permanência não poderia ser outro, ao que me parece. Os professores não estão sendo mais respeitados como antigamente. No entanto, há uma lacuna. Trata-se do fato de que a própria ideia de respeito que está embutida é relativa a uma percepção de que respeitar é calar-se diante do professor. Algo que está difícil das crianças e jovens compreenderem e aceitarem hoje em dia.

Ao responderem sobre as semelhanças entre a escola de ontem e a de hoje, diversos saberes surgiram. Dizem os professores que ainda há alunos sentados, enfileirados, disciplinados – mesmos componentes curriculares – e um sistema padronizado, bem como o uso de lousa e giz. Alguns relatos apontam para o saber de que as duas escolas são muito próximas, pois o processo para mudanças é moroso. “Estamos todos presos” (Professora Mônica), pois a visão de educação dos sistemas educativos, segundo relatos, engessa tudo. O que sabe a professora Mônica: apesar de todos nossos esforços, estamos amarrados no sistema educacional. Há também, aí, outro saber: as inovações na escola pública afetam o que circunda o ensinar e o aprender, mas não altera as relações com a informação, na sua forma tradicional – que se confunde com o saber, naquela visão – não permite escapar à visão da *disciplina*, em seu sentido de disciplinamento da mente e do corpo, como Foucault (1996) já analisara, ideia que foi retomada por Charlot (2020, p. 27).

Há a demanda por uma escola que seja mais acolhedora, na qual os alunos se apliquem mais no aprender e no respeito aos professores para que seja efetivado um lugar onde se estabeleça um direito à educação com qualidade, um lugar em que se aprenda a aproveitar oportunidades – de aprender, eu diria de forma generalizada – e que seja transformada em um ‘presente’ (Professora Janice). Um lugar novo e renovado. Um lugar em que o novo não seja apenas o velho revestido de outra roupagem. Para tanto, é preciso olhar as inovações que estão chegando à escola, como as novas tecnologias digitais e de comunicação. Nem tudo que é novo é bom, portanto, é preciso verificar se o que está chegando à escola tem respaldo da ciência, como o propõe a professora Carla. Mudanças como essas que têm chegado à escola podem ser avassaladoras e gerar a ilusão de que a escola está melhorando e avançando só pelo fato de aderir às novidades. No entanto, há aqueles que relatam que as novas tecnologias representam mudança para melhor, como afirmou a professora Valquíria, associado ao expressivo aumento da inclusão de alunos com necessidades especiais e visões mais abertas à diversidade e novas metodologias de ensino. Diversas mudanças têm convocado o professor a rever seu papel, afirma a professora Angelina. Neste contexto, é possível identificar um saber: a escola está se modificando, sendo empurrada pelos professores para uma nova maneira de *ser*, diante dos alunos. O que mostra o receio das professoras, pelos seus relatos, é se as mudanças estão na direção de uma escola mais acolhedora ou uma escola mais *tecnologizada*. Esse risco eu já refleti sobre ele em outro texto (Silva, 2007).

Na forma de discurso avaliativo, a professora Márcia julgou que o Projeto Escola-Outra a ajudou a entender melhor a importância do olhar do aluno e a própria educação como oportunidade de transformação em sua vida. Localizou-se um *topoi* (Delory-Momberger, 2012) na professora, que não via muito sentido em valorizar o olhar de cada aluno como parte do processo do seu aprender. Ao descobri-lo, admitiu um novo *topoi* como professora-agente-de-transformação de vidas das crianças na

escola. A partir dessa passagem, de um *topoi* para o outro, vejo a produção de um saber. A professora, confrontada com suas lembranças sobre a escola que teve e a escola em que trabalha atualmente, sabe que a mudança de postura é necessária. Levar em conta o que cada aluno sabe e pensa é uma oportunidade de oferecer uma escola que faça sentido para as crianças de hoje. Sua relação com o saber se estabeleceu, justamente por ela ter tido a necessidade de mudança de uma escola para outra. De uma relação com os seus alunos que demanda transformação. Nesse sentido, a relação da professora com o *mundo da escola, seu mundo de trabalho e atuação*, foi modificada a partir de sua própria experiência de se colocar diante do outro e de si mesma, como educadora.

Segundo o professor Augusto, a escola pública é um valor. Sua trajetória de estudante se deu em seu interior. Ela é sua referência, embora, no momento de tornar-se professor, tenha buscado a escola particular, mas seu *topoi* é de agente público por opção. Educar, para ele, é um compromisso com todo investimento que recebeu em seu percurso de estudante de escola pública, que ele afirma *abraçar*. O saber que aparece aí é a escola pública *como um valor* a ser preservado. Sua relação com o saber passa pela sua relação com a escola pública, como aluno e como professor.

Carla é uma profissional que venceu muitos obstáculos para tornar-se professora. Considera-se uma vitoriosa. Certamente esses obstáculos a colocavam em um *topoi* de minoridade social, de membro de uma família de camada popular, na qual não estaria presente um horizonte de realizações como este em que se localiza atualmente: professora da escola pública. O elevado valor que atribui à escola, certamente a coloca em uma ação, frente aos seus alunos, que os convoca a vencer os desafios postos pelas desigualdades sociais e pela subalternidade na estratificação social. Se ela conquistou *seu lugar*, seus alunos também podem fazê-lo. Tanto o professor Augusto como a professora Carla compartilha de um mesmo saber – a escola pública é um valor a ser reforçado e ao qual dedicam todos os seus esforços de trabalho, atualmente. Posso

afirmar que tanto Carla quanto Augusto *habita* a escola pública e essa escola *habita* neles, segundo o propõe Paquot (2019).

A sociedade em que vivemos não é democrática, é o que sugere um discurso avaliativo frente à realidade social vivida pelo professor Osmar, uma vez que ele indica que é preciso construir a democracia e a própria sociedade. Educar, para ele, é edificar uma outra sociedade pela educação, uma sociedade em que a democracia possa ser de fato vivida pelas pessoas. Nesse sentido, o agir humano, a partir da escola, tanto do professor quanto do aluno, se volta para a democratização da sociedade pela ação da escola. O pesquisado ocupa o lugar-comum do agente educacional transformador, como um *ethos* docente. Finalmente, indico que este sujeito apela para que os professores se engajem nessa trajetória de se tornarem participantes de processos transformadores pela escola. Destaca-se, na minha leitura, o saber sobre a escola como espaço de democratização da sociedade, na visão do professor Osmar, uma vez que ele se identifica com a perspectiva democrática e com a escola, o que o *faz ler* a escola pelo prisma da emancipação do sujeito para uma participação política mais esclarecida na sociedade em que vive, mesmo que essa emancipação represente a contradição entre emancipar-se e emancipar o outro, como sugerido por Alhadeff-Jones (2019).

Reuni, logo a seguir, quatro relatos sobre questões relacionadas à democracia e à esperança de liberdade, de educadores que relacionaram esses temas à consigna do fórum, citada acima. Refletindo sobre a relação com o saber destes quatro próximos narradores, identifico que o trabalho realizado na escola, a formação e as reflexões a que foram submetidos no curso de especialização “Escola-Outra” fizeram sentido na medida em que veem a escola como um espaço de democratização na nossa sociedade. Esse saber também se apresenta relacionado à perspectiva e às noções de esperança e liberdade, alinhando-as com um processo de democratização por meio da escola. Dito de outra forma, eles veem a escola como lugar de aprender e apreender os

processos de democratização das relações, gerando esperança e liberdade.

A professora Cintia enuncia a escola como um lugar de se aprender a conquistar a democracia na educação. Isso me leva a considerar relevante a hipótese de que ela enxerga a escola como um lugar no qual as desigualdades sociais também se refletem. Os alunos não são, segundo essa perspectiva, tratados com equidade em seu interior. Ela enuncia a democratização como um ideal a ser alcançado na escola, pelos seus atores.

Para João Carlos, a escola é um lugar em que se cultiva a esperança de liberdade frente à opressão social que pesa sobre aqueles de condições sociais e econômicas mais frágeis. Nessa linha, o sentido da escola é o de superar o *topoi* de humilhação social vivido por crianças pobres e marginalizadas socialmente.

Noto uma forma de discurso explicativo em que a professora Maria Vitória esclarece sua visão sobre a escola pública ao defendê-la como espaço de democratização e de superação das desigualdades sociais pelo trabalho que nela se pode realizar. Também noto sua defesa na direção de considerar a escola como um *locus* no qual, naquele momento histórico específico, aqueles sujeitos determinados podem estabelecer um sentido de estar ali *para* desenvolver seus potenciais, muito próximo do *Dasei*<sup>38</sup> heideggeriano – esse *estar aí* é sempre estar *para* algo ou alguém, por “que tem um jeito particular de ser” (Roeche; Dutra, 2014, p. 107). Duas coisas posso afirmar a partir dessa ideia. A primeira é que todos têm potenciais a desenvolver; a segunda é que é na escola que esses potenciais podem ser identificados, valorizados e efetivados num processo de emancipação da criança e do jovem que ali se encontra. Trata-se de acentuar um papel social emancipador da escola pública.

---

<sup>38</sup> “Existência/Vida” segundo o Langenscheidt. Dicionário de bolso Português-Alemão; Alemão-Português, p. 793. Roeche e Dutra (2014) definem o termo como um jeito particular de ser, como citado no texto.

As diferenças possíveis entre a escola oferecida aos profissionais vinculados ao curso de especialização e ao Projeto Escola-Outra e a escola em que trabalham hoje em dia, foram abordadas por alguns deles em seus relatos escritos. Vou apresentar, a seguir, algumas dessas respostas analisando-as à luz da relação com o saber e da biografização. Informo que passarei a utilizar “escola de ontem” para aquela à qual também denomino “Escola-Mesma” e “escola de hoje” para a escola atual, em que trabalham os autores das narrativas aqui apresentadas.

Para a professora Maristela, há diferenças entre as duas escolas. Algumas em favor das escolas de antigamente. Outras em favor das escolas atuais. A escola de ontem, era uma escola aberta, não tinha grades, “podíamos circular e vivenciar muitas experiências sem ter medo do próximo; o que acontecia eram as ‘brigas normais’, os joelhos ralados, mas não havia – ou não se ouvia muito sobre perdas de amigos, perda de vidas, invasão com armas ou medicação”. As crianças não eram iguais e os casos atípicos não eram explicados para os alunos, mas se sabia que havia diferenças. Segundo seu relato, os professores eram respeitados, a família também ensinava a respeitar o professor, tinha uma autoridade associada ao poder, mas era um privilégio estudar na escola pública. Percebe que a escola sofreu a mudança para tentar acompanhar a sociedade, mas afirma que nem tudo é aceito, nem todos aceitam mudanças ou concordam com aqueles que desejam mudanças na escola. Nem todos entendem a necessidade de mudança e ambas as partes se perdem em meio às transformações que vêm ocorrendo. Conceitos mudaram, as famílias se desorganizaram e algumas entendem que a escola precisa fazer o que cabe à família. Tem escola que não sabe como fazer para acolher as mudanças, o receio de desagradar fica à tona, há professores desanimados e faltam professores, o acesso à escola aumentou, o público escolar é diversificado, o olhar para o aluno se abriu para novas práticas, as tendências afetam as famílias, profissionais da educação e alunos; o sistema, a informação, a democratização do ensino e a notícia também atingem a escola,

pandemias, violência, a segurança e a arrogância, os problemas emocionais que estão mais evidentes, a vulnerabilidade de muitos alunos e desprezo dos papéis. Podemos dizer que as diferenças são reais e que a escola mudou também, mantendo semelhanças e lutando com as diferenças. Segundo ela, na escola de hoje, se nota que há constantes mudanças, melhorando, buscando uma parceria com as famílias, uma educação com qualidade e novas perspectivas.

Para a professora Manoela, há muitas diferenças entre as duas escolas. Na escola de ontem não se falava em inclusão e o ensino era metódico, conteudista e tradicional. O professor falava ‘a verdade’ e o aluno confiava nele. Quando o aluno precisava de ajuda, buscava o dicionário e exigiam-se boas notas para ser bom aluno. Segundo a percepção da professora, a escola era o caminho para o sucesso, e os pais assim também a consideravam. Os alunos eram diferentes ‘tudo parecia novidade, os pais e alunos respeitavam mais os professores’. Na escola de hoje tem mais inclusão, flexibilidade e variedade de conhecimento, como também se tem mais voz. No entanto, temos também uma superficialidade maior, pois o que é ensinado hoje, amanhã não serve mais. É mais difícil ensinar hoje, pois a facilidade está dificultando. Provavelmente a professora esteja se referindo à facilidade de informação. Em seu relato, ela afirma algo que o indicia: “Temos o *Google*”. Em sua percepção, a escola deve ser mais acolhedora e os alunos devem se aplicar mais no aprender e no respeito, pois a realidade do mundo do trabalho é outra. Nele existem limites, regras, disciplina e seriedade e a escola deve estar atenta a isso. Nesse mundo em que impera a informação e a superficialidade apontada pela professora, vivemos em uma espécie de *nova onda de modernidade*, a qual “nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (Berman, 2001, p. 15).

Há pelo menos dois saberes nesse estrato acima. O primeiro refere-se a uma espécie de saudosismo em relação a uma escola na qual o respeito ao professor e ao outro, segundo a narrativa, eram

evidentes. O segundo diz que a escola de hoje é mais aberta, assumidamente mais diversa. A primeira escola era mais excludente a segunda mais acolhedora, no entanto, o preço a ser pago por essa mudança é que o professor perdeu o respeito que detinha, ou melhor, perdeu algo a que chamavam de respeito e que, pela tradição escolar, chegou até nós, educadores de hoje, gerando essa sensação de perda. Não estou certo do que, exatamente, perdemos. Parece-me mais um desafio na função docente que representa uma relação dialética entre aprender-ensinar-aprender. Assim, posso afirmar que a relação com a escola atual é contraditória para essa professora, pois ela deseja ter o respeito que se tinha antes, segundo seu relato, em uma escola que acolhe mais e respeita a diversidade. Ela sabe que a escola está em uma espécie de *encruzilhada*, não tendo certeza se é para voltar atrás, o que parece impossível, e, para mim, certamente o é, e um quase-futuro, já anunciado diante de nós, um pouco esfumaçado ainda, mas que já podemos divisar.

As educadoras Roberta e Eduarda se relacionam com a escola como um lugar de estabelecimento de um direito na medida em que o trabalho ali desenvolvido tem *qualidade*. Os parâmetros que se apresentaram como produtores de sentido para a produção de saberes sobre a qualidade, nesses dois próximos relatos, são o direito à educação e o aprender na escola.

Para Roberta, a escola pública é lugar de se aproveitar oportunidades de conquistar o direito à uma educação de qualidade. Essa forma de enunciar se apresenta sob a forma de discurso explicativo – o que é direito à educação – e apresenta seu foco na proposição de que é na escola que se aprende a conquistar esse direito. Assim, aquelas crianças ou jovens que vêm das camadas mais vulneráveis na pirâmide social e econômica, sua inserção étnica e crenças religiosas, aprendem a se engajar pelo direito de aprender com qualidade como forma de alcançar o conhecimento e postular uma trajetória que supere as desigualdades sociais.

Eduarda é uma entusiasta da escola pública, pois a considera, em si, como uma conquista. *Conquistar* a escola pode significar ter acesso a ela, mas, também, *aprender* nela. A isso, provavelmente a professora denomina de *qualidade*, na medida em que aponta em seu enunciado, que o caminho para uma sociedade justa e equitativa *passa* pela escola. Tanto nesta professora quanto na anterior posso identificar o saber de um par conceitual: direito/qualidade, o que me parece gerar um terceiro saber: o direito à educação se estabelece quando há qualidade no trabalho realizado na escola e esse saber percorre o relato das duas professoras. Nessa linha, penso que, apesar do sistema educacional a que está submetido qualquer professor, utilizar de estratégias para delimitar o trabalho pedagógico na escola, cada professor se utiliza de táticas para contornar as amarras do instituído para produzir sentido de estar na escola, e nela aprender, para as crianças, bem ao gosto do que propôs Certeau (1998, p. 97-102).

Janice é uma professora que compreende a escola sob o prisma do 'presente' nos dois sentidos que essa palavra pode representar. No primeiro, a escola pública é um presente, uma dádiva, um benefício, que traz para aquele que a pode acessar e nela permanecer. Para isso, cada sujeito deve ter a oportunidade de aprender na escola, para consolidar o caráter de presentear-se a si mesmo. Não penso em um aluno hipotético, mas *aquele* aluno real que a frequenta, que toma um tempo específico como seu, como um tempo humanizado. Em segundo lugar, a escola é um presente, no sentido de que é neste tempo que se vive, que se fabrica um futuro desejável para toda a sociedade. Neste ponto identifico a primordial função de formação humana que a escola cumpre. Trata-se de transformar sujeitos que chegam à escola todos os anos em sujeitos que se fabricam a si mesmos como *aprendentes*, pavimentando um caminho a um futuro promissor, a ser alcançado. Que a escola levará a esse futuro ou que ele seja de fato promissor, só o tempo dirá. No entanto, trata-se, na narrativa, de um horizonte que é estabelecido por aquele que narra. De qualquer forma, posso afirmar com Paul Ricoeur

(1991, p. 17) que “o mundo implantado por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal”<sup>39</sup>.

Onze educadores – professor e professoras – relataram suas relações com as tecnologias em Educação e a atuação do professor nesse cenário educacional em que são cada vez mais frequentes. A professora Carla indica a chegada de novos materiais didáticos. Valquíria afirma que a escola mudou para melhor, ideia com a qual concorda a professora Mércia e o professor José Eduardo, e da qual a professora Helen discorda; Patrícia indica que o tema representa profunda mudança na realidade escolar e, por fim, Geovana enuncia que novas formas de ensinar surgiram, assim também aparecem no relato das professoras Francisca, Florely, Cleusa e Lucélia, que veem o professor ora como ‘facilitador’, ora como aquele que tem mais acesso a recursos pedagógicos via internet, para facilitar a aprendizagem. Vamos ver como abordaram essa temática.

A escola passou por algumas mudanças. Essa é a tônica do relato da Carla. Chegaram novas tecnologias, novos materiais didáticos que requerem nova metodologia de ensino. A partir de um discurso narrativo e descritivo, a professora indica que a escola sofreu transformações, mas estas demandam mudanças nas posturas de professores. Dentre elas, passa a ser relevante considerar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, embora, não esteja claramente enunciado o que isso significa exatamente. O relato da professora indica a atenção para o que é novo que chega na escola, pois considera importante aquilo que tem respaldo da ciência, o que indica que o grau de confiança da autora sobre o que chega na escola está em questão atualmente. Isso me leva a afirmar que a desconfiança nas novidades que alcançam a escola de hoje é uma espécie de sintoma de que há muita informação e chega muita coisa na escola que não representa avanço apenas porque é algo novo. Há aí um saber que destaco: a professora sabe que a escola foi transformada com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Mas este saber

---

<sup>39</sup> Tradução livre do original em francês.

não modificou o fazer docente, pois a mudança subjetiva que a escola de hoje requer é escolha do professor. É por meio de sua relação com a escola, com essas tecnologias, com seus saberes e com os saberes dos alunos que essa mudança pode vir a ocorrer.

A escola mudou para melhor com o auxílio das novas tecnologias, nos diz Valquíria, representando, em seus enunciados, uma grande conquista. Mas os alunos estão indiferentes e com comportamentos equivocados frente ao que se deseja ensinar-lhes. Há certa nostalgia em seus enunciados, nessa questão, pois indicia uma ideia de que a escola mudou para melhor, mas os alunos mudaram para pior. No entanto, a professora indica, em um discurso explicativo e indiciário, uma pista significativa. O que se ensina hoje e, talvez, a forma de ensinar, não atinge as expectativas dos alunos, o que equivale a dizer que, segundo seu relato, os alunos têm expectativas, mas a escola, em particular, os professores, precisam identificá-las e, mudar de postura, mudar a forma de se ver e de ver seus alunos e seus saberes, o que vem confirmar minha hipótese de que será preciso erigir uma Escola-Outra, tentar atendê-las. O saber aí contido é que a professora sabe a distância entre o que a escola quer ensinar e o que o aluno deseja aprender, indicando que a demanda é por uma mudança frente à tradição escolar de ignorar os saberes dos alunos.

O relato da professora Patrícia me fez pensar em outro tema que importa no cenário atual da escola pública. As novas tecnologias configuram enorme diferença entre as duas escolas, bem como as metodologias de ensino. Tema recorrente nas narrativas de vida e de trabalho dos participantes do Projeto Escola-Outra. As novas tecnologias digitais podem favorecer a reconfiguração de processos de aprender, tanto das crianças e jovens quanto dos adultos que trabalham com eles todos os dias, na escola. Uma das formas que encontramos nos relatos de professores e professoras no âmbito do projeto Escola-Outra é a ideia, já arraigada em muitos, relativa ao papel que crianças e jovens podem exercer na escola, indicando uma propensão a aceitar o protagonismo dos alunos no processo educativo, muito

embora, me parece que muitos trazem essa possibilidade nas suas narrativas, mas não tenho certeza se têm claro o que desejam, de fato, fazer. Precisamos aprofundar um pouco mais para apreender o que está ocorrendo, em função dessa proposição. Eu o afirmo, pois, segundo a professora Patrícia, não temos ainda a escola que os professores desejam, portanto, devemos nos esforçar por uma escola melhor. O saber que vejo nos enunciados da professora é que ela sabe que na escola atual, herdada de outros tempos, o papel do aluno e o seu lugar frente ao aprender requer transformação. Por essa razão, identifico que seu saber surge no momento em que o discurso do protagonismo juvenil chega à escola e parece ser algo em que deposita seu esforço pedagógico.

A professora Geovana tem diversos saberes quando consultada sobre a escola que a formou na sua infância e a escola de hoje. Destaco alguns deles. Em primeiro lugar, em sua narrativa, reconhece que a escola não é mais a mesma, nem os alunos são os mesmos. As pessoas, crianças e jovens, além dos adultos que trabalham na escola, estão vivendo novos tempos e a escola não está isenta das demandas que dela decorrem. Analisando sua própria ação como docente, notam-se expressivas mudanças na avaliação feita na escola, bem como nas formas de ensinar: leva-se em conta o processo e a participação do aluno e suas diversidades. Por outro lado, as novas tecnologias que chegaram mudaram a forma de ensinar em razão os desafios para se trabalhar na escola, sobretudo após o período de fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19, a partir do que, a participação do aluno tornou-se fundamental e, nesses anos que sucederam essa crise mundial se descobriu, nas palavras da professora Geovana, o protagonismo do aluno. No entanto, a narradora nos adverte que o professor conhece pouco ainda sobre as possibilidades desse protagonismo. Hoje em dia está em evidência a demanda por uma escola mais democrática que acolha a todos e na qual se busca a garantia do direito à educação. O que falta, segundo a professora, é alinhar as demandas por formação contínua dos professores, que anda sucateada, aos novos desafios que a sociedade impõe à escola.

Para mim, dessa forma de pensar a escola, da professora, decorre um saber da contradição entre um discurso inovador em uma escola na qual, tradicionalmente, ensinar é um monólogo do professor frente a seus alunos.

A professora Helen, que tem uma visão mais ampla da educação, por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, traz entre seus saberes diversos apontamentos sobre a escola de ontem e a escola de hoje. A escola tem se alterado no decorrer do tempo, embora não acompanhe as mudanças na sociedade, segundo seu relato. Há padrões sociais, históricos e culturais registrados na escola que permanecem imutáveis. Resistir à mudança é importante, pois não é qualquer mudança que serve, uma vez que fazer sentido é fundamental. Mas o que se vê na escola é resistência a mudanças sem se saber bem o porquê ou o para quê. Há mudanças que são muito superficiais. O público da escola mudou: há mais acesso das camadas menos desfavorecidas economicamente. Embora o acesso não represente sempre permanência na escola. Os estudantes são mais ativos, proativos e menos conformistas, o que é positivo, por um lado, mas geram desconfortos e dificuldades de como lidar com eles, por outro lado. As práticas pedagógicas não tiveram grandes mudanças, a despeito das novas tecnologias que chegaram às aulas. A escola é outra, mas não é ainda “A Outra”, tendo em vista que tem muito da escola Mesma. Vejo aí um saber definido: há mudanças que estão chegando às escolas, mas são mudanças controladas, bem comportadas, às quais os professores olham com desconfiança, pois, como em outros tempos, elas chegam sem um debate, sem esclarecimentos e sem a formação necessária para que se possa tirar proveito delas, crítica que aparece em D’Ávila (2008).

A professora Mércia vê grandes mudanças, mas nem todas foram para melhor na escola. O acesso à escola era desejado como forma de avanço ou sucesso pelas famílias, o que não ocorre hoje, em que a obrigatoriedade impõe outros valores. Muitos familiares não enxergam a escola como forma de mudança de vida e incentivam muito pouco seus filhos a se dedicarem aos estudos. Há

alunos sem interesse e sem perspectivas de um futuro promissor, segundo sua narrativa. O professor era detentor do “saber” e hoje busca despertar o interesse em aprender nos alunos e de se tornarem protagonistas de seu próprio saber, embora haja ainda professores centralizadores. As tecnologias representam avanço, possibilitando ao aluno de hoje acesso ao conhecimento de forma tecnológica, sugere a professora. Antigamente, havia mais respeito dos alunos em relação aos professores. Hoje os professores não compreendem a figura do professor como alguém que fará diferença em suas vidas. A intolerância é visível hoje em dia, considerando que há omissão dos pais no ensinar o diálogo com o outro, culpando a escola, quando ocorrem situações de brigas. A escola não é vista como um lugar de respeito por alguns pais, hoje em dia. Provavelmente, por vivermos uma realidade distópica, em que subjetividades clivadas se confrontam em cenários de violência, como o analisou Sándor Ferenczi (*apud* Vertzman, 2002).

A professora Francisca narra sua visão sobre a escola de ontem e a escola de hoje, estabelecendo alguns saberes, dentre os quais destaco as diferenças entre ambas, sendo a primeira mais tradicional, com professores provedores do conhecimento e mais rígida. Caracterizavam-na o decorar a tabuada, conjugar verbos, a memorização como sinônimo de aprendizagem. Nela havia pouca interatividade entre os alunos e professores, de tal maneira que se chegava ao ponto da professora estabelecer qual era a cor com a qual se pintaria um desenho, no sentido de que, segundo a professora, havia ‘as cores exatas’. Na segunda, na escola de hoje, o centro é o aluno e se leva em conta o seu conhecimento prévio e a interatividade entre os alunos e o professor como método de ensino. A tecnologia é visível nesta escola e o professor é visto pela narradora como um “facilitador” da aprendizagem. A professora ainda narra que há também semelhanças entre as duas escolas, tais como alunos sentados, enfileirados, disciplinas e um sistema padronizado. O saber que daí me salta aos olhos é que houve mudanças, com a chegada de novas tecnologias, mas elas são

superficiais, não essenciais, e geraram um mundo escolar, tecnologicado, como já o analisei anteriormente (Silva, 2007).

A professora Florely possui diversos saberes no que se refere à comparação entre a escola de ontem e a escola de hoje. Dentre eles, estão as tecnologias que mudaram a condução do ensino, incluindo o uso da internet, que proporciona acesso a recursos educativos. Também relata que o centro do processo de aprendizagem passou a ser o aluno, sendo que o ensino por meio de projetos e a perspectiva da aprendizagem colaborativa representam avanços em relação à escola do passado. Segundo seu relato, a escola tornou-se mais inclusiva, considerando os alunos com necessidades especiais. Os currículos foram expandidos, abordando educação ambiental, tecnologia, habilidades socioemocionais, educação financeira e disciplinas eletivas. Também relatou que há salas de aulas mais equipadas e ambientes mais seguros, em muitas escolas. A professora também indicou um saber sobre o que permaneceu entre as escolas: lousa e giz. Desse modo, identifiquei dois saberes: todas as mudanças que são anunciadas hoje, especialmente a chegada das novas tecnologias, encobrem um fato que me parece significativo: o professor permanece aquele que é autor de um “artesanato intelectual”, como o escreveu C. Wright Mills (1980), por um lado, pois a lousa e o giz são parte de sua forma de expressar-se em aula, de organizar seu próprio pensamento educativo. Por outro, também pode representar algo a ser superado quando a aula permanece na mecânica de ‘escrever na lousa e copiar no caderno’ sem um sentido claro do que se está fazendo.

A professora Cleusa relatou muitas diferenças entre as escolas de ontem e de hoje. Em sua infância afirmou que não existiam escolas municipais, por tanto sua referência do passado são as escolas estaduais. Seus saberes envolvem o que denominou tecnologias da escola que cursou como lousa, giz e mimeógrafo, utilizado pelas professoras para produzir as provas. Os alunos faziam cópias da lousa e tinham de ser ágeis para não ficarem para trás. Indicou o uso da cartilha como característica daquela escola e

relembrou que “pesquisa” era algo realizado em biblioteca. Hoje ela indica várias tecnologias à disposição dos professores e o livro didático que, como sugere seus enunciados, são inovações frente às antigas cartilhas. O que hoje se chama pesquisa é a busca por informações feitas pelos alunos, por meio dos celulares conectados à internet. A professora sabe que houve transformações na escola e estão relacionadas, segundo seu relato, às novas tecnologias.

A professora Lucélia enunciou possuir diversos saberes, mas consigo destacar que em sua narrativa encontrei duas vertentes justapostas. A primeira se refere às mudanças que ela percebe na escola de hoje. A outra é que há permanências em relação às escolas do passado. Cita a tecnologia, que na escola de ontem era limitada a lousa e giz, projetor de transparências, livros didáticos, e hoje há computadores, *tablets*, quadros interativos e plataformas de ensino a distância, bem como bibliotecas bem equipadas, laboratórios de ciências e informática. Outra mudança significativa se refere ao ensino tradicional que havia nas escolas, configurado pelas aulas expositivas e pouca participação dos alunos no processo de aprendizagem. Considerando-se a infraestrutura, nas escolas de antigamente, as salas eram simples, com poucos recursos. Atualmente há diversos recursos tecnológicos e digitais. Hoje, também, as escolas desenvolvem atividades extracurriculares de inclusão e relacionadas à questão da diversidade. Quanto à forma de ensino, a professora destaca a diversidade de metodologias como ensino híbrido, projetos, metodologias ativas, tudo isso levando a um visível protagonismo dos alunos. Por fim, a narradora destaca que há semelhanças: currículo do Ensino Fundamental que, segundo seu relato, foi mantido com algumas atualizações. O saber que aparece aí, a meu ver, é que, apesar de todas as mudanças apontadas e reconhecidas pela professora, o currículo permanece, apenas com alterações que não alteram sua essência.

Para o professor José Eduardo, há aspectos que diferenciam as escolas de ontem e de hoje. Porém, infelizmente, elas continuam muito próximas, tanto arquitetonicamente quanto na essência em si. Há aspectos tradicionais que continuam enraizados em diversos

contextos da educação. Como exemplo, cita o processo moroso que as mudanças estão normalmente submetidas na escola, podendo ser este um dos fatores que contribui para as grandes lacunas existentes quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas nos currículos. No entanto, relata que é grato por algumas mudanças no pensamento e ação, advindos de políticas públicas e praticados por muitos dos envolvidos no contexto educacional, como docentes, gestores, alunos e seus responsáveis, sendo um exemplo os novos olhares para a alfabetização, uso de recursos digitais, dentre outros. Assim, fazendo um pequeno inventário dos seus saberes, destaco que ele considera que houve mudanças de uma escola para a outra, embora ainda seja preciso avançar muito mais, pois há questões muito arraigadas e as mudanças levam muito tempo para se efetivarem. Ele sabe que as ações oriundas das políticas públicas, relativas à alfabetização e uso de recursos tecnológicos digitais, são muito bem-vindos.

Ao considerar o grupo dos relatos acima, noto que há uma linha tênue que os liga. Refiro-me à ideia de que mudanças ocorreram na escola, mas não a transformaram de fato, a não ser que o papel do professor sofreu uma espécie de escanteamento frente aos seus alunos. Talvez seja a hora de pensarmos a educação em outros modos, como propôs Veiga-Neto (2010).

No que se refere às diferenças entre as escolas de ontem e de hoje<sup>40</sup>, obtive alguns enunciados que passo a analisar. Em primeiro lugar, aparece a questão do *respeito aos professores*, que é voz recorrente e um saber que circula entre diversos sujeitos consultados. Para a professora Crisângela, as escolas são muito diferentes. Os alunos não eram vistos como pessoas, como indivíduos, mas havia mais respeito com os professores. Segundo seu relato.

---

<sup>40</sup> Vou utilizar essa nomenclatura para facilitar a identificação da escola *tradicional* e da escola *atual*, pois foi a melhor forma de promover o entendimento entre os sujeitos narradores dos quais obtive os dados aqui analisados.

A professora Zilda narra que cresceu numa escola tradicional, mas que encontrou professores que já pensavam fora da caixa e já demonstravam que a educação ia além daquelas paredes ou de verdades aceitas pela sociedade. Há algumas semelhanças entre as duas escolas, a de ontem e a de hoje: pessoas ligadas às normas do passado, alunos em filas, sentados um atrás do outro, livros didáticos que parecem trazer resquícios das antigas cartilhas. Mas, por outro lado, e como uma semelhança positiva, ainda há professores que se importam. Que educam para o presente, preocupando-se com a integralidade da criança, respeitando subjetividades, fomentando cultura. Há mudanças tecnológicas, segundo sua percepção. Apesar de características físicas (prédios) semelhantes, a escola é feita de pessoas. E as pessoas mudam e podem fazer a diferença dentro dela, pois, como afirma Delory-Momberger (2014), a escola é um universo cultural.

A denominação de ‘escola tradicional’ pode representar uma injustiça com a dedicação e o comprometimento dos professores que nela trabalhavam. Esse argumento, em forma de discurso avaliativo da diferença entre a escola de ontem e a escola de hoje, é um alerta para que não se considere como ruim ou inadequado, apenas por não ser *novo*. As mudanças pelas quais a escola passou foram aceitas pela professora Flaviane, no entanto, com o tempo, a formação de professores sofreu declínio afetando a escola atual profundamente. A professora está transitando entre a escola que ela admirava quando era criança, mas que era precária, e a escola de hoje, que tem recursos, metodologias ativas e novas formas de ensinar, porém que ainda está se transformando em ambientes enriquecedores de aprendizagem, apesar de reconhecer que os alunos têm mais oportunidades de aprender nestes ambientes de transformação. A contradição, que me indica um movimento que oscila entre as duas escolas nos enunciados da professora aparece, justamente, quando ela afirma “ainda podemos encontrar a escola de ontem nos dias de hoje”, o que me faz pensar que ela está enunciando que a forma de se identificar como professor ou professora, encontrada em homens e mulheres que ensinavam nas

escolas de algumas décadas atrás, é a mesma que identifica os educadores de hoje, indicando uma *identidade narrativa* (Janner-Raimondi, 2019).

Segundo a professora Patrícia, a escola de ontem era antidemocrática, por excluir alunos que dela não podiam usufruir e, se nela se encontravam, a metodologia se encarregava de promover a exclusão, diferente da escola de hoje. Naquela escola, a estrutura hierarquizada da escola e o ensino tradicional consolidavam as relações de poder, dificultando ou mesmo eliminando espaços de diálogo com os alunos. A escola de hoje, ao contrário, cria espaços de diálogo com os alunos e se ocupa de outras habilidades para além do desenvolvimento intelectual. Há também, a preocupação com suas competências socioemocionais, nos relata a professora. Busca-se um desenvolvimento humano na escola de hoje. Isso me leva a considerar que a forma como os alunos eram vistos nas escolas, antigamente, era do ponto de vista antropológico, organizada em formas e processos de ensino que desconsideravam as crianças e jovens no que eram. Dito de outra maneira, a escola os transformava em *alunos*. Uma espécie que parece humana, mas que vai sendo tratada de uma forma que não se atenta à promoção de sua humanização permanente. Com essa razão antropológica que busco inverter a lógica que move a Escola-Outra. Desejamos transformar alunos em crianças e jovens *do ponto de vista de um processo antro-pedagógico*, levando educadores a atuarem no sentido que Wulf (2016, p. 242) atribui ao humano como aquele que “desafia seus limites humanos para fazer de si mesmo um ser que se dirige a um ‘vir a ser’”.

Olga nos dá uma pista da profundidade da mudança que ocorreu entre a escola de sua infância e a escola de hoje. Segundo seu relato: “Ficávamos ali, sentadinhos esperando a próxima lição, que deveria ser realizada de forma eficiente e impecável, mesmo se não soubéssemos fazer”. Muitas mudanças ocorreram segundo seu relato, pois a criança era um corpo depositário. Era o *objeto* da educação. A escola funcionava sob a lógica da *próxima lição* a ser apreendida, assim entendida como *aprender*. Assim,

afirma a professora, o *tradicional* da escola de ontem ainda impera em muitos profissionais da educação, a despeito de tantas formações e exigências. O novo na educação parece ser *o velho com roupas novas*. Sobretudo pelo fato de que até mesmo a estrutura da escola mudou, mas a escola de ontem parece resistir a mudanças mais profundas. Exemplo disso é o advento de novas tecnologias, muita inovação chegou às escolas, mas elas estão longe de serem eficazes, segundo o relato da professora Olga, referindo-se a termos um ensino de qualidade.

Dentre os sujeitos consultados há aqueles que atuam na educação infantil e essa temática foi abordada nos enunciados recolhidos. O tema do *acolhimento* também apareceu, por ser de relevância nessa etapa do processo de escolarização de crianças.

Segundo a professora Mirian, há uma visão romantizada da infância e juventude de ontem. A educação infantil que a professora vivenciou quando era criança a encantou de tal forma que ela se vê na professora que teve. Houve muita evolução nas atividades realizadas hoje em dia. No Ensino Fundamental I sentiu-se excluída e excluiu as lembranças daquele período. De vez em quando há uma professora gentil e amorosa, no meio de outras 'brutas', segundo enuncia a professora. Hoje, procura ser amável, tratando bem seus alunos para que saibam que ela os apoia. Afirma que precisa da confiança que seus alunos podem errar com ela. O erro ajuda a ensinar. "Preciso do erro deles". Sabe que quem faz a escola são as pessoas. Elas é que mudam. A transição de uma escola para outra é lenta, mas progressiva. Seu relato assim o enuncia: "a escola de ontem tem ficado cada dia mais, no ontem, e tem dado abertura para a escola de amanhã, a escola acolhedora, amável e construtora de conhecimento", relata.

A professora Elianeide tem uma percepção de que a escola de ontem sobrecarregava seus alunos com tarefas tanto em sala de aula como em casa, mesmo nas férias. Além disso, os alunos que demonstravam interesse recebiam mais atenção, os outros "eram deixados de lado". Na escola de hoje se dá mais atenção e as provas, em sua maioria, são mais para avaliar a escola e a faculdade que

cursou a professora. Hoje se procura “entender mais as facilidades e dificuldades de cada aluno”. Hoje se procura ajudar os pais a ajudarem os filhos. A escola de hoje abandonou a cartilha, segundo seu relato.

A professora Alice, percebe que os alunos têm mais voz na sala de aula e que alguns professores têm aulas mais didáticas, em comparação com a escola de ontem, na qual o conteúdo era imposto, sem chances dos alunos se expressarem ou refletirem. Conclui que a escola está mais aconchegante, acolhedora e mais reflexiva.

Para a professora Angelina, há diferenças entre as duas escolas. “A escola de ontem era tradicional, ‘conteudista’, o ensino era muito mais rigoroso, os castigos eram comuns, havia escassez de livros, de material em geral”. Esta escola partia do pressuposto de que a criança não sabia nada, era uma ‘folha’ em branco e estava ali para ser preenchida, “a criança era tratada como um adulto em miniatura”. Segundo seu relato: “O professor era o detentor absoluto do conhecimento, o que ele ensinava era ‘lei’, e nas provas as respostas não podiam ser diferentes, tinham que estar exatamente como ele ensinou”, mas houve ruptura do modelo tradicional de ensino. Os currículos se alteraram e os cursos de formação também, bem como a tecnologia contribuiu para mudar o papel do professor. Em razão do advento da tecnologia, a criança chega à escola com mais informação e conhecimento e o professor passou a ser mediador do conhecimento e de saberes. Por outro lado, a democratização do ensino abriu a oportunidade de todos alcançarem a escola, o que é bom segundo a narradora, mas houve elevação enorme nos índices de evasão. Há semelhanças: espaço físico, sala de aula, cadeiras, lousas, professores e também há muitos professores rígidos e tradicionais.

A professora Simara enuncia que percebe muitas diferenças entre as duas escolas. Em seu relato, declara que a mais importante é “o olhar mais amplo para o aluno, hoje olhamos ele como um sujeito importante, observarmos a vida do aluno no sentido de que tudo o que ele passa na sua vida influencia na sua aprendizagem, e que a escola deve estar atenta no sentido de amenizar e ajudar

esse aluno". Na escola de ontem, "tudo era muito técnico e mecânico nas relações professor-aluno e também na aprendizagem", relata a professora.

A professora Yara relata que há muitas mudanças entre as duas escolas. A escola de ontem era tradicional, pois "os professores eram o que detinham o conhecimento, a escola era mais rígida, havia muitas regras, eu me lembro que eu precisava conjugar os verbos, decorar a tabuada, decorar os textos de História e, portanto, tinha que memorizar tudo". Mesmo assim, segundo o relato, a professora "amava muito minha escola". Na escola de hoje, o centro está no aluno e há um método de ensino mais interativo, com apoio tecnológico, o que modificou o papel do professor para aquele que é um facilitador do conhecimento/aprendizado. Mas também há semelhanças: mesmos componentes curriculares, sistema padronizado de ensino e carteiras enfileiradas.

A professora Hercília considera que a escola mudou sim, mas pouco. Atualmente, vemos a escola em declive por diversos motivos. Um deles, a formação do professor, mas assinala que uma mudança significativa foi passar a se ter foco no protagonismo do aluno.

A professora Walquiria considera que o formato das duas escolas é o mesmo. Os alunos da escola de ontem não dispunham de espaço de fala e comunicação que têm hoje. A participação dos alunos mesmo em aula mudou, pois as crianças, atualmente, expõem seus comentários e contribuições, além disso, fazem mais perguntas. Isso é muito marcante para a professora. Na escola de ontem, quando uma criança falava, era repreendida e, segundo sua percepção, isso representava manter a ordem na aula. Algumas práticas permanecem, como o controle e a disciplina, que são importantes, segundo seu relato, mas podem representar limitações para as crianças. Na escola de ontem, os conhecimentos eram trazidos pelo professor. Hoje, as crianças são protagonistas da aprendizagem em sala de aula, e seus conhecimentos prévios são valorizados. Essa é a grande mudança entre as duas escolas, nos diz Walquiria. As abordagens de ensino também mudaram.

Para o professor Tadeu, a escola de ontem era “mais tradicional”, baseada na transmissão de conhecimento, com foco na memorização e aulas expositivas. Havia grande limitação de recursos tecnológicos e uma rigorosa disciplina. A avaliação se resumia a provas escritas. A escola de hoje é mais dinâmica e interativa, objetivando o protagonismo do aluno na aprendizagem e se utilizando das novas tecnologias digitais. A metodologia de ensino também mudou, sendo centrada na pesquisa e na resolução de problemas, e tendo nos trabalhos de grupo uma estratégia amplamente utilizada. Quanto à avaliação, o professor identifica diversificação por meio de atividades práticas, projetos e trabalhos colaborativos.

Para a professora Elisângela, as diferenças são significativas. O tradicionalismo, pautado no conteúdo, no rigor, na cobrança e no julgamento do aluno quando se tratava da escrita correta, impondo castigos de repetições e cópias. Havia o ditado e o professor era detentor dos saberes e os transmitia aos alunos que eram vistos como meros receptores. As provas eram rigorosas na exigência de reproduzir fielmente o que havia sido ensinado. Segundo a narradora, não havia rodas de conversa para compartilhamento de saberes, os alunos estavam sempre enfileirados, só ouvindo. Os seus saberes não eram considerados e o currículo era engessado. Na escola de hoje, o aluno é levado em consideração e é visto como um ser único, com ideias e pensamentos. Há momentos prazerosos de rodas de conversa nas quais os saberes são compartilhados e o professor age como um mediador das aprendizagens. A escrita não é mais vista como erro, mas como processo reflexivo e há muito mais crianças que na escola de ontem. Por fim, o relato da professora indica que também houve mudanças curriculares.

Para a professora Talita, há diferenças e mudanças da escola de ontem para a escola de hoje, embora ela afirme que, no limite, as mudanças são superficiais, pois o sistema educativo tudo engessa, inclusive a autonomia do professor. Dentre seus saberes, destaco aqueles sobre a escola de ontem em que as estratégias são pautadas no professor e seu conhecimento, as regras claras, no sentido de que

são estabelecidas verticalmente, ordens. A memorização definia o método de ensino e a avaliação se resumia à cobrança de que o aluno devia apenas decorar para responder. Na escola de hoje, há estratégias voltadas para o aluno, mudando o foco do processo de aprendizagem e colocando as regras numa espécie de pressuposto não muito claro, o que as torna subentendidas. Com relação aos conteúdos, estes devem ser explorados, significando ampliação no entorno dos temas trabalhados. A avaliação, em consonância com essa perspectiva sobre os conteúdos, requer contexto, mas, na prática, segundo a narradora, configura-se apenas como um pretexto do que se quer alcançar. A memorização ainda deve ser utilizada em alguns conteúdos, defende a professora e, segundo seu relato, hoje falta a base para trabalhar o contexto. Fala-se de ampliação de conteúdos dos quais não se detêm nem sequer a base, afirma a professora. Por fim, traz em seu relato algumas semelhanças, ou, permanências entre as duas escolas, tais como o layout da sala, a organização escolar, os espaços escolares, as avaliações quantitativas e as aulas expositivas. Isso ocorre, segundo seu relato, em razão do sistema educativo engessar tudo, inclusive a autonomia do professor.

Para a professora Mônica, que viveu a transição do tradicional para o construtivismo quando era criança, as duas visões de escola se mesclaram, o que ela considera bom, pois pensa que se deve aproveitar o que é positivo em cada teoria da aprendizagem. Afirma que a escola mudou e, em seguida, indica o que não mudou. Essa forma de expressar-se, aparentemente contraditória, me ensina que, talvez, a professora esteja tentando dizer que o que deveria mudar na escola ainda não ocorreu. Nessa linha, reconheço seus saberes sobre o que, penso eu, ela adquiriu ao longo de sua experiência de vida e de trabalho. Ela sabe que há crianças que não aprendem na escola e que essas crianças, anteriormente se evadiram, mas, hoje, *passam pela escola*. Segundo o relato da professora: “Mas sem dúvida a escola mudou o que não mudou, em minha opinião é que algumas crianças não aprendem”. O que

equivale a dizer que a professora sabe que aquilo que deveria mudar na escola, de fato não ocorreu.

Ainda há outro saber indiciado nesse enunciado. Trata-se da razão pela qual a escola existe, para a professora: para ensinar as crianças. Esse saber levou a professora a produzir outro ainda mais dramático. “Antes, essas crianças saíam da escola. Hoje, passam por ela”. Ou, dito de outra maneira, a escola faz pouca diferença na vida de algumas crianças que deveriam ter o direito de aprender em sua experiência escolar, mas são deixadas de lado. Permanecem na escola, excluídas. Nas palavras da professora: “A escola nunca foi para todo mundo”. Seus enunciados organizam-se em torno de um discurso bem conhecido nas escolas. Uma grande desvalorização tanto de familiares e de seus filhos em relação ao que a escola oferece – os saberes escolares – quanto à escola, hoje, não leva em conta os saberes das crianças, mesmo quando se afirma o contrário, pois segundo seu relato, “no processo de ensino-aprendizagem ainda se continua colocando todos numa caixinha”, indicando que a reprodução dos saberes escolares nas cabeças das crianças ainda é o objetivo do que, em geral, se faz em seu interior. A ‘caixinha’ da escola tem várias faces: notas, classificação, um tempo predeterminado para tudo, impedimentos diversos, pouco apoio à criança e ao professor, falta apoio da família, falta atendimento psicológico e psiquiátrico, falta assistência social. E o saber mais significativo em todas essas faltas que a professora enunciou é que essas coisas todas existem, mas demoram tanto que quando se vê a criança não está mais na escola. Assim, conclui a professora, que toda a situação é percebida pelos professores no momento da realização do Conselho de Classe. Seu enunciado final resume seus saberes sobre a permanência da escola em forma a ser ultrapassada. Diz ela: “É essa a sensação, principalmente quando passamos pelo Conselho de Classes como agora, que estamos todos presos”.

A professora Paula apresentou um relato que revela contradições de saberes sobre a escola, podendo indicar que ela tem dúvidas sobre as mudanças que a escola sofreu. Afirma que houve muitas mudanças e ainda há muitas semelhanças. Isto pode estar

indicando tanto suas inquietações quanto a mudanças efetivas ou aparentes nas duas escolas, a de ontem e a de hoje, quanto à possibilidade de, em sua narração, a professora estar indicando que mudanças profundas na escola requerem mais tempo, ao considerar que o tempo decorrido entre a escola que estudou, há aproximadamente vinte anos, e a escola de hoje, não se possa talvez falar em mudanças efetivas. Noto dois saberes no que se refere a mudanças enunciadas pela narradora. O primeiro se refere a uma abordagem diferente do conteúdo pelos professores, indicando mudanças no método de ensino, provavelmente, o que me indica sua visão sobre a escola de hoje, considerando-a mais aberta a superar o tradicionalismo. A professora faz um alerta, no entanto, que os professores de hoje devem prestar atenção ao papel social da escola e indica que isso pode não estar sendo levado em conta atualmente. Um dos indícios em sua narrativa é o fato de apontar que é preciso trabalhar os conteúdos sistematizados historicamente. Esse alerta me coloca a pensar sobre a possibilidade de um discurso irônico, no sentido de estar a narradora defendendo a ideia de que pode se estar desprezando os conhecimentos acumulados durante muito tempo pela escola. Há um enunciado que é recorrente nesse sentido. Trata-se de professores que defendem os conhecimentos ou “conteúdos sistematizados historicamente”. Observo que também aí pode estar uma espécie de defesa da escola que nos foi oferecida há tempos atrás, no sentido de considerar o conhecimento como algo imutável, permanente, *que não deve mudar*.

Segundo a professora Dilma, há muita diferença. Dentre os seus saberes sobre as duas escolas estão as regras que, segundo seu relato, “eram para ser cumpridas”. Não havia exceções e as famílias as cumpriam sem questionar. A preocupação com as faltas dos alunos era grande, o que indicia que a professora sabe que as famílias valorizavam muito a frequência de seus filhos à escola e que, também, os professores eram respeitados. Havia reprovações quando o aluno não atingia o que era esperado dele. Na escola de hoje, os pais criticam o que a escola faz e os alunos são ouvidos, mas,

ao mesmo tempo, relata que a escola é mais receptiva, escutando mais as crianças. Outro saber sobre as diferenças entre as duas escolas é que hoje se tem muita informação e com facilidade, o que nem sempre é bom, pois informação não é saber. Em seu relato, a escola mudou, mas pode mudar muito mais e arremata enunciando que deveria haver equilíbrio entre as duas escolas.

A professora Lucimara percebe muita diferença entre a escola de ontem e a escola de hoje e, dentre os saberes que sua percepção deixa transparecer em seu relato, encontrei o olhar dos professores que, antigamente, não era diferenciado sobre seus alunos, o objetivo era ensinar de ‘qualquer maneira’ a todos. Os professores eram avaliados pelos resultados dos alunos. “Hoje a escola está mais acolhedora, o sistema de ensino mudou a maneira de como avaliar os estudantes. Teve aperfeiçoamento nos métodos de avaliação, se preocupando em entender a dificuldade dos alunos e assim auxiliá-los a encontrar a melhor maneira para o aprendizado”. Neste ponto, identifico um saber, na forma como ela vê seu trabalho na escola, de forma menos vigiada que na escola que a formou. Outro saber se refere à avaliação que, segundo seu relato, hoje leva mais em conta o que o aluno de fato aprendeu, oferecendo-lhe melhores chances de produzir saberes, uma vez que o *acolhimento* no seu relato pode estar indicando essa maior atenção.

A professora Suzanne relata que houve muitas mudanças entre a escola de ontem e a escola de hoje. Percebe “que cada vez mais os professores estão com dificuldades em trabalhar em sala de aula, pois a modernidade tecnológica ajudou bastante mais acho que também tem atrapalhado na aprendizagem do aluno”. Seu foco está na questão do respeito, pois, como outros professores, esta é uma queixa recorrente. Os alunos não estão respeitando os professores e os pais não assumem a responsabilidade de educar. Identifico aí, novamente, o que outros já enunciaram antes e que pode indicar um mal-estar na escola que também incomoda a professora, relativo à falência da *escola da informação* e a forte demanda em direção de uma escola que a supere.

Para a professora Nilcéia, a escola de ontem era autoritária e a criança não tinha voz, diferentemente da escola de hoje, na qual as crianças são ouvidas. Nessa simples ideia me parece se apresentar um saber: o que diversos relatos chamam de respeito pode ser visto, por essa professora, como o signo de uma atuação autoritária, que era marcante na escola de ontem, o que estaria superado na escola de hoje, pelo seu relato.

Para a professora Dânia, a principal diferença é a democratização da escola. Na escola de ontem, os materiais eram tradicionais e se compunham de livros e cadernos. O professor era visto como autoridade e detinha os conhecimentos e os transmitia aos alunos. Na escola de hoje, busca-se integrar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizado e o professor é um facilitador, na medida em que, segundo o seu relato, os alunos constroem o conhecimento e desenvolvem habilidades com ajuda do professor. Busca-se, assim, promover autonomia dos alunos, que passam a tomar decisões sobre seu aprendizado. Essas mudanças ocorrem na forma de adaptação às transformações sociais e tecnológicas.

A professora Danila considera que na escola de ontem o ensino era centrado no professor, que era visto como detentor do saber. Ao aluno cabia “memorizar e reproduzir”. Tinha também “reprova como punição”, segundo seu relato, indicando um caráter marcante naquilo que se costuma nomear de ensino *tradicional*. Na escola de hoje, “avanços individuais dos alunos são considerados”. Há também semelhanças na percepção da professora relacionadas aos prédios escolares, limitando algumas práticas diferenciadas. No entanto, na sua narrativa há uma permanência que ela percebe como válida, pois “permanece a coragem de ser professor e fazer diferente e fazer a diferença na vida de crianças e jovens”. Aí está um saber que não me passou despercebido: havia professores engajados na escola de ontem como também há na escola de hoje.

A professora Rita enuncia seus saberes a partir de suas percepções sobre as diferenças entre as duas escolas. Em primeiro lugar, em seu relato se enuncia que o “respeito pelos professores e diretores, era respeitada a hierarquia”. Por outro lado, não havia

acolhimento, um olhar que percebia o aluno individualmente. Ressalto que a professora enuncia que, hoje em dia, os alunos perderam o respeito diante dos professores e os pais são mais negligentes com a educação em casa. Na escola de ontem, não era fácil encontrar crianças com alguma deficiência, a não ser onde havia a “Sala Especial”. Hoje há inclusão em praticamente todas as salas e etapas de ensino. Outro saber refere-se à tecnologia que, segundo a professora, surgiu com força na escola de hoje. O ensino não é mais padronizado, é mais leve e lúdico na Educação Infantil que é seu espaço de atuação na educação pública.

#### **4.2 Análise das entrevistas**

Neste item da análise dos dados, vamos abordar sete temas que encontramos em entrevistas realizadas com uma supervisora, três gestores escolares, quatro professoras e um professor e, por fim, uma professora-orientadora da rede municipal, todos participantes do Projeto Escola-Outra. Destaco que, entre os gestores escolares, dois são diretores de escolas do estado do Rio de Janeiro em municípios do interior do estado e uma era vice-diretora na escola municipal de Hortolândia quando o projeto foi iniciado. Foram, ao todo, dez entrevistas biográficas sobre a participação no Projeto Escola-Outra.

Inicialmente, vou caracterizar os sujeitos, brevemente, ressaltando que todos os nomes são fictícios, por razões éticas. Desses dez entrevistados, cinco estiveram no início do projeto e os outros cinco foram aderindo em etapas subsequentes. Três entrevistados estão na faixa acima de cinquenta anos de idade, três na faixa entre quarenta e cinquenta anos e quatro na faixa abaixo de quarenta anos. Do total, dois são do sexo masculino e oito do sexo feminino. A maioria dos entrevistados tem filhos. Todos têm graduação, sendo formados em diferentes áreas: Educação Física, Pedagogia e História. Uma entrevistada trabalha com os alunos do AEE (Atendimento Educacional Especial). A experiência como

docente ou como gestor se deu em escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os temas que passo a trazer a seguir foram extraídos das entrevistas e os enunciados dos entrevistados agrupados em forma de constelações para uma melhor compreensão do que dizem saber, pois são narrativas de suas experiências de vivência no âmbito do Projeto Escola-Outra. Desses enunciados extraí os saberes considerando a relação epistêmica dos entrevistados em atividades do projeto. O período de produção dessas entrevistas foi entre abril e julho de 2024 e todas foram realizadas de forma virtual, por meio da Plataforma *Google Meet*, gravadas com autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição, as entrevistas foram enviadas aos participantes que, após o conhecimento do conteúdo e algumas alterações solicitadas, passei a extrair delas elementos para realizar dois movimentos. O primeiro refere-se à descrição dos enunciados sobre suas percepções sobre a relação com o saber que estabelecem no âmbito do projeto em tela. O segundo diz respeito à análise propriamente dita dos enunciados no interior dos conjuntos aos quais denominei constelações. Estas são sete ao todo e estão nomeadas por um enunciado que me pareceu bem significativo no conjunto.

Os temas que surgiram foram: (1) Gestão da escola e enunciados de gestores escolares sobre o Projeto Escola-Outra; (2) Crianças; (3) Professoras; (4) Avaliação; (5) Procedimentos do Projeto Escola-Outra; (6) Formação de professores / Universidade; (7) Família.

## **Tema 1 – Gestão da escola e enunciados de gestores de escola**

*“Você presta atenção em cada criança. Cada uma importa.”*  
(Professora Amanda)

Neste tema, vou trazer reflexões e análises do que encontrei nos relatos biográficos que se referem à gestão escolar e enunciados dos gestores de escola sobre o desenvolvimento do Projeto Escola-

Outra nas unidades em que trabalham. A ideia aqui é traçar um paralelo entre as bases e as ações do projeto frente às percepções de gestores ou sobre a gestão. Na epígrafe acima, enunciada pela professora Amanda, em entrevista comigo, está uma das ideias principais do projeto Escola-Outra: a escola toda precisa prestar atenção em cada criança e não vê-las como um conjunto uniforme, padronizado, de *alunos* apenas.

A forma que vou utilizar a discussão dos dados é parecida com a proposta de pensar em *constelações* do Professor Bernard Charlot (1996), em os elementos de diversas formas de relação com o saber podem se reunir em um conjunto de dados da pesquisa. Assim, à primeira constelação que resolvi apresentar dei um nome: “Cada criança importa”, ideia extraída de uma entrevista com a Professora Amanda. Nesse agrupamento de dados sobre a gestão escolar e sobre a escola, estudei as relações com o saber de diferentes educadores – docentes e gestores –, buscando identificar os saberes produzidos por eles. Nesta constelação, destaquei os saberes: “Imposição – Resistência de professores – discurso desviante – consenso – diretor sem vaidade ou autoritarismo – Uma nova maneira – Diretores que já pensavam diferente – É mais do que cumprir tarefa – Diretor-outro – fazer diferente – Nunca fazer sozinho (o diretor) – O projeto não trouxe imposições à escola – A imposição vem de fora da escola (também) – Uma boa liderança – maior aceitação.

### **Constelação 1 – Cada criança importa**

Ao trazer extratos das entrevistas, fiz um cruzamento dos enunciados, constituindo as *constelações* e, a seguir, que poderão ser visualizadas de forma mais destacada, em itálico e recuados, facilitando a sua leitura.

A questão da imposição de tarefas ou ordens, oriundas daqueles que ocupam o cargo ou a função de diretor de escola pública é um tema recorrente nos relatos que recolhi nas entrevistas. Há uma tradição na escola no que se refere aos saberes

sobre a atuação do diretor escolar frente aos professores e demais atores que ali trabalham. Trata-se da “ordem dada”, ou “da palavra de ordem do diretor”. A imposição nas relações entre diretores e professores é sentida, enunciada, omitida e, por vezes, ignorada, mas ela viceja nos corredores escolares, esgueirando-se por entre sorrisos, tapinhas nas costas, cafezinhos pedagógicos e um sentimento de *cumpra-se*. Ela ronda mesmo os enunciados que indicam que, em dada escola, ela pareça não existir. É o que encontrei no discurso reverso do entrevistado a seguir.

*Tanto nas gestões anteriores com o [cita o nome Diretor anterior] e com [cita o nome Diretor atual], sempre teve essa abertura para que os professores colocassem. Mas eu não via direcionamento. Por exemplo, assim, eu não sei se a ideia não era ter uma imposição por parte da gestão, como se tivesse falando assim, ‘tem que ser desse jeito’ (Professor Mário).*

À imposição ao autoritarismo, presente como herança na função de diretor escolar, se opôs, de forma recorrente, à resistência. Foucault (1996) já anunciara que o poder surge de uma relação de forças, na qual o saber privilegiado de um se sobrepõe aos saberes subalternizados de outros. Na educação, essas relações constituem uma pirâmide hierárquica, a partir da qual se pode dizer que ocorre uma vetorização das relações de força, de tal modo que quanto mais próximo da base, encontram-se mais sujeitos e menor capacidade de exercer o poder, enquanto, quanto mais próximo do vértice, menos sujeitos e mais capacidade de exercer o poder. O saber segue a mesma proporção dos vetores de força. A partir daí, posso afirmar que, assim como o diretor exerce esse poder sobre a escola, aqueles que estão fora dela o exercem sobre o diretor. A professora-orientadora Franciele enuncia de forma categórica sua visão sobre a escola, considerando as pressões que percebe oriundas do exterior da unidade: “eu acho que se nós não tivéssemos tanta pressão externa a escola seria mais próxima da Escola-Outra”.

No entanto, a relação de poder pode ser escamoteada, disfarçada na escola. Para a professora Helena, há gestores acomodados e que não querem mudanças. Em sua narrativa, enuncia: “Encontro professores e encontro gestores de escola pensando dessa mesma forma.” E segue dizendo:

*Eu já busquei muitos gestores para aderirem [ao] projeto nessas minhas andanças e eles dizem: aqui na escola todo mundo é muito resistente, eles não estão abertos a coisas novas. Na verdade, a resistência inicia neles próprios. Quando o gestor pensa assim, dificilmente o grupo pensa de forma diferente (Professora Helena).*

E prossegue dizendo que,

*Sem o envolvimento dos diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos, os professores podem não aderir ao projeto por se sentirem sozinhos e sem respaldo na escola, além de terem medo de sobrecarregar suas demandas (Profa. Helena).*

Quando o diretor diz “aqui na escola todo mundo é muito resistente”, pode ser que ele também esteja incluído. A gestão da escola, se bem vista pelo grupo, é quem pode promover o interesse nos professores e na Coordenação Pedagógica. No entanto, há vozes dissonantes na direção de escolas públicas e eu identifiquei três delas, localizadas nos três gestores que entrevistei.

A diretora Estela estava à frente da escola, com uma visão e uma busca por fazer diferente o seu trabalho. Sua busca, segundo relatou, começou a encontrar respostas a partir do Projeto “Mentoria de diretores” e se consolidou com o Projeto Escola-Outra. O que ela sabia até então, era tomar a frente, mobilizar o grupo, mas o horizonte, aquele no qual se poderia ter uma escola diferente, ainda estava um pouco distante. Ela ainda buscava compreender melhor para onde ir. Sua participação nos dois projetos a levou a um outro saber: o mais importante não era para onde ir, mas *com quem* ir. Encontrei em seu relato:

*E aí, depois [...] que eu passei pelo mentoria, depois que a gente começou a participar do projeto Escola-Outra a gente começa a ter uma outra visão, uma visão daquilo assim... que a gente tá dentro... e que a gente tá ali para... direcionar para poder caminhar junto, mas nunca fazer sozinha (grifo meu) (Diretora Estela).*

*(...) era uma gestão que já tinha esse hábito de conversar a respeito da educação (Professora Elza, vice-diretora, referindo-se ao diretor anterior ao início do Projeto Escola-Outra na unidade do Ensino Fundamental em que trabalhava).*

E acrescenta:

*O projeto Escola-Outra chegou em um momento em que já havia um movimento na escola de refletir sobre a própria prática e pensar em alguma possibilidade de mudança em alguma área (Profa. Elza).*

O nome do projeto “Escola-Outra” chamou a atenção do diretor Oscar que ocupa um lugar privilegiado em sua escola, pois a maioria dos professores vê nele uma boa liderança, o reconhece em sua posição e, quando ele levou o projeto para os professores conhecerem, eles aceitaram sem muito questionamento, pois já têm histórico de se aventurar por novos caminhos. O diretor, que já havia me ouvido falar do projeto no âmbito do curso da Mentoria de Diretores Escolares, já tinha adjetivado o projeto como “gigante”. No entanto, na escola em que ele atua, também há professores que não desejam mudanças fora de seu controle, e retomaram um enunciado que eu encontrei em diversos lugares em que estive para divulgá-lo: “Ah, isso eu já faço”, desmobilizando qualquer ideia de mudança. Nesta escola, segundo enuncia o diretor, o foco é o aluno e ele diz estar tentando estabelecer também o foco no professor. O projeto trouxe uma perspectiva que o diretor Oscar ainda desconhecia. Em seu relato encontrei:

*(...) antes eu já pensava que a escola... não talvez de uma forma tão organizada na cabeça... eu nem sei se a Escola-Outra tá tão*

*organizada na cabeça de alguém assim... mas é a escola que nós temos, hoje ela tá... [...] que nós temos no sentido mais tradicional, não cabe mais e aí quando eu falo sentido tradicional eu tô falando nas escolas até ditas progressistas porque também elas são tradicionais num certo num certo aspecto, elas não cabem mais (Diretor Oscar).*

Uma forma de enunciar um tanto desconcertante, pois ninguém gosta, penso eu, de ser taxado de ‘tradicional’ na educação escolar. Mas, ao que parece, pelo enunciado, posso inferir que têm diretores e professores que enunciam um discurso ‘politicamente correto’, mas guardam estreita relação com práticas autoritárias.

No desenvolvimento do Projeto Escola-Outra encontrei diretores que se interessaram, pois já se mostravam como pessoas que buscam algo melhor, algo diferente para a escola e para as crianças. Diz a professora Helena:

*(...) eles enxergam que a educação pode mudar perspectivas de vida, ela pode trazer novas possibilidades para aquelas crianças que estão na escola. Eu percebo que são pessoas que entendem que trabalhar com a educação é mais do que você cumprir com uma tarefa, cumprir com o seu dia, com as suas horas de trabalho eu percebo que são pessoas que entendem que o trabalho deles pode alcançar vidas eu percebo essa diferença nas pessoas, no que eles falam na forma como eles agem no trato com as crianças. São pessoas que têm ou buscam um diferencial (Professora Helena).*

Segundo a diretora Estela, o que chamou sua atenção no Projeto, assim como o diretor Oscar, foi o nome “Escola-Outra”. A diretora dirigiu uma escola estadual no estado do Rio de Janeiro por mais de trinta anos e me ouviu falar do projeto ao participar do curso da Mentoria de Diretores Escolares. No âmbito deste projeto, eu apresentei uma oficina que tratava sobre o Projeto Escola-Outra. No seu relato, a professora Estela enuncia que “porque desde que eu assumi a escola, isso já tem um bom tempo [...] eu sempre

procurei fazer a minha atividade dentro da escola, mas não fazer de forma igual aos outros, eu sempre quis fazer alguma coisa diferente eu sempre procurava fazer algo diferente”. Desse enunciado aprendi que há, em diversas escolas dentre as mais de cento e sessenta mil unidades públicas espalhadas pelo Brasil, *diretores-outros*.

A diretora Estela enuncia que o projeto mudou a própria forma dela pensar a escola e dos professores também, especialmente, sobre os projetos que chegam à escola. Em seu relato, encontrei:

*(...) mas o projeto que nós estamos desenvolvendo... você vê diferenças de outros projetos nesse aqui não tô dizendo que ele é melhor do que nenhum outro, não. Não é isso que eu tô tentando dizer.*

*Prof. Flávio: Em relação às outras formas de conceber projetos dentro da escola tem alguma diferença.*

*Diretora Estela: Tem porque a gente tá livre para poder trabalhar da melhor forma que a gente encontra. A gente não tá amarrado a um... [...] a itens que a gente tem que desenvolver a gente tá descobrindo a melhor forma da gente fazer educação (Diretora Estela).*

No entanto, nem sempre os projetos são bem vistos em algumas escolas. Há sempre aqueles que resistem, que não desejam conhecer coisas novas, que não compartilham sonhos de mudanças na escola. Para a professora-orientadora Franciele, os projetos desenvolvidos na escola em que atua, inclusive o Projeto Escola-Outra, dividiu a escola em duas dentro da mesma unidade. Os que atuam nos projetos e os que atuam no ‘regular’. Segundo seu relato: “Nós somos duas escolas em uma só, eu falei isso, é isso mesmo, infelizmente”. A professora atua na orientação pedagógica na rede municipal em que trabalha e foi convidada para fazer o curso de especialização “Escola-Outra” e também foi convidada a participar do Projeto de Intervenção de mesmo nome. Quando foi instada a falar sobre o projeto assim se expressou: “acho que não sei se eu

consigo falar com muita segurança, mas eu acho que eu comecei a mudar as minhas reflexões depois do projeto”.

A introdução de projetos no interior da escola tem trazido percepções entre os professores que nem sempre geram uma adesão clara e convicta e que possam ser úteis e que alcancem êxito. Com o tempo e com a chegada de modismos nas escolas públicas, é comum escutarmos queixas do tipo “mais um projeto para nós realizarmos”. Queixa que faz muito sentido para mim, pois, pelas minhas experiências na escola básica e pelas andanças por essas escolas, depois que passei a atuar no Ensino Superior, notei que tem muito projetos muito bem concebidos, com planejamentos impecáveis, com cronogramas bem ajustados, mas sem correspondência com a escola, uma vez que seus atores sequer foram consultados sobre a relevância desses projetos para eles próprios. Nesse sentido, o projeto Escola-Outra partiu de um outro pressuposto. Se há alguma mudança que vale à pena na escola, deve ser concebida dentro dela própria. Nós, acadêmicos, pesquisadores, autores de teorias pedagógicas e *experts* da educação, precisamos ouvir mais o que dizem os que atuam diariamente na escola básica. Daí conceber propostas que sejam negociadas com seus atores. E, como último passo, contar com a possibilidade de se produzir consensos em torno de propostas exequíveis.

A produção do consenso no interior da escola é uma forma de condução das atividades da gestão escolar. Essa forma é percebida por professores, coordenadores pedagógicos e outros atores da escola que não são docentes, mas que também atuam, buscando sentido no que fazem. A maneira que o gestor escolar age em relação à tomada de decisões *informa* a cada um, convidando a agir e reagir segundo *percebem* o terreno em que estão inseridos. Segundo a vice-diretora Elza, o papel do diretor escolar é movimentar o debate, o que “não quer dizer que o gestor não possa dar ideias, pode dar ideias, mas essas ideias só podem ser desenvolvidas se tiver um consenso” (Profa. Elza). Os consensos surgem quando duas práticas se juntam, na escola. A primeira é a *negociação* e, decorrente dela, a *concessão*. É como se diz no campo

do direito “é melhor um mau acordo do que uma boa demanda”. O acordo é “mau”, pois todos perdem alguma coisa, mas acaba sendo o melhor para todos em diversas ocasiões, do que se levar ao voto e daí saírem vencedores e perdedores. Esse processo decisional supõe livrar-se da vaidade e do autoritarismo, especialmente aquele que ocupa a função de diretor. Para que se possa levar adiante um projeto de mudança na escola, faço minhas as palavras da professora Elza:

*(...) precisa ser esse gestor que é despido de vaidade e de autoritarismo. Eu acho que a primícia é o gestor, de fato, não ser democrático apenas na teoria, tem que ter isso dentro dele, precisaria ter um determinado perfil, determinadas características, porque é você pensar muito fora da caixa (Profa. Elza).*

No que se refere à percepção de professores sobre questões que envolvem a gestão da escola frente às propostas do projeto Escola-Outra, alguns se sentiram perdidos, inicialmente. A professora Helena sentiu-se um tanto desorientada quando me ouviu falar do projeto pela primeira vez. Segundo seu relato, “as pessoas tendem a imaginar um projeto estruturado, com começo, meio e fim definidos. É como se esperassem um plano detalhado, algo que será concluído e terá um encerramento formal. Essa é a noção tradicional de projeto que aprendemos”. Não foi o que ela encontrou. Havia um conjunto de provocações, questionamentos e um convite a pensar a escola de uma forma ‘outra’. Mas, com o passar do tempo, ela compreendeu melhor a proposta. Em seu relato encontramos o saber que ela adquiriu a partir de suas percepções sobre o que o projeto representava de fato. Segundo seu enunciado:

*Com o tempo, compreendi que a Escola-Outra não é um produto acabado, não possui um ponto final. Ela deve ser algo em constante transformação, pois, assim como a educação, é um processo contínuo. A Escola-Outra representa uma nova maneira de pensar e de conceber a educação, não como uma oposição ao que já existe, mas*

*como uma evolução. O projeto Escola-Outra não nega o que temos hoje (Profa. Helena).*

A professora Franciele atua na orientação pedagógica na rede municipal em que trabalha e foi convidada para fazer o curso de especialização “Escola-Outra” e para participar do Projeto de Intervenção de mesmo nome. Sua participação a fez pensar a escola de uma forma alternativa a ponto de levar à equipe de professores a proposta de adesão ao projeto (Professora-orientadora Franciele).

A gestão da escola esbarra em diversas dificuldades e barreiras que dificultam o bom atendimento das necessidades das crianças. Os encaminhamentos feitos pela escola, nem sempre alcançam êxito. Quando o Projeto Escola-Outra chegou à unidade em que a professora Amanda trabalha, houve um confronto entre o que o projeto propõe e as demandas da escola. Em seu relato encontra-se

*(...) uma forma que vai mudar essas práticas [relativo à ideia de mudança na escola, proposta pelo Projeto Escola-Outra], vai trazer para nós a solução? Porque a gente quer ajuda, porque as elas [querem] ajuda. É ter mais um [profissional] que trabalha com o AEE todos os dias na escola, não só duas vezes na semana, ter um psicólogo na escola para a gente não [ter de] encaminhar no posto, ter um orientador Educacional”. A reação das professoras, segundo seu relato, evidenciava a Escola-Mesma: “eu chamei até hoje de Escola-Mesma, ela é muito mais forte dentro das pessoas do que a gente imagina” (Professora Amanda).*

A Escola-Outra é próxima do que se faz no AEE: “a gente pensar uma Escola-Outra é mais ou menos a escola do que se faz no AEE, é... porque o que se faz no AEE? Você presta atenção em cada criança. Cada uma importa”. Por essa razão, quando o professor fica preso a uma maneira determinada de ser-aquele-que-ensina-algo e não consegue ver formas de superação da repetição de conteúdos, muitas vezes sem sentido para ele próprio e para os seus alunos, a possibilidade de mudança fica mais distante e quando surge uma

proposta nessa direção, ela se apresenta como um desafio para seu cotidiano. O diretor Oscar busca romper com um ‘modelo’ de ser professor: “eu chamo... já chamava [há] algum tempo... já [há] alguns anos ou vários anos, o professor vira um técnico de dar aula [...]. Eu estava sempre procurando alguns aspectos de como romper com isso e a Escola-Outra vem nesse sentido”.

Duas questões me chamaram a atenção nos enunciados do diretor Oscar. Referem-se à teoria da relação com o saber e da teoria da biografização, ambas ele tomou conhecimento no âmbito do projeto Mentoria de Diretores Escolares. Como o projeto Escola-Outra se baseia nessas teorias, ele trouxe para o seu relato: “a questão do saber dessa construção do saber, e como você transforma aquelas informações que você tem... [como] pode ser transformado em saber e como você trabalha com o aluno [...]. Por exemplo, eu fiz uma atividade da Escola-Outra com os alunos. Confesso que eu ainda não sistematizei porque foram muitas turmas, foram seis turmas grandes de quarenta alunos em média do primeiro ano do ensino médio. Eu fiz a questão da autobiografia da narrativa e tudo mais e fiz o balanço do saber. Li assim, por alto, achei muito interessante. Depois a gente vai sistematizar”.

O diretor Oscar sentiu-se curioso com o nome do Projeto “Escola-Outra”, o que o mobilizou para conhecer a proposta, segundo relatou. Sua atuação na escola em que dirige, uma escola estadual com mais de mil alunos, além de uma grande equipe de professores e servidores em diversas funções, é bem aceita, pelo que identifiquei em sua própria narrativa. Quando aderiu ao projeto, juntamente com uma grande parte dos professores, sentiu que era algo maior que imaginava. Houve também desistências por uma das razões que, vez por outra, escuto de pessoas que demonstram pouco interesse: “isso eu já faço” como já relatei acima e também dito pelo diretor Oscar, referindo-se a professores que não se interessaram pelo projeto. No entanto, a adesão de mais de cinquenta professores de sua escola indica que sua liderança é bem vista e que muitos lhe devotam confiança.

Ao vivenciar a experiência do Projeto Escola-Outra, a professora Larissa enuncia que algo mudou em sua percepção sobre a escola: “hoje eu entendo, depois da Escola-Outra, que a educação... que a escola em si [...] é um local sim de aprendizado, mas é um local de aprendizados múltiplos, diversos, que existem várias formas de se aprender”. E vai mais além:

*(...) nós marcamos profundamente as experiências dessas crianças. Que essas experiências podem ser positivas ou negativas depende da nossa ação. A percepção da professora sobre o projeto, hoje, é que a Escola-Outra, ela é feita por pessoas e essas pessoas, essas ações têm que começar por nós. Nós temos que começar a pensar diferente para ter ações diferentes (Professora Larissa).*

Portanto, é possível se pensar a escola de uma outra forma, mas é preciso contar com uma mudança primeira: aquela que ocorre no íntimo de cada educador, seja ele o diretor da escola, o professor ou outro sujeito que atua na escola. No projeto Escola-Outra, partimos do princípio de que todos na escola são educadores. Pensar em mudança na escola passa, sem dúvida, pelo que pensa, deseja e sabe cada um dos que ali trabalham e estudam.

## **Tema 2 – Crianças e jovens do Ensino Médio**

*Olhar pro trabalho da criança com outro olhar (Professora Larissa).*

Que ser humano é este que está diante do educador?

Esta pergunta de caráter antropológico coloca o professor e a professora, ou outro agente da escola, frente a frente com a questão da produção da subjetividade das crianças e jovens, ou ainda, adultos da EJA, por um lado, quanto a produção da própria subjetividade dos adultos-professor, professora ou diretor de escola que com eles trabalham. Isso me levou a identificar os saberes neste tema 2 que posso enumerar como: formamos crianças-robôs – que executam; grupos de diferentes idades;

saberes das crianças importam; modelos de atividades para os professores; balanço do saber; o balanço do saber porque é algo que é palpável, tem modelos; foram de fato as figuras de destaque na escola; todos os aspectos da escola começaram a ser discutidos.

### **Constelação 2 – “tudo ao redor [...] conspira pra Escola-Mesma existir”**

Nesta constelação de temáticas e saberes, trazida pelos participantes do Projeto Escola-Outra, aparecem os saberes e não saberes das crianças e jovens na escola pública. Vejamos as temáticas: as crianças não criam mais, elas executam; alunos agrupados em idades diferentes; balanço do saber; [crianças] dizer o que pensavam; abaixo-assinado com os pais; ‘aluninha’ que tentou tirar a própria vida duas vezes [...] ficou muito feliz [com a Escola-Outra]; criança de quatro anos considerada indisciplinada; crianças [têm] acesso à informação; diretora [...] mudou com os alunos; foco principal é na criança no jovem; a gente percebe que os alunos [jovens] sumiram [supletivo]; se o menino aprende outras coisas [... ele [aprende] a ler a escrever; a gente [está] deixando de lado essa parte mais intelectual; antigamente, a gente precisava da escola para ter informações; tecnologia; somos a maior escola e a mais pobre [periferia]; criança com problema na escrita [mas] [com] repertório [é] coisa fantástica; Educação Especial e a Escola-Outra; professor só planeja uma vez; para as crianças foi muito rico; a mãe veio me entregou o RG [de um aluno com Síndrome de Down]; ele pegou no lápis [aluno da AEE] ele falou [aluno não verbal] no domingo [...] ele pegou a mochila [para ir à escola]; a questão do saber dessa construção do saber; a gente sente as amarras do sistema, do currículo da avaliação externa; tudo ao redor... vamos dizer assim, conspira pra Escola-Mesma existir; quando falta o professor de educação física ou de arte, eles choram, mas quando outro professor fala que vai faltar, eles comemoram; não é um registro que vai fazer com que ele que valide o que ele sabe; ‘mas a gente pode mudar de posição a carteira’?

O projeto Escola-Outra parte das necessidades de mudanças sentidas pelos educadores naquela que eu chamo de Escola-Mesma. Nesta, o esforço escolar tem transformado as crianças, segundo relatos, em pequenos autômatos. Não pensam mais, só executam. Por outro lado, na primeira, as crianças começam a se sentirem ouvidas e não apenas elas têm saberes como são levados em conta. Trata-se de uma velha ideia da escola, segundo a qual, as crianças não aprendiam, ou tinham dificuldades de aprender em razão de seus 'repertórios'. O balanço do saber se apresentou como uma relevante estratégia de busca dos saberes de crianças em escolas que participam do projeto, trazendo-as para o centro dos esforços dos docentes. No âmbito desses esforços, surge um que se destaca e marca uma espécie de 'fiel da balança', entre as duas escolas. Refiro-me ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que, nas palavras daqueles que se dedicam a este público, a Escola-Outra traz sentido para as vivências de crianças com deficiências mentais, estabelecendo um novo parâmetro para se pensar a escola. Nele, amplia-se o horizonte e, em vez de separar essas crianças, se aprende com elas a superar desafios, permitindo ver de forma diferente as crianças que não apresentam deficiências. A Escola-Outra faz mais sentido para as crianças desse público, pois nela conseguem aprender. Vamos analisar.

Vamos separar os relatos em dois grupos. No primeiro, crianças na Escola-Mesma na perspectiva de educadores. No segundo, crianças na Escola-Outra também segundo seus educadores.

No primeiro grupo, encontrei relatos da Escola-Mesma, que indiciam os saberes neles contidos. As crianças não criam mais, 'elas executam'. As crianças estão presas em coisas práticas e fáceis e estão despreparadas emocionalmente e, do ponto de vista, motor, também. "a gente tá formando nas escolas repositório de peças [...]. Tem de fazer essas crianças pensarem, tem de fazer essas crianças criarem, mudarem, desafia-las" (Professor Mário). Essa questão da reprodução de conteúdos sem sentido na escola se agrava quando se trata de escolas de periferia, nas quais a criança necessita ainda

mais da unidade educacional para encontrar sentido no aprender em seu interior. Mas a realidade é muito incômoda. É o que encontrei no relato da professora Franciele. Ela é uma educadora que se inquieta pela condição das crianças que vão à escola em que trabalha. Segundo seu relato, é uma escola grande e de periferia, o que a levou a afirmar que a visão que tinha sobre as crianças era assistencialista. Ela relata que

*É uma periferia. No início, a gente tinha uma visão bem assistencialista para as crianças. Então, era aquela coisa de cuidar da higiene, do piolho, disso, daquilo... e a gente ia deixando de lado essa parte mais intelectual. A gente só ficava no assistencialismo e algumas vezes a gente culpava o fracasso desses meninos por conta da realidade onde eles estavam (Professora-Orientadora Franciele).*

E a professora segue afirmando que o papel do professor era de transmitir informações do passado, mas isso já não atende mais às crianças de hoje. Segundo o seu relato,

*Hoje, na verdade [...]. Eu falo que o aluno, antigamente, precisava da escola para ter informações. Qualquer informação que a gente tinha, vinha da escola, quase sempre, e agora não. As crianças estão aí com a tecnologia em mãos. Ela consegue ter acesso a milhares de informações ao mesmo tempo, e o professor passou a ser o transmissor de informações. E isso não é atrativo para criança (Professora-Orientadora Franciele).*

A professora-orientadora Franciele também enuncia sobre o sentido que ela própria e os professores que trabalham com ela atribuem à escola, considerando que se trata de uma escola de periferia. Em seu relato encontrei:

*Aqui nós estamos numa realidade, nós somos a maior escola e a mais pobre. A gente atende a periferia da cidade, embora tenhamos uma*

*lista gigante de espera de outros bairros. Agora, 80% dos nossos alunos são daqui da comunidade. É uma periferia.*

No segundo grupo, trago relatos de experiências com crianças em escolas que se pautam nas propostas da Escola-Outra, como a Professora Elza, que à época ocupava a função de vice-diretora da escola. Na escola que ela trabalhava, naquele momento, foi proposto pelo projeto realizar atividades em que as crianças seriam organizadas em grupos nos quais estariam presentes crianças do 1º ao 5º anos. Foi uma experiência bem interessante. Ela nos diz: “nós vamos montar turmas de idades diferentes porque no integral a gente tem uma maior flexibilidade para fazer isso. [...] eles estariam agrupados em idades diferentes” (Profa. Elza).

Destaco que diversas escolas que participam do projeto Escola-Outra foi desenvolvido um balanço do saber para identificar os saberes das crianças. O efeito surpreendeu as professoras e professores da escola. Seus resultados inspiraram novas atividades: “com as respostas dos alunos no integral era mais fácil ir desenvolvendo oficinas e atividades a partir das respostas do balanço do saber. Pensei em realizar oficinas mensais, convidar músicos para ir pra escola, convidar os profissionais que apareciam nas respostas, veterinário, engenheiro, etc.” (Profa. Elza).

Com toda a experiência do diretor Oscar, a questão do saber dos alunos chamou sua atenção. No projeto Escola-Outra, levantamos a pergunta: “o que você sabe?”, sugerindo dirigi-la aos alunos. Ao colocar em marcha a ideia de inquirir os alunos sobre seus saberes, como já relatou o diretor Oscar, acima.

O diretor enunciou que ainda pretende sistematizar, mas já identificou diversas temáticas e saberes que chamaram sua atenção, percebendo que os saberes dos alunos poderiam fornecer pistas valiosas sobre o que e como trabalhar com eles.

A professora Elza, por estar desde o início do projeto Escola-Outra e por ter compreendido a importância da identificação dos saberes das crianças para inspirar a todos e todas que atuam na docência em sua escola, foi a que levou mais longe a proposta do

balanço do saber. Nos próximos parágrafos, apresento diversos saberes que ela identificou.

Primeiramente, como metodologia de levantamento do que as crianças dizem saber, ela optou por fazer em grupos de alunos, pois entendeu que fluía melhor. Quando um aluno se dispunha a falar, vários outros se animavam também, proporcionando uma riqueza significativa de participações e exposições de seus saberes:

*(...) o balanço do saber (...) não ficar com aluno, mas sentar com um grupinho de alunos, sei lá, buscaria outras formas de realizar, então eu acho que tá sendo muito assertivo iniciarmos que nem essa etapa já refletindo sobre o balanço do saber porque é algo que é palpável tem modelos, exemplos, tem já uma pesquisa então é possível olhar e dizer, tá, como que eu posso fazer na minha escola e aí é mais fácil para você convencer esse professor de que é algo importante que é algo válido que é valoroso ter esse momento (Profa. Elza).*

Sobre o que sentiram as crianças ao serem consultadas a respeito de seus saberes, diz a professora Elza: “Eles se sentiram muito importantes. E sentiram que ocupavam um outro lugar na escola. O lugar daqueles que, não apenas têm saberes, mas [que] eles importam na escola.

*Eles foram, de fato, as figuras de destaque na escola, porque eu os consultava nesses momentos do balanço do saber e também no dia a dia passou a ser uma prática natural. Eu senti que eles também se posicionaram, quando sentiram que tiveram abertura para falar e deu para a gente perceber no final do ano quando eles fizeram um seminário, alguns alunos não falaram exatamente o que foi pedido para eles, estavam à vontade [para] dizer nas palavras deles o que eles aprenderam (Profa. Elza).*

Diversos temas começaram a ‘brotar’ na mente das crianças, pois aos poucos foram se sentindo mais à vontade para expor o que pensavam. “Então, na minha relação com eles, eles se sentiam

muito à vontade para dizer o que pensavam, era uma relação muito respeitosa” (Profa. Elza). Eles começaram a descobrir uma escola que até então desconheciam, embora já estivessem participando de assembleias na escola, nas quais podiam trazer queixas e observações, no entanto,, no balanço do saber, foram mais além:

*Parece que os olhinhos deles viam tudo, o barulho do ventilador da sala, o telhado da quadra, eles reclamavam tanto do telhado da quadra que a gente fez um abaixo-assinado com os pais. Eles levaram os pais para escola para assinar, foi uma multidão de pessoas. As mães falavam: “meu filho falou que eu não posso pegar ele sem assinar”. Estavam se sentindo à vontade para dizer, para sugerir, para dizer o que eles achavam que não era legal (Profa. Elza).*

As questões foram se multiplicando, surgindo temas como a gestão da escola, a sala de aula, os ‘funcionários’, enfim, tudo passou a ser discutido pelos alunos: “começou a aparecer tudo, aparecer da nossa gestão lá de sala de aula, de funcionário, todos os aspectos da escola começaram a ser discutidos” (Profa. Elza). Tudo isso ocorreu num processo que aprofundou a experiência de tratar temas em um formato em que suas formas de ver a escola eram importantes. A professora relatou que, em um dado momento em que ela já realizava as assembleias na escola, o balanço do saber produziu um salto muito grande, uma vez que deu as bases teóricas relativas ao por que consultar as crianças, estabeleceu uma forma sistemática de fazê-lo – em grupos pequenos e mesmo, em alguns momentos, individualmente – e trouxe propostas de para onde tudo isso poderia levar a escola e as mudanças que atingiram professores e professoras e outros setores.

*Eu acho que o balanço do saber [...], de fato, foi um divisor porque os alunos entenderam que eles eram importantes, porque era uma conversa individual. Os pequenininhos falavam: “por que que você tá me chamando aqui? Por que você tá me fazendo essas perguntas?”.*

*Ué porque eu quero te conhecer, quero que você me ajude a deixar a escola mais legal (Profa. Elza).*

Segundo o relato da professora Elza, o balanço do saber foi um divisor de águas na escola pelo fato de que se mostrou uma prática que trouxe novos saberes sobre as crianças aos professores e professoras. Outra razão para ela enunciar dessa forma é o fato de que na percepção dos professores, quando uma prática surge como proposta a ser efetivada na escola, ficam mais tranquilos, pois *sabem o que fazer*.

A escola, no entanto, enfrenta problemas com as crianças todos os dias. Provavelmente, uma boa parte deles é originária da herança que constitui a visão de professores sobre quem são as crianças e quais as chances que estão ao seu alcance no que se refere ao aprender na escola. Vou refletir a partir de alguns desses problemas com os próximos relatos.

A professora Elza relatou o drama de uma aluna do 5º ano que tentou tirar a sua vida. O que a família, a escola, os amigos, enfim, todo o mundo que girava em torno dessa aluna parecia não fazer mais sentido. Ao participar das atividades da Escola-Outra, a aluna parece ter recuperado esse sentido, ao menos em parte, eu diria. Vejamos:

*Por exemplo, eu tive a devolutiva de uma aluninha, aquela aluninha que tentou tirar a própria vida duas vezes [...] ficou muito feliz [com a atividade da Escola-Outra], eu tive a devolutiva da mãe me escrever [e] dizer que ficou muito feliz porque ela chegou em casa contando e me contou como que estava sendo o acompanhamento com a psicóloga. Chegou em casa falando que ela conversou comigo, que me contou algumas coisas e a mãe me escreveu. Naquele final de ano, nós poderíamos ter enviado informes para os pais perguntando: “Olha, os alunos de tal período a tal período passaram pela experiência do balanço do saber e gostaríamos de saber como eles comentaram em casa, se conversaram a respeito, o ano passou e a gente não fez isso” (Profa. Elza).*

Ao chegar a casa, essa criança comentou feliz a atividade desenvolvida na escola relativa ao projeto. Da mesma forma, também podemos entender o relato de uma professora de outra unidade escolar, a Professora Helena, que comenta sobre uma outra criança considerada indisciplinada aos quatro anos de idade. A professora relata uma situação em que o Projeto Escola-Outra a ajudou a enfrentar uma situação com a criança. Nas suas palavras:

*Quando... uma criança me foi apresentada como a criança mais indisciplinada da sala aos quatro anos de idade. O que essa criança é aos olhos da escola? Então, nesse aspecto, eu consegui conversar com as gestoras das escolas e com a criança valorizando as boas atitudes, com base na capa do super-herói que a criança estava usando, para propor um projeto para a escola (Profa. Helena).*

Para a diretora Estela, os saberes relacionais constituem a melhor forma de se compreender, na escola, que as crianças são seres humanos, o que faz com que os adultos que com ela trabalham, devam vê-las de forma diferente daquela tradicional maneira de tentar enquadrar a criança em um modelo de aluno – seja de um aluno bem comportado ou de um aluno visto como indisciplinado. Essas formas de se pensar quem é a criança têm mudado a partir de atividades e reflexões do projeto Escola-Outra. A diretora mudou com os alunos da escola que dirige e percebe mudanças neles também, em relação a ela. Diz a diretora:

*Até o meu relacionamento com os alunos mudou muito porque eu sei que eles têm aquele distanciamento do diretor por achar que ele é aquela figura inatingível, bravo, tal. E hoje, não, eles já entram na minha sala, brincam comigo, me encontram pela escola (Diretora Estela).*

Nesse sentido, o projeto objetiva provocar as pessoas que atuam na escola no sentido de que promovam mudanças. As mudanças projetadas como possibilidade são efetivadas com o

objetivo de atingir as crianças e jovens na escola. Caso contrário, o projeto não faz sentido para mim e também para a diretora Estela. Ela enuncia: “claro a gente espera que as coisas melhorem para todo mundo, mas o foco principal é na criança e no jovem, senão mudar para eles, tudo que a gente fez foi em vão, porque eu digo isso para eles, professor”.

A atuação de docentes, da gestão e de outros adultos que trabalham na escola, está focada em diversas coisas. Ora é no currículo, ora na avaliação (interna ou externa), ora nas demandas dos órgãos superiores, ora nas dificuldades da própria escola, e assim por diante. Mas o aprender de cada criança fica a cargo do professor e este, por vezes, encontra dificuldades para ensinar determinadas crianças e sente-se sozinho nesta tarefa. O que posso dizer que está havendo? Talvez o foco, mesmo no trabalho direto com as crianças, esteja em outras coisas que não o aprender. Essa ideia é compartilhada pela professora-orientadora Franciele que relatou ter ficado surpresa com a proposta teórica da relação com o saber, base do projeto Escola-Outra. No início, quando eu falei que todas as crianças aprendem, sua atenção ao projeto se elevou. Em seu relato encontrei:

*O que me pegou muito é questionar saber do menino como é que ele aprendeu outras coisas e eu nunca tinha parado para pensar se o menino aprende outras coisas por que ele não está aprendendo a ler, a escrever. Isso ficou na minha cabeça o tempo inteiro porque a gente fala: ah, tem dificuldade de aprendizagem (Professora Franciele).*

A questão é bem simples: se aprende uma coisa, o que nos faz afirmar que não aprende outra?

O projeto Escola-Outra, juntamente com outros projetos desenvolvidos na escola, tem mostrado que as crianças têm saberes, mas, ao que parece, saberes que a própria escola desconhece. Encontrei no relato da mesma professora:

*Esses dias nós tínhamos um problema de repertório. Então, as crianças nas produções de texto não tinham o repertório há alguns anos e agora nós estamos com um problema de sistematização. Então, estamos com muita criança com problema na escrita mesmo, enfim, e o repertório delas é uma coisa fantástica. Aí eu falo: “gente o que é que isso mostra que o que a gente tá fazendo para fora, da maneira como tá sendo feito no projeto tá dando certo?”. Porque se a gente tá com uma criança que fala de astronomia, até me arrepia, com uma criança que fala sobre os animais, com uma criança que fala dos gêneros textuais. Outro dia eu fui numa salinha de primeiro ano e ele falou assim: “por que nós estamos fazendo as legendas das fotos. Porque aqui, nós estudamos os balões [...]”, falando dos gêneros textuais comigo com maior naturalidade. As crianças se apresentaram na feira e eu falei que alguma coisa está errada, pois se lá tá dando certo, nós estamos vendo que as crianças estão com bom repertório.*

Para a professora, as crianças avançam no projeto, mas quando voltam para o ‘turno’ regular, elas voltam a apresentar dificuldades:

*Agora essas crianças que participam do projeto, quando elas voltam para o turno para estudar as continhas da matemática, para estudar a análise sintática ou coisa do tipo [...] do currículo [...], elas têm uma [...] desenvoltura que elas tinham antes do projeto. Não muda nada, elas continuam com dificuldade de aprender as mesmas coisas (Professora-orientadora Franciele).*

A questão de crianças com dificuldades em aprender na escola é recorrente. De volta aos enunciados da professora Helena, também vemos essa questão a tal ponto de me fazer pensar que o aprender e a dificuldade de aprender parecem ser invenções da própria escola. É o que me vem à cabeça lendo as narrativas de professores que a partir do projeto Escola-Outra têm se perguntado o que está acontecendo? No extrato acima, a professora Franciele

desmontou o argumento de que crianças ‘sem repertório’ – leia-se, crianças pobres – não aprendem ou têm maiores dificuldades na escola. Mas é preciso repensar. As crianças têm, de forma geral, mais acesso à informação. É o que diz o extrato seguinte. Ao ser questionada sobre as crianças que estão nas escolas que participam do Projeto, ela assim se expressa:

*Eu olho para essas crianças e as vejo tendo acesso à informação, algumas participando de situações que eu nunca vivi na minha infância. Se eu tivesse tido algumas dessas experiências na idade delas teria feito muito mais, produzido mais na minha vida. Os alunos são privilegiados quando eles têm esses professores que desenvolvem o projeto e olham para eles de outra forma que os ajudam a ver o mundo, que ajudam eles a enxergarem todas as possibilidades que eles têm no mundo e que são infinitas (Profa. Helena).*

O projeto Escola-Outra atingiu de forma diferente as pessoas dentro da mesma escola que a ele tiveram acesso. A desconfiança dos professores, no início, quando a proposta estava sendo apresentada, era geral. Por não compreender direito de que se tratava, diversos não o viam com bons olhos. Em uma determinada escola da rede municipal havia uma professora que trabalhava com crianças especiais. Ela também afirmou que olhava tudo o que estava sendo proposto com dúvida se aquilo chegaria a algum lugar. Tratava-se da professora Amanda. Ela estava inquieta com o projeto Escola-Outra. No entanto, com o avanço das reuniões, em que eu estava na escola para apresentar a proposta e desenvolvê-la junto com o pessoal que ali trabalhava, foi se sentindo mais à vontade e chegou ao ponto de desejar participar. Em seu relato encontrei:

*Falei que eu queria também participar em uma oficina, eu e o outro diferente [alunos da educação especial]. E aí eu gostei muito. Eu gostei muito mesmo porque eu comecei a ser vista pelos outros alunos e comecei a levar tudo da Educação Especial para a minha oficina (Professora Amanda).*

Ao que a professora denominou de ‘oficina’ se tratava de atividades pensadas no âmbito do projeto Escola-Outra que propunha reorganizar toda a escola para realizar essas tarefas de tal forma que em cada sala de aula, com cada professor, estivessem alunos do 1º ao 5º ano, juntos. Quando essa proposta foi feita por mim, em uma das minhas visitas à escola, gerou – após eu já ter saído – uma reação adversa e uma confusão de ideias e posições. Dentre elas, algumas professoras diziam, pelo que soube depois: “eu não sou alfabetizadora, o que vou fazer com alunos do 1º, 2º e 3º na sala?”. Outras alfabetizadoras reclamavam: “eu não sei trabalhar com os 4º e 5º anos”. E levou um tempo até que a professora Elza, que já conhecia um pouco melhor o projeto e o apoiava, foi acalmando os ânimos e decidiu tentar com uma atividade neste formato. A atividade foi um sucesso. Tanto os alunos quanto as professoras gostaram e se dispuseram a realizar algo semelhante novamente. O Projeto Escola-Outra ganhou força e seguimos adiante.

Volto à professora Amanda que trabalha com o PAEE. Ela afirma a necessidade da Escola-Outra, pois “se [a] escola ela não se pensar de uma forma outra a criança que tem o espectro [autista] ou que tem uma deficiência sensorial qualquer não vai conseguir se enquadrar nessa escola”. E complementa:

*“Essa é uma das grandes questões ou queixas da educação especial, uma coisa que parece um enxerto”. Relata a defasagem de estrutura familiar: “que você pede, o pai não faz, o pai não leva, o pai não investiga, não acompanha. Eu acho que tinha uma grande expectativa disso, da gente solucionar esses grandes problemas que o professor enfrenta, porque o professor, ele quer planejar uma vez, ele não quer planejar várias vezes para uma mesma turma (Professora Amanda).*

O projeto teve impacto nas crianças da escola em que trabalha a professora Amanda. “Para as crianças foi muito rico, professor, foi muito”, e acrescenta: “era muito significativo para eles estar com

alunos maiores porque o primeiro ano tava com quinto ou tava com o terceiro porque era dividido tudo junto, era muito significativo para os pequenos estar numa sala diferente, com carteiras diferentes porque a criança é muito visual”. As crianças do PAEE assim reagiram, segundo seu relato: “eu tenho lá alunos não verbais, mas os que falavam e têm só deficiência intelectual, gostavam sim dessa experiência nova”. Em atividades do Projeto Escola-Outra, nas quais havia uma divisão das crianças por cores, compondo grupos com crianças do 1º ao 5º ano, como se fossem equipes em uma gincana, os seus alunos gostavam muito: “a minha cor era roxa, eles vinham para a minha oficina ou para uma outra oficina, era mágico, eles adoravam aí vinha com a fila [...] foi uma pena [...] pena que as professoras acharam muito cansativo”.

O trabalho com o PAEE é extenuante e longo. A professora Amanda bem o sabe. Em seu relato encontrei:

*Eu achei que eu não fiz nada, aí quando a mãe veio me entregou o RG [de um aluno com Síndrome de Down] e falou assim: “olha, esse RG é seu”. Por que ele pelo menos... e aí a moça do cartório falou: “ele não vai conseguir escrever”. E ela falou: “ah ele vai [...], ele vai conseguir escrever porque escreve naquela ruinha [linhas do caderno] sem olhar o que tá fazendo. E ele conseguiu (Profa. Amanda).*

A Escola-Outra passou a provocar o desejo de aprender e de aprender dentro dela. A professora Amanda relatou que a escola passou a fazer sentido para um outro aluno [autista]:

*Mesmo que ele não fale em casa [trata-se de aluno não verbal], a mãe vai perceber que tem algo diferente, porque ele pegou no lápis ou porque ele falou ou porque no domingo [...] ele pegou a mochila e pôs nas costas. A mãe já falou para mim. Era domingo, ele acordou, pegou a mochila e pôs nas costas [e] ela falou: “opa, ele não fala, não é verbal. Ele lembrou que tem escola que ele quer ir. Ele não sabe que é domingo. Então, ela me mandou mensagem, a primeira vez que ele*

*colocou a mochila nas costas e em um domingo, entendeu? Então, fez... a coisa começou a fazer sentido (Professora Amanda).*

Os alunos que não têm deficiências também manifestaram algum impacto com as atividades do projeto Escola-Outra. As atividades com as crianças em sala de aula seguem modelos padronizados. Na Escola-Mesma, há a exigência de que a criança registre tudo, escreva, utilize o caderno. Mas a Professora Jomara defende outro ponto de vista: “meu aluno, [eu] conheci o desenvolvimento dele durante o ano e meu aluno [não] registra, mas o aluno aprende, então não é um registro que vai fazer com que ele que valide o que ele sabe”. Foi perguntada sobre lacunas do Projeto Escola-Outra e manteve-se firme sobre sua percepção inicial do projeto: trazer o aluno como protagonista, como aquele que diz o que quer aprender o que, segundo ela, não ocorreu, pois, a ação que foi realizada não levou em conta os saberes das crianças. Aponta também para o sistema educacional, indicando que as coisas são feitas de tal forma para se mantenha tudo como está. Ela nos diz: “a gente sente as amarras do sistema sim. Muito do currículo, da avaliação externa às demandas da secretaria, enfim, tudo ao redor, vamos dizer assim, conspira pra Escola-Mesma existir”. Trazer o que a criança quer aprender e pensar isso dentro do currículo não é o suficiente, diz a professora:

*Quando eu peguei a minha sala de aula depois de ter aprendido com a Escola-Outra e pensado dessa forma em trazer o que é criança, transformar em protagonista, mas ainda assim, eu fiquei presa ali: ‘vamos ver em ciências o que você quer aprender em ciências’. Apesar de ele trazer coisas novas que eles gostariam de aprender, mas a gente fica preso ao sistema, não tem jeito, a gente pensa no que eles vão ter [...], que essa cobrança vem.*

A professora Jomara agora está ocupando a função de coordenadora pedagógica. E sente a pressão do sistema mais de perto: “ter o tempo certo na hora certa com a idade certa”. E

prosegue: “o maior problema a enfrentar, talvez, seja fazer com que aquilo se aproxime do que a criança gosta, do que ela deseja”. A percepção das crianças sobre a forma de proposição das atividades pedagógicas de diferentes disciplinas, na qual a escola está centrada, a fez compreender um pouco mais sobre o que pensam: “quando falta o professor de educação física ou de arte, eles choram, mas quando outro professor fala que vai faltar, eles comemoram... eles gostam do que lhes dá liberdade de expressão.” Segundo seu relato, os alunos se sentem livres nessas duas disciplinas. Assim ela se expressou: “eu falei, nossa, por que que eu não vou trazer uma aula bacana [para o] meu aluno se sentir livre, se sentir feliz comigo lá, e aí eu comecei a pensar nisso também eu acho que tem a ver com a questão da Escola-Outra”. A geração de crianças de hoje não se satisfaz facilmente, exige mais de seus professores: “que o professor, hoje, precisa procurar maneiras de chamar a atenção dos alunos porque é uma geração que não é qualquer coisa que satisfaz” (Professora Jomara).

Segundo o relato da professora Larissa, é preciso levar em consideração o que a criança sabe. Ela enuncia que a criança “tem uma bagagem muito importante até mais potencial do que tem na escola e que isso tem que ser considerado”. Também destacou que a introdução de atividades do Projeto Escola-Outra chamou a atenção de alunos que reagiram: “mais uma turma de sétimo ano, de oitavo ano, que ele comentou já [...] foi questionar ‘mas, por quê?’ [...], essa é a forma, mas a gente pode mudar de posição a carteira?”

Por fim, em uma escola do Ensino Médio que aderiu ao projeto Escola-Outra, a diretora Estela sentiu que era um bom momento para se fortalecer o interesse dos jovens pela escola. Ela relata que a política de valorização das oportunidades que se dá para jovens e adultos que queiram retornar à escola, produziu um efeito negativo sobre a permanência dos alunos na escola. A diretora relata uma situação que está diretamente ligada ao sentido que os jovens veem na escola. Trata-se da redução do número de alunos ao longo dos últimos anos, provavelmente. Ela tem uma ideia do que ocorreu: “a gente percebe que os alunos sumiram, [...] não

conseguiram identificar ainda o que que é exatamente [...]. Consequência disso tudo são essas provas de ENCCEJA, essas provas de supletivo por aí que o aluno [...], para ele é muito mais fácil, ele quer mesmo o documento para ele poder trabalhar. Pegou o documento, vai embora” (Diretora Estela).

### **Tema 3 – Professoras**

*A gente não entendia qual que era a proposta, uma Escola-Outra, como que é... vai mudar a grade... a nossa preocupação geral dos docentes era isso, vai mudar a grade, a gente não vai ter mais aluno, vamos ter mais referências, vamos quebrar os muros da Escola*  
(Professora Amanda)

### **Constelação 3 – Vamos quebrar os muros da escola**

Há muitos muros a serem quebrados na escola atual. Alguns são visíveis, estão lá, dividindo o espaço social do local em “dentro e fora” da escola. Outros são menos visíveis, como aqueles que são erguidos em nome de preconceitos e racismos de diferentes tipos, ou aqueles que dividem claramente as hierarquias de funções e cargos entre os sujeitos que atuam na escola pública. Mas talvez o mais importante seja o muro que separa os que aprendem e os que não aprendem. Esse muro tem um alicerce bem sólido, construído há décadas na escola, por ela e para ela. Trata-se da forte ideia sobre as mudanças possíveis, as desejáveis e as rejeitadas, na escola. Nesta constelação, vou analisar os enunciados dos professores sobre o Projeto Escola-Outra.

A professora Amanda me deu preciosos enunciados sobre o início do Projeto Escola-Outra na escola em que trabalha. Segundo seu relato, os professores não entendiam o que o projeto propunha: “a gente não entendia qual que era a proposta, uma Escola-Outra, como que é... vai mudar a grade... a nossa preocupação geral [dos docentes] era isso, vai mudar a grade e a gente não vai ter mais aluno, vamos ter mais referências, vamos quebrar os muros da Escola?”. A despeito de identificar um pouco de exagero em sua

fala, percebo como o projeto se diferenciou de tudo o que havia chegado à escola, até então. O receio de ter de se desfazer de tudo o que fazia, ou sabia, antes, como questões de infraestrutura da escola, relação entre as pessoas que convivem em seu interior, enfim, muitas dúvidas pairavam na cabeça dos participantes, segundo a narrativa da professora. Após minhas visitas à escola, para apresentar e debater o projeto, essas dúvidas e outras movimentavam a vida da gestão escolar e dos professores e professoras. Havia uma certa tensão no ar. Essa tensão e ansiedade foi diminuindo à medida que uma das gestoras, que já havia compreendido a proposta, foi estabelecendo as bases para a implantação do projeto. Aos poucos, conversando com cada professor e professora, acalmando os ânimos e as sucessivas visitas que fiz à escola foram esclarecendo as coisas. O mais importante, naquele momento, era indicar que o projeto não apresentaria um conjunto de tarefas, a acrescentar à vida, já atribulada, dos docentes daquela escola. Mas, se tratava de propor um debate em torno da ideia central do projeto: a ideia da mudança. Qual ou quais mudanças? O próprio processo, ouvindo as vozes dos que trabalham na escola, seria desenvolvido, em um primeiro momento, em um grande esforço de escuta de si do outro e, logo mais adiante, das crianças.

Também representa um muro a ser quebrado quando “a professora, ela ouve muito mais a colega do que o gestor, do que o secretário, do que os teóricos” (Profa. Elza). Não creio que ouvir a colega professora seja ruim. A não ser quando fazê-lo signifique levantar um muro que impeça de ouvir outros atores do sistema educacional, sobretudo por questões de hierarquia. Esta existe e a Educação está toda fundamentada nela. O problema não está aí, exatamente. O problema está, me parece, no fato de se justificar na hierarquia para sustentar processos autoritários e normalizadores, como o analisou Foucault (2010). Quando a voz da hierarquia fala mais alto – seja porque pessoas que ocupam cargos de maior impacto na escola ou na rede de ensino têm o péssimo hábito de dar ordem o tempo todo, seja porque os ouvidos daqueles que

atuam em cargos com menos impacto na escola estejam acostumados a ouvir qualquer coisa que venha do degrau hierárquico acima, fazendo ressoar como um simples 'cumpra-se e não discuta' pelos corredores das escolas. Assim se expressa uma professora que se esforçava para levar o projeto Escola-Outra para dentro da escola em que ocupava um cargo na gestão escolar: "Em muitas situações, às vezes, eu sentia que os professores estavam obedecendo" (Profa. Elza). A tradição de cumprir ordens, que sustenta a Escola-Mesma, ainda é muito forte nas relações entre os educadores da escola pública.

A obediência, o medo de não cumprir o que deve, de acordo com o sistema educacional, a eventual reprovação da escola em avaliações externas e, sobretudo, a força da Escola-Mesma pressionando cada professor e professora leva à reprodução de regras e normas institucionais na escola.

No relato da professora-orientadora Franciele, aparece também a tese da reprodução em se tratando dos conteúdos a serem ensinados. Diz a professora-orientadora sobre como o professor age em relação ao que ensinar. Enuncia que "aí o professor meio que reproduz mesmo aquela Escola-Mesma, como ele aprendeu, embora ele tenha passado por graduações e algumas pós-graduações, ele vai reproduzindo aquilo. Eu acho que então tem uma porção de coisas que fazem a gente ter essa postura, a de dar conta dessa pressão, a de dar conta do que já tá previsto no currículo".

A professora-orientadora Franciele indica como os professores têm medo de não cumprir o currículo e o modelo de escola que os formou, no que se refere ao aprender na escola. Dentre os medos dos professores está o de não ter registro no caderno, não ter uma 'prova', eu diria, de que o professor está efetivando o currículo. Em seu relato encontrei: "eu faço essa questão, essa orientação do contraturno, enfim, se eu não consigo fazer muita mudança no turno eu vou tentando nas oficinas, não precisa de caderno, [ao que o professor responde]: 'não eu quero ter um caderno, quero fazer avaliação eu quero...'. Então, é uma resistência, é um medo, um medo de falhar". Enuncia de forma clara: "o professor, ele tem

medo, ele tem medo de não fazer aquilo que ele foi acostumado, treinado para fazer”.

A professora Amanda indica que as professoras da escola em que trabalha, com o passar do tempo, foram destinando um espaço cada vez menor para as atividades do Projeto Escola-Outra. Passou a ser algo *a mais* para elas fazerem. Vejamos o seu relato:

*Elas falam que ‘ah é o momento da Escola-Outra’, mas cada um faz com o seu aluno dentro da sala e a gente... eu não consigo dizer como que estava e como está hoje. Então, é mais ou menos assim que eu vejo, eu vejo que existia sim uma dificuldade e depois veio essa possibilidade, porque eu acho que uma opção tem que ser dada se a gente deixar assim muito aberto, ninguém quer nada, todo mundo quer ficar no livro didático. quer dar o seu conteúdo e quer assinar e colocar presença para os alunos (Professora Amanda).*

A professora Amanda indica o que os professores da escola em que ela atua tinham como perspectiva quanto ao Projeto Escola-Outra: “os professores esperavam alguma coisa pronta, assim, uma mágica, uma varinha de condão, uma receita que iria dar conta da defasagem de aprendizagem dos diversos níveis que a escola tem”. Vê com contrariedade o apego a um formato de ‘aula’ de algumas colegas:

*Uma professora que falou no último HTPC para mim, para todo mundo lá: ‘eu, se tiver mais algum ensaio, alguma coisa, eu não quero participar. Porque eu não gosto disso, eu quero dar aula, mas eu fazer um seminário, fazer meus alunos pesquisarem, fazer um teatro, não tô dando aula? (Profª. Amanda).*

E a visão de currículo pronto, com datas rígidas a serem cumpridas levou diversos professores a se tornarem reféns: “o primeiro bimestre tem que trabalhar isso, quem alcançou comigo, alcançou, quem não alcançou, vou para o segundo bimestre”. Dessa forma, o ensino apostilado tornou-se, segundo o relato, uma

espécie de ‘sonho de consumo’ de professores: “até mesmo essas apostilas que algumas redes estão adotando vão ao encontro do que os professores querem”.

A professora Helena tem uma percepção sobre diversos professores:

*Eu percebo que alguns professores, vindo de todo esse processo, têm uma convicção sobre o que sabem e sobre o que acreditam e se fecham para novos aprendizados e perspectivas. Eles não se abrem para novas possibilidades, eles estão tranquilos e confortáveis naquele jeito de ser, então, eles não querem mudanças, não querem ter trabalho.”. Continua ela: “Eles também não saem da profissão porque também não tem outra opção. Até porque procurar uma outra opção também vai exigir esforço”.*

A professora-orientadora Franciele relatou que, no diálogo com professores, ela tem chamado a atenção para a ideia de que a culpa é da criança que não aprende sempre de alguém fora da escola. Encontrei em seu relato que:

*O que eu ouço dos professores é que quando ele percebe que a criança tem dificuldade de aprendizagem, tende a culpar alguma coisa ou é por que a família não participa ou é por que ele é pobre ou ele foi adotado. Sempre tem alguma desculpa que tira a responsabilidade da escola. E, às vezes, eu falo: ‘ah, gente, eu não gosto de ficar falando, mas a culpa é nossa [...] a culpa é nossa.*

Segundo a professora “a equipe está mudando, alguns estão se aposentando. Está chegando uma galera nova, mas demorou para chegarmos no ponto de pensar a realidade. Não há impedimento para que esses meninos aprendam”.

No relato da professora-orientadora Franciele, encontra-se a velha questão da culpa sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Nos relatos encontramos menção à forma como os professores encaram as crianças que apresentam dificuldades de

aprendizagens, em geral, culpando alguém da família, ou a própria criança.

Segundo relatos, quando as professoras reclamam: “Nossa, vai ter que fazer isso”, ou seja, cumprir tarefas. Estão preocupadas em passar conteúdo. Para transformar os professores é preciso trazê-los para o centro do debate, como também o que ensinar e a forma de fazê-lo. Mudar a forma de olhar a vida das professoras e não vê-las mais como professoras antigas *versus* professoras novas e promover trocas de experiências. Superar a visão de que as pessoas são repositores de peças. O que se aprendeu anos atrás não serve mais, valorizar o erro, tentar, criar, são provocações que um professor, participante do Projeto Escola-Outra relatou (Professor Mário).

A professora-orientadora Franciele relata uma característica da Escola-Mesma que ainda permanece atualmente. Trata-se da punição do aluno. Embora a forma de punir tenha se alterado, a escola ainda pune. Vejamos seu relato:

*A questão da punição, acho que a gente continua ainda com castigos e punições que a gente tinha antigamente. Claro que melhorou muito. Acho que a gente avançou um pouco até por conta da legislação que protege as crianças, mas a gente ainda vê muito. Não fez a tarefa é punido, perde o intervalo, perde o recreio. Aqui, a gente tinha uma mania dos professores falarem assim: você não vai participar da natação.*

E ainda acrescenta em outro trecho da narrativa: “a gente fala que está aceitando as diferenças, mas a gente não aceita ainda. Essa questão de querer tirar o que é prazeroso parece que [na] escola, se é prazeroso o aluno não está aprendendo”. E o que não é prazeroso é mais passar informações. Enuncia a professora-orientadora Franciele: “a questão de transmitir a informação, o professor não é mais aquele que tem, que detém a informação. A informação está aí em qualquer lugar”.

Para o Diretor Oscar, há tensões quando se trata de falar com os professores sobre a aprendizagem, sobre os problemas

encontrados com os alunos com dificuldades, e há diversos professores que buscam se esquivar desse debate. Diz o diretor:

*Quando a aprendizagem entra em questão, o professor acha que é crítica a ele, que se quer que ele aprove todo mundo... quando você faz perguntas ligada à questão de aprendizagem, questões pedagógicas em geral, o professor geralmente fica muito armado. Acha que tá sendo criticado, que problema não é [aquilo que] tá falando, achando que ele quer o problema ou tá achando que quer que aprove todo mundo. Aquelas questões clássicas.*

Mesmo considerando que a liderança do diretor Oscar seja muito significativa, quando fala ao professor sobre a aprendizagem dos alunos, eles entram na defensiva, considerando que estão sendo questionados em sua capacidade de ensinar. O professor quando era aluno da faculdade torcia para seu professor remarcar um trabalho, quando está na escola básica e o aluno atrasa, ele não tem paciência. Na Escola-Outra é preciso pensar a relação com o aluno, diz o diretor Oscar. Instar o professor a pensar sobre como desenvolver seu trabalho, considerando possibilidades de mudança, é avançar de uma escola para outra. O diretor Oscar nos diz:

*Eu acho que tem que provocar muito [o] professor para ele se mexer, para ele começar a perceber que por mais que a escola seja dinâmica, se ela não [se] mexer, lá no cerne da questão que é o saber que o aluno já traz, o saber que o próprio professor já tem, a história desse aluno, a relação com os funcionários, se não mexer com isso nas outras possibilidades da aula, da aula com todo mundo em pé, com todo mundo em círculo todo, ou da forma tradicional, se não pensar nessas [...] todas essas variações, eu acho que a gente fica na Escola-Mesma sempre, a gente fica meio que eternizado na Escola-Mesma.*

A professora Jomara indica que quando a criança não aprende algo, deve-se mudar a postura do professor. Ela diz: “um monte de criança não aprendeu, então eu vou voltar lá, o que [é] que eu fiz

de errado? Você [faz] sua autoavaliação, do que você não conseguiu atingir e descobrir aquilo que o aluno não consegue e de que forma você vai mudar aquilo. E isso tudo eu acho que envolve [...], faz parte da Escola-Outra". Ela sempre desejou uma transformação mais profunda na escola para que as crianças aprendessem mais. Segundo seu relato sobre o projeto Escola-Outra, ela enunciou que "pelo menos para mim, que esperava assim, que fosse uma coisa transformadora". Ao levar o Projeto Escola-Outra para a unidade escolar, um problema vai surgindo entre os professores. Devido ao fato de haver atividades no formato de aulas regulares em um turno e oficinas no contraturno, uma divisão entre os professores foi surgindo. Enuncia em seu relato

*O professor do turno, ele tá ficando cada vez mais fechado, cada vez mais, porque ele fala: 'ah, não, isso ele faz lá no projeto'. Tudo que é prazeroso, diferente, concreto, prático, ele tá deixando e aí o que tá acontecendo, os professores do projeto são os 'pop star' [e] as crianças querem estar lá e os [do turno] regular são os chatos. A gente precisa mudar isso porque está ficando cada dia pior (Professora Jomara).*

A professora Larissa é educadora infantil, formada em Pedagogia e em História. A escola que a Professora Larissa diz ter sido formada era repleta de regras e assim ela via a educação até conhecer o projeto Escola-Outra. Assim ela enunciou o que sabia sobre a escola:

*Bom, a escola que eu pensava era um pouquinho diferente da escola que eu fui formada, mas ainda com um pensamento bem enraizado naquilo que eu fui formada que é um local de aprendizado repleto de regras, regras que não eram feitas pelos alunos, mas por adultos. Essa era forma como eu via a educação até conhecer o projeto Escola-Outra.*

Para ela, há um discurso que percorre as escolas, que enuncia a centralidade da criança no processo de aprendizagem, no

trabalho pedagógico. No entanto, a realidade vivida nas escolas diz outra coisa: “apesar da gente ter uma formação, a criança... ela tem de estar no centro do processo de formação, mas na prática, a gente não vivencia isso nas escolas”. Precisa de uma ação dos educadores “para que isso mude”. A professora Larissa ponderou sobre a participação do professor no Projeto Escola-Outra. No início se empolgam com a proposta, “só que com o tempo, eu tenho a impressão que a escola mesma vai falando mais forte dentro da pessoa. Ela já não tem muito tempo, ela tem algumas dificuldades para vencer e não entendeu direito o projeto, ainda não o abraçou”. Seu relato me faz pensar que diversos professores que tomaram contato com o Projeto Escola-Outra esperavam que algo mudasse rapidamente, por um lado, embora, muitos que aderiram, expressaram algum temor sobre as mudanças, indicando, que temiam ter de assumir muitas tarefas, como é de costume nos projetos que chegam à escola.

Ao prosseguir nesta questão do temor dos professores diante de novos projetos, o projeto Escola-Outra provocou algumas rupturas. A primeira refere-se, justamente, ao fato de que não havia tarefas *a priori* a serem cumpridas. Isto desmotivou alguns, pois estavam acostumados com a ideia de “começo-meio-fim” dos projetos, após os quais, poderiam voltar à vida normal. Mas a Escola-Outra veio desafiar a se ver em outro território de saberes. Seja no pensamento do professor sobre a escola, sobre a criança ou sobre a educação, houve a oportunidade de se pensar de outro modo. Vou analisar, a seguir, algumas formas de repensar o fazer na escola, a partir de propostas de reflexão e de ação que levaram diversos professores e outros atores escolares a reverem suas posturas.

A Escola-Outra como possibilidade de mudança foi sendo inscrita nas mentes e nas conversas entre membros da gestão escolar e a equipe de professores participantes. Foi um longo trabalho de sedução: “então, no projeto Escola-Outra foi esse trabalho mesmo de [ir] conversando, seduzindo, como a gente deve fazer com os alunos em sala” (Profa. Elza). A professora ainda prossegue indicando que houve lacunas no projeto: “as lacunas [...],

talvez seria essa questão, nem sempre tinha uma sequência da mesma ideia, elas [as professoras] chegavam aos encontros [...], embora elas... ou assuntos, eu não sei dizer se são ideias ou provocações, tinham um objetivo, mas eu não sei se esse objetivo estava claro para todos, para mim estava muito claro” (Profa. Elza). O sentido era a principal preocupação da professora quando tratava com a equipe sobre o projeto:

*Precisa fazer sentido para o professor aquela prática, aquele projeto, porque se não fizer sentido, o professor pode até fazer, pode até desenvolver, mas não vai estar feliz, vai dizer: “eu fui obrigado, meio que eu tive de fazer, tive de fazer as coisas. É assim, eu tenho de fazer, eu tenho de obedecer” (Profa. Elza).*

Mas há outros professores que desejam a mudança, como no relato:

*Observamos outros professores que desejam produzir coisas diferentes, eles querem mostrar o que fizeram – ‘olha o que eu construí, estou pensando em fazer isso, queria inovar, eu quero conhecer esse projeto, eu quero ver o que é que ele tem para oferecer, eu quero ver o que a partir dele eu consigo melhorar em relação ao que estou fazendo com as minhas crianças. Então, temos esses professores que têm formas diferentes de pensar e de ver a profissão’ (Professora Helena).*

Ela ainda enuncia: “O projeto existe para fazer a diferença na vida das crianças, mas antes precisa ajudar os professores a enxergarem isso...”.

Quando perguntada sobre o que o projeto trouxe de novo na sua perspectiva, a professora Daniela responde: “o projeto traz para mim que eu não devo desistir daquilo que eu acho que é um jeito mais interessante de trazer mais envolvimento das crianças para dentro da escola”. Esse ponto me faz pensar que a professora já sentia que a escola (e quem trabalha nela) precisa se esforçar para

fazer sentido para a criança que ali está todos os dias. Certamente, diante de dificuldades de ensinar uma coisa ou outra para uma criança específica e fracassar, a professora pensou em desistir e se entregar à queixa mais recorrente dentro da escola que assim se enuncia: “Essa criança não aprende”, o que representa, na prática, desistir de ensinar-lhe algo. O “desistir” parece que, volta e meia, vem incomodar a professora novamente. Segundo seu relato: “então, assim, não tem como parar... você vai desistir e... assim, eu tenho uma dificuldade, ao mesmo tempo que eu quero fazer as coisas diferentes, eu quero seguir o que tá lá dentro do livro” (Profa. Daniela).

A partir desses relatos acima, me vem à cabeça que a professora se encontra em uma espiral, em que, por um momento quer ouvir a criança, trazer coisas novas, tornar o aprender algo interessante, mas logo vem a “roda-viva”<sup>41</sup> e carrega tudo para o fundo novamente e a professora fica com um sentimento de que fazer o que está no livro é mais seguro. A roda-viva está bem viva a cada começo de ano, tão viva quanto a inquietação da professora de que se pode fazer diferente. Segundo seu relato: “quando eles falam assim: ‘ah, já pode usar o livro’, eu quero dar tudo que tá no livro porque eu falo assim: ‘é conteúdo e é importante para eles’. Eles têm de aprender aquilo só que aí eu vou [e] trago uma música, trago outra indicação de alguma poesia, alguma coisa para dar a entrada naquele assunto”. São duas rodas girando, cada uma para um lado.

Segundo a diretora Estela, a reação dos professores da escola que ela dirigia, foi aderir ao Projeto Escola-Outra. Seu relato deixou transparecer que há uma relação de confiança entre a equipe da escola e ela. No relato, encontrei: “eu falei assim, bom eu acho que aí conversei com alguns professores na escola, eles [...] gostaram da ideia e eu lembro que um professor olhou para mim e falou: ‘tem um brilho em você que está diferente’. E eu falei: é mesmo” (Diretora Estela).

---

<sup>41</sup> Referência à música lançada por Chico Buarque em 1968 e que foi censurada pelo regime militar que governava o Brasil, desde o golpe de Estado de março de 1964.

No âmbito do Projeto Escola-Outra, os relatos de “gente resistente” são recorrentes. Num primeiro momento, os professores se dividem em três grupos, mais ou menos em todos os lugares em que o projeto foi apresentado. O primeiro grupo é do pessoal que gosta da ideia, que topa, é o grupo do “quando a gente começa?”. O segundo grupo é do pessoal desconfiado. Dizem “sei não...” ou “é mais uma novidade que vem e passa...” e assim por diante. O terceiro grupo é do pessoal “do contra”. Dizem: “isso não vai funcionar” ou “mas a escola está presa em um sistema e o sistema não vai permitir” e, me parece, que tentam jogar a culpa para cima para se esquivarem. Este último grupo, em geral, se queixa, de início, antes mesmo de saber o que é o projeto e quais propostas virão, já procuram argumentos para desistir. Nesse ponto, me lembro que eu fui convidado para falar sobre o projeto em diversos lugares e escolas. Em algumas dessas oportunidades estive diante de uma nova modalidade de recusa, ainda falando do terceiro grupo. Alguns professores dizem assim: “Ah... muito legal, mas nós já somos uma escola-outra”. Eu aprendi que se trata, apenas, de uma lógica de denegação. A diretora Estela, em seu relato assim enunciou:

*A gente tem um grupo muito bom que, é claro, tem alguns resistentes lá que não querem, que torcem o nariz, mas eu finjo que eu não tô vendo... Todo mundo tá gostando. E como esse grupo é maior do que aquele que não quer nada, a gente consegue fazer coisas diferentes na escola, a gente consegue movimentar a escola”. Ela enuncia, nessa questão da inovação: “então, eu acho que esse jeito nosso na escola chega a contagiar sabe, mesmo assim, a educação não tendo nada que a gente sabe de importância (Diretora Estela).*

Em seu relato, a diretora Estela informou que está deixando a direção da escola, depois de trinta anos dirigindo a mesma unidade, convenceu sua colega, uma vice-diretora a se candidatar para o processo seletivo com o seu apoio e, no que se refere ao projeto Escola-Outra, ela relatou que deseja continuar, uma vez que

vai se aposentar como diretora da rede, mas vai continuar dando aulas, pois tem outra matrícula ativa. Disse ela: “vou continuar na escola, já falei que eu vou ajudar, que eu vou, se o senhor permitir, eu vou continuar dentro do projeto” (Professora Estela).

A professora Jomara atuava como coordenadora pedagógica no momento em que a entrevista foi realizada. Seu relato se refere, no entanto, à sua atuação como professora na escola do Ensino Fundamental em que o projeto Escola-Outra ocorria. Ela se apresentou como uma professora que estava sempre em busca de algo diferente para ensinar aos seus alunos e viu no projeto uma esperança e um reforço dessa sua disposição. Relatou que “sempre procurei ser uma professora dinâmica, trabalhar de forma diferenciada com as crianças”. Aprendeu com professoras tradicionais, mas percebeu que não estava atingindo as crianças daquela forma. Destacou, contudo, que no início de sua profissão docente, foi professora eventual da rede estadual paulista e reconheceu que essa rede sempre ofereceu cursos de formação continuada, permitindo que ela se abrisse para o ensino com jogos, de forma mais dinâmica, mas que, ao atuar com professoras com mais tempo de profissão e que tinham uma visão mais tradicional de escola e do ensino, ela foi se aproximando dessa forma de trabalho, embora, em seu interior, mantivesse acesa a chama para uma outra maneira de conceber a docência. Segundo o relato da professora, após conhecer o Projeto Escola-Outra, surgia sempre a ideia de mudança, para levá-la a pensar diferente a respeito do que ia fazer: “eu fui modificando meu pensamento”.

Ao ser questionada sobre alguma crítica ou sugestão sobre o projeto Escola-Outra, a professora Jomara indicou que faltou eu sugerir algo mais concreto – algo para que eles fizessem e transformasse a escola. Segundo seu relato: “eu recebi essa crítica e ouço até hoje, [...] você sugerir uma coisa mais concreta”. No entanto, ela admite que, apesar de muitos ficarem esperando que eu sugerisse o que era para fazer, ela enuncia que as grandes mudanças são demoradas: “nossa preocupação maior foi a ação. [São] As grandes mudanças, [elas] não vêm da noite para o dia, não.

Vai acontecendo, tanto é que a nossa cabeça... a minha foi mudando". A despeito das mudanças que ela viveu, para outros professores, "parece ser uma coisa a mais", repetindo o que eu encontrei em outros relatos também. Mas a professora Jomara, que já tinha em mente um fazer pedagógico baseado na diferenciação de atividades e propostas, para ela "não era para ser assim, era para transformar, a Escola-Outra, dentro daquilo que a gente tem".

Para a professora Elza, sobre o curso de especialização "Escola-Outra": "os professores que realizaram a pós também estavam nesse movimento de autoanálise". E continua: "eu percebia os professores confusos, inseguros e sem um norte". Ela foi, aos poucos, externando aos professores as propostas do projeto Escola-Outra e tecendo um campo de possibilidades que foi se abrindo aos participantes do projeto. Foi exercendo uma espécie de 'tutoria':

*Por que lá teria uma sala que pudesse atender os diferentes interesses das crianças, mas o que nós conseguimos fazer naquela época foi isso, dividir o tema de trabalho sobre alimentação em diferentes eixos. Cada professora escolheu o eixo que se sentiu mais à vontade. A professora que gostava de culinária falou: "eu quero ficar com o eixo da culinária, eu quero ficar com o eixo da horta", etc. Os alunos foram divididos em grupos com idades diferentes e uma vez por mês tinham "tutoria" com uma professora que os ajudava a pesquisar sobre o eixo que ela estava responsável (Profa. Elza).*

Esta professora aderiu ao balanço do saber e levou aos professores, percebendo que eles desejavam algo prático, algo que pudessem colocar em prática para se sentirem participantes efetivos do Projeto Escola-Outra:

*Com o balanço do saber [...], acho que ficou muito tempo no campo teórico e o professor precisa visualizar uma prática, mesmo que ele não concorde, mesmo que ele fale: "isso eu não quero fazer, não gosto de fazer, não é a minha praia", mas ele precisa ter, ali, materializada*

*uma determinada prática para ele decidir se ele quer desenvolver ou não (Profa. Elza).*

A professora Daniela, ao entrar em contato com o Projeto Escola-Outra, se sentiu atraída, por acreditar que iria, finalmente, superar a escola tradicional e que eu teria uma 'carta na manga', um projeto com tudo pronto de como fazê-lo. Ao se deparar com as propostas de efetivação do projeto, e notar que não havia nada pronto para ela fazer que, como num passe de mágica, tudo mudaria na escola e na sua forma de trabalhar com as crianças, se deu conta que o ponto de partida não era mais o professor, seu saber, o currículo escolar ou qualquer outra coisa que, tradicionalmente ela já fazia. Segundo seu relato: "agora o que eu vejo é que a gente pode trazer das próprias crianças um jeito delas construírem o conhecimento sobre determinado assunto, por exemplo, e que elas podem registrar esse conhecimento de outras formas que não seja só respondendo um questionário" (Profa. Daniela). O gérmen da Escola-Outra, do Professor-Outro já habitava na Professora Daniela:

*Quando eu venho pra Escola-Outra eu venho com esse conhecimento, com esse entendimento, com essas outras leituras, e eu vejo assim que eu não estava tão errada, entendeu? Do caminho das coisas que eu fazia... que eu acho que é por aí mesmo. É fazer com que as crianças se interessem mais pelas atividades, pelas coisas que elas precisam aprender (...) (Profa. Daniela).*

A diretora Estela, no diálogo com professores da escola, mostrou o que eu venho tentando dizer há quatro anos. O Projeto Escola-Outra não tem um conjunto de tarefas para cumprir. Tem textos a debater, provocações que são feitas por mim, mas, o principal não está aí. Está na possibilidade de mudança de visão sobre como atuar na escola. Diz a diretora para uma professora: "eu falei isso pra [professora]. [...] não tem receita, não tem receita, não

existe e, assim, não é um projeto que vai te dar trabalho. É o seu trabalho, é o seu trabalho, esse é o projeto, é fazer o seu trabalho”.

O grupo se modificou com o Projeto e nos enunciados da diretora Estela eu identifiquei esse saber. Vejamos: “não foi a direção que fez a imposição. Então, eles se sentem dentro, participantes, eles, assim, tá acontecendo assim, porque nós [...] o grupo melhorou” (Diretora Estela).

No âmbito do Projeto, é preciso desconstruir preconceitos, tradições arraigadas no imaginário dos professores. A professora Elza identificou essa necessidade e foi atuando para quebrar velhas ideias cristalizadas há muito tempo na equipe de professores: “quando eu comecei a desconstruir isso com os professores e eles perceberam que eles iam poder me dizer algo que realmente estavam pensando e que não ia me magoar, eu não iria chegar passar reto sem dar um bom dia, aí eu comecei a ouvir mais a respeito de como de fato se sentiam”. E prossegue enunciando: “na medida em que você vai ajudando o professor a entender e passa a fazer sentido para ele, ele tem uma relação com você de respeito, mesmo que naquele momento ele não concorde, mas pela relação que foi construída” (Profa. Elza).

Na escola em que trabalha a professora-orientadora, Franciela foi a divisão entre professores ‘do turno’, aqueles que são efetivos na unidade escolar e os professores ‘de fora’, que atuam na escola nos projetos, gerando uma ideia, a ser verificada mais de perto, uma vez que aqueles que trabalharam no ‘turno’, passaram a trabalhar também nos projetos, indicando que é possível fazer diferente o que sempre fizeram, segundo seu relato. Como a professora agora está mais próxima da gestão escolar, sua narrativa é reveladora:

*Eu sempre fiz as minhas rodas de leitura, sempre fui com as crianças para o campo e também fiz as avaliações que eu tinha que fazer. A gente é obrigado a fazer. Dá para fazer, mas aí, como a gente tem o projeto aqui, os professores meio que transferiram... e eu não culpo só os professores, eu acho que agora, enquanto gestão, a gente tem que*

*pensar nisso também, transferimos para o contraturno, para a formação complementar essa parte de encantamento da educação e os coitados do turno ficaram só com a parte burocrática de avaliação e de currículo (Professora-orientadora Franciele).*

#### **Tema 4 – Avaliação**

Uma das questões que foram abordadas com recorrência nos debates realizados no interior do Projeto Escola-Outra é a avaliação. Tanto as avaliações internas – voltadas, substancialmente, aos alunos e seu desempenho escolar – quanto às avaliações externas, oriundas da rede à qual a escola pertence ou mesmo do governo estadual ou federal. O tema é, por vezes, apontado como o vilão da escola e dos processos pedagógicos. Comporta significativas contradições, como aquela em que professores que, em sua formação escolar, especialmente no nível superior, viveram diversos dilemas com provas extenuantes, exames difíceis, atividades avaliativas das mais diversas e que, no geral, pouco acrescentavam à formação propriamente dita. Mas esse pouco ficou na mente de muitos professores. Foi nesse pouco que aprenderam que avaliar é determinar uma espécie de ‘juízo final’ sobre a vida dos alunos, na medida em que é uma prática que termina em dois lugares distintos: a aprovação ou a reprovação. A avaliação, como temática, frequentou as reuniões e debates que efetivei nas escolas públicas. Neste tema 4, vou apresentar e analisar algumas das posições explicitadas pelos participantes.

#### **Constelação 4 – A avaliação é o carro-chefe**

“A avaliação é o carro-chefe” (Professor Mário). Com essa simples frase, o professor resumiu o centro do processo pedagógico da escola. A avaliação – dividida entre externa e interna – estabelece a forma de validação de todo o processo de aprendizagem. O que aprendeu o aluno, quanto significa, em termos numéricos, o que ele aprendeu, o que representa, do ponto

de vista estatístico, essa quantificação da aprendizagem são questões que pautam a vida da escola de tal maneira que os gestores, os professores e os alunos estão presos à lógica avaliativa, pois em sua base está solidificada a própria ideia de *competência* que, divide o mundo escolar em duas metades – os que têm e os que não têm. Essa divisão gera nos alunos uma busca pela nota a qualquer custo. A diretora Estela aborda a questão da avaliação na Escola-Mesma:

*Então, agora se isso vai valer nota ou não eu imagino que o aluno fique pensando, mesmo porque tudo que ele quer é nota. Ele quer nota até para se ele virar a cabeça que o professor pediu pra esquerda e ele virar pra direita, tem que virar pra esquerda ele vai querer nota. É, então, assim, eu não vejo eles falando muito disso, mas, eu, de repente também não prestei muita atenção nessa questão. Mas a avaliação, ou a tradição de avaliação também atinge o professor quando ele entra num projeto ou num curso: ‘tem certificado?’. [...] a ideia do certificado na cabeça de quase todo mundo passa por uma nota por uma avaliação por uma prova, por alguma coisa para fazer jus (Diretora Estela).*

A professora-orientadora Franciele também fez um breve apontamento sobre a avaliação quando destacou a pressão que o currículo escolar exerce sobre o fazer pedagógico, sobre o ensinar. Segundo seu relato: “a partir [de] quando a gente tem que seguir um currículo, daquele jeito, quando vêm aquelas avaliações”, fazendo referência às avaliações externas, que sujeitam o professor a um currículo cada vez mais impositivo. Em seu relato, há também uma outra questão que envolve a avaliação. Trata-se de levantar dados para o sistema educacional. Encontra-se em seu relato:

*Aqui em [cita o seu município e sua rede], mesmo nós estamos tendo avaliação interna [...] que é da secretaria direto. A gente... nós fizemos uma reclamação lá, o aluno nem terminou de fazer uma, já chega outra. Crianças da Educação Infantil que ficam uma semana sendo*

*avaliadas. Então, os professores questionam isso. A gente não consegue fazer outra coisa a não ser avaliar, mandar os dados.*

A pergunta que me faço é: para que servem esses dados? Certamente, se pode responder: ‘para balizar as políticas públicas na Educação’. E a resposta está correta. No entanto, os dados alimentam as políticas públicas que organizam o currículo que precisa ser avaliado de forma padronizada, que levantará mais dados. E o círculo se fecha sobre si mesmo. Círculo no qual, os saberes das crianças, os saberes dos professores, vão ficando de fora. A professora traz uma questão que, na prática, engessa a visão sobre o currículo, segundo seu relato: “acho também que pensar nas diferenças, pensar no que cada criança quer é mais desafiador para não dizer mais trabalhoso”, aumentando o volume de trabalho, sobrecarregando o professor e a escola.

A professora-orientadora Franciele indica que a avaliação está funcionando como uma espécie de termômetro na escola em que o projeto – tanto o Projeto Escola-Outra quanto os projetos das oficinas no contraturno – de quem trabalha – os que fazem avaliação, ou seja, seguem o currículo corretamente – e os que não trabalham – os que não avaliam. Assim, a avaliação se dobra sobre si mesma num movimento em que os professores a utilizam para vigiar e definir quem trabalha mais, quem trabalha melhor. A forma de classificar aqueles que não avaliam como “não trabalho” decorre da herança deixada por tempos muito autoritários da educação escolar. Os que avaliam, cobram dos alunos conteúdos *ensinados* – nem sempre aprendidos – rigidez com os prazos, rigidez milimétrica quanto à forma correta de responder questões em uma prova, tolerância zero com as ‘colas’, enfim, toda uma gama de procedimentos de vigilância e punição que a escola instituiu desde há muito tempo, como já analisara Foucault em seu livro *Vigiar e punir*.

A avaliação tem uma lógica. É a lógica da aprovação/reprovação. Daí decorre, acredito, que o problema não está exatamente na avaliação, mas naquilo que lhe dá suporte e finalidade. Assim, a nota é o meio para garantir que esse desfecho

da avaliação seja alcançado. Perguntei à professora-orientadora Franciele se a Escola-Mesma que chamam de 'turno' viveria sem a nota. Assim ela se expressou: "viveria, se nós não tivéssemos as cobranças, [se] nós não tivéssemos que prestar contas, então o problema não tá na escola, tá no sistema". A forma como a avaliação é concebida e efetivada na escola tem limitado a ação dos professores às repetições, formalidades burocráticas, enquanto o aprender da criança vai ficando em segundo plano. Encontrei essa questão no relato da professora:

*Eu acho que é um problema de sistema. Acaba que o professor aqui de dentro [professores que trabalham no turno regular em comparação com os professores 'de fora' que atuam nos projetos], ele tem mais pressão mesmo. Então, a parte burocrática de documentação, de boletim, de avaliação é ele que tem que fazer certo, ele tem que prestar conta disso. Só que aí alguns usaram isso como muleta. Então, 'ah não vou fazer isso aqui porque eu tenho que fazer essa parte burocrática' (Professora-Orientadora Franciele).*

Com a chegada do Projeto Escola-Outra algumas mudanças na postura dos professores começaram a ocorrer na escola. A diretora Estela já notou que na avaliação, refletida em reuniões de Conselho de Classe, que os professores estão vendo e agindo de forma diferente. Em seu relato se lê:

*A gente já percebe em alguns professores essa mudança, eles falam dela, de olhar o aluno de uma outra forma, de não achar que ele [o professor] é o detentor de todo o conhecimento, de que ele é que sabe tudo. A gente já percebe essa diferença e até quando a gente, por exemplo, a gente tá num conselho de classe, a gente percebe a fala do professor que é diferente, entendeu? E eu gosto disso, ele já tá trazendo coisas de inovação e isso exatamente, talvez o projeto tenha disparado nele.*

A avaliação no projeto é concebida de outra forma. Como diz a professora: “a gente não tem uma avaliação, no início a gente faz uma avaliação de escrita, a professora faz as anotações. Mas não é nada muito formal não”. E a professora segue: “não tem nota, e é a avaliação, continua valendo do mesmo jeito, sim, e os professores sentem que essa avaliação tem valor sim. Outra coisa é assim, o professor de fora, ele consegue reconhecer muito mais as diferentes habilidades das crianças”. Os saberes das crianças e jovens vão sendo reconhecidos por aqueles que estão participando do projeto e pela professora que os orienta. Ela enuncia:

*A gente precisa colocar esses professores [os professores do turno regular] para fora, para eles sentirem, por que o que a gente sente, assistindo essas meninas [na] ginástica rítmica, na natação, no esporte, na arte, apresentando aqui, fazendo robótica, é um negócio absurdo e eles não conseguem enxergar esses alunos assim porque eles não estão vendo (Professora-orientadora Franciele).*

As notas nas avaliações externas, segundo a professora, se alteraram a partir das vivências das crianças no projeto. Vejamos o que ela enuncia: “Vamos pensar a partir da avaliação externa. do que a gente tem de dados. As nossas notas subiram muito, então o projeto contribuiu muito para o desenvolvimento acadêmico das crianças”.

A efetivação de ações por parte de professores que aderiram ao Projeto Escola-Outra, como a professora Jomara, trouxe um desafio, relativo ao que fazer diante das exigências que a escola recebe todos os anos por parte das avaliações externas. Assim ela enuncia que “não focava naquilo que eles tinham que aprender no bimestre, é claro que tinha que cumprir aquilo porque é cobrado depois na forma de avaliação externa”. Nesse enunciado está inscrito a disputa entre as *estratégias* e as *táticas* que Certeau (1998). As primeiras são as formas organizadas e calculadas dos planejadores e dos formuladores de políticas públicas. Correspondem ao instituído, ao previsto, ao que é legal e,

naturalmente, ao que é cobrado no curso do processo pedagógico e, em particular, nas políticas de currículo para a escola pública. No entanto, a professora enuncia que o professor pode e, por vezes, lança mão das táticas, “arte do fraco” (Certeau, 1998, p. 101), para romper com os: ‘não pode’, ‘não está previsto’, ‘não é permitido’ do sistema. Aproveitando-se muitas vezes das brechas deixadas ou criadas, o professor vai estabelecendo uma forma *tática* de realizar seu trabalho, do seu jeito e, em várias ocasiões, daquilo que faz mais sentido para os seus alunos.

Na linha de uma experiência da autoavaliação, que em algumas escolas do projeto está prevista, constitui uma forma de reflexão na perspectiva da Escola-Outra. Diz Jomara: “mas muitos professores não ligam e querem passar para o próximo tema, a próxima habilidade...”. Esses professores não levam em consideração a importância de ensinar o aluno a avaliar seu percurso, sua aprendizagem, como parte do processo de formação.

## **Tema 5 – Percepções sobre procedimentos da Escola-Outra**

O Projeto Escola-Outra funciona na base de reuniões com grupos de diferentes escolas e de diferentes cidades e redes de ensino. Atualmente, o projeto conta com aproximadamente cento e oitenta participantes, entre gestores escolares, docentes, coordenadores pedagógicos e servidores não docentes de escolas públicas de dez municípios: Hortolândia, Santa Bárbara d’Oeste, Porto Ferreira, Monte Mor, Limeira, Araraquara, São Carlos, no estado de São Paulo, e São João de Meriti, Resende e Laje do Muríe, do estado do Rio de Janeiro. Nestas três últimas cidades, os participantes são de escolas da rede estadual e contemplam o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentre os inscritos nas redes municipais, temos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Neste item vou analisar as percepções de alguns participantes no que se refere ao desenvolvimento do projeto.

## Constelação 5 – As crianças não criam mais, só executam

Em uma das primeiras escolas em que o Projeto Escola-Outra foi iniciado, há aproximadamente quatro anos, a insatisfação dos professores com o que faziam na escola era visível. Professores extenuados de tanto insistir em atuar com as crianças no esforço de ensinar o que está previsto no currículo oficial. A antiga divisão das classes de alunos por idade, supostamente, relacionada com as possibilidades de aprender determinados conteúdos. Essa insatisfação, associada a mudanças no jeito das crianças e jovens – que passaram a ter contato com as atividades propostas no projeto, de falar, e de realizar ações inovadoras, como a que foi criada por um diretor de escola de ensino médio, a partir da perspectiva metodológica do balanço do saber, que se dispôs a realizar um *balanço do ensinar* na escola em que atua e atividades de consulta às crianças sobre seus saberes e sobre o que desejam saber com a ajuda da escola – foi compondo o espectro de atividades do projeto Escola-Outra.

Uma ação que foi desenvolvida nas escolas – e, em algumas delas, ainda ocorre – é o balanço do saber das crianças. Sob diferentes formas de realizar essa atividade, em geral, por pequenos grupos de crianças, ou por classes, os alunos foram instados a responder três perguntas: o que sabem (sobre quaisquer temas); como aprenderam o que sabem e o que não sabem e gostariam de aprender com a ajuda da escola.

A professora Jomara, ao tomar contato com o projeto Escola-Outra, por meio de um membro da gestão escolar, animou-se com a proposta, e relata que passou a acreditar que poderia potencializar seu desejo de fazer seu trabalho diferenciado com mais intensidade, sobretudo escutar as crianças, como foi proposto no início do projeto, com o objetivo de trazer uma escola diferente. Em seu relato encontrei: “quando a [cita o nome da coordenadora pedagógica] trouxe a proposta eu me animei bastante. Eu falei assim: “agora vai ser mais ainda porque você vai escutar o que a criança tem vontade de aprender, o como ela aprende, e fazer isso

com mais intensidade”. Essa escuta das crianças foi fundamental para que a professora compreendesse aspectos do Projeto. Segundo seu relato: “quando você pensa em melhorar escutando o que a criança tem a dizer, muda seu pensamento. Você começa a pensar: ‘nossa, olha como eu poderia ter feito diferente aquela aula’”.

Nos enunciados da diretora Estela, atividades que já estavam previstas antes do Projeto Escola-Outra se iniciam na escola, foram efetivadas com um novo olhar. Ela relata um exemplo:

*Alguns alunos já conseguem reconhecer [...] os alunos que são representantes de turma, alunos que participam do grêmio estudantil agora, os alunos que a gente... que foi feita a escolha lá para participar do parlamento juvenil... Assim, a gente já percebe uma mudança [...], é assim o jeito de falar deles. Eles já reconhecem que eles participam ali junto com a gente, que eles não são só aqueles que chegam [na escola], que ficam de sete ao meio-dia, que ficam de 13h às 18h, eles já conseguem entender que eles fazem parte do processo (Diretora Estela).*

Incorporar à visão do aluno sobre a escola de que ‘eles fazem parte do processo’ é mais que apenas apostar no *protagonismo juvenil* de que tanto se fala hoje em dia. É *fazer escola com os alunos*. Ideia que a diretora Estela deixa exalar desse enunciado acima.

Como o diretor Oscar já tem o hábito de avançar em propostas que lhe chegam à mão, está se propondo, agora, a realizar outra atividade: “eu tô inventando uma história, eu tô chamando provisoriamente, talvez definitivo, de balanço do ensinar”. Nessa atividade, focando na possibilidade de uma “Escola-Outra”, Oscar também se propõe a perguntar, como ser uma “sociedade-outra”, uma SEDUC-outra<sup>42</sup>, uma “direção-outra”, um “corpo docente-outro”, um “corpo discente-outro”, ampliando o questionamento para que novas mudanças possam ser desejadas pelos que atuam na escola. Mas a mudança, segundo seu relato, passa pelo

---

<sup>42</sup> Secretaria Estadual de Educação.

professor. Ele nos diz: “eu tenho certeza que a mudança passa pelo professor” e acrescenta: “Mas com tudo isso, se o professor quiser, ele pode fazer um trabalho ali, o contrário”. Colocar o professor para pensar nas possibilidades de mudança, levou o diretor a propor virar o foco sobre o aluno para o professor: “eu tô tentando trabalhar a partir das ideias da Escola-Outra, a questão do saber do tal do Charlot. A partir disso, eu tô tentando pensar o professor nessa história. E aí, tem umas perguntas ligadas ao saber, mas eu tô chamando de balanço do ensinar, como é que ele aprendeu a ensinar, como é que ele sabe, enfim” (diretor Oscar).

Enquanto isso, em outra escola... o Projeto Escola-Outra foi se modificando de um fazer uma escola diferente para o ‘dia da Escola-Outra Misturar idades’. A professora Jomara relatou que a atividade de criar grupos com diferentes idades para desenvolver uma atividade da Escola-Outra atendeu, em parte, suas expectativas. Ela enunciou:

*A gente começou a inserir as propostas [...] de misturar as crianças, só que assim, o conteúdo mesmo, a atividade, a metodologia, fomos nós professores que trouxemos [...]. Eu imaginava assim, a criança vai trazer coisas novas pra gente, vai ser uma troca de experiência com as crianças. É trazer o que a criança quer aprender e não foi bem assim, então, foi meio que trouxemos um tema... a escola escolheu um tema.*

Ao final, a professora, apesar de considerar a atividade uma boa oportunidade para as crianças verem algo diferente, ficou angustiada, pois não foram as crianças que trouxeram o tema, mas a escola. No ano seguinte, surgiu um novo tema proposto pela escola, a estratégia se repetiu e a professora enunciou sua frustração: “mas acho que perdeu um pouco daquela essência do aluno mesmo ali, [do] protagonismo [de ser] protagonista”. A frustração da professora Jomara é legítima e me coloca a pensar novas formas de abordar as propostas que as escolas se propõem a realizar no âmbito do projeto Escola-Outra.

A realização de atividade com grupos, nos quais se misturavam alunos do 1º ao 5º anos, trouxe uma novidade para a escola. Segundo o relato da professora Jomara, surgiu uma noção de respeito entre as crianças: “então a interação das crianças do 5º com o 1º aninho, que eles não tinham contato nem no intervalo, era mais contato na hora da entrada e saída, [e] o intervalo era separado, e eles começaram a se respeitar mais [...]. Assim, os maiores [...], a gente falava assim: ‘vocês vão ajudar os menores’”. Mas a mistura das idades, depois de dois anos, mudou. Não se faziam mais atividades com grupos de diferentes idades. Cada professor fazia na sua própria sala, com seus alunos. E a professora Jomara afirma que aí acabou de vez a esperança de mudança.

A despeito de sua frustração com o conjunto das ações do Projeto na escola em que atuava a professora Jomara, ela passou a realizar atividades com seus alunos, perguntando-lhes: “o que vocês gostariam de aprender em ciências?”, como uma forma de superar o trabalho restrito ao livro, ao caderno e à lousa, “então, sempre trazer alguma coisa diferente para eles construírem”. Seu enunciado denota sua insatisfação com o fato de que a escola não leva em conta o que as crianças desejam aprender. A professora criou formas de realizar ações na perspectiva do projeto Escola-Outra: “uma atividade, [uma] ação voltada em concretizar ali. A criança escrever ou pintar ou desenhar, fazer de uma forma que chama [...] fique ali gravadinho na cabecinha dele. Aquela aula diferente, tanto é que eu me vesti até de astronauta para as crianças”. Pelo que soube, foi uma atitude da professora que marcou para os estudantes, o quanto ela estava interessada não no Projeto Escola-Outra, mas em que eles aprendessem, o que é muito bom. O Projeto não tem um fim em si mesmo, afinal, a professora foi uma expressão muito clara, para mim, de que esse é o objetivo: mobilizar as crianças para o aprender.

A professora Larissa se encontrou quando tomou conhecimento do balanço do saber, proposta estabelecida no Projeto Escola-Outra, para ser desenvolvida pelos educadores com as crianças: “Eu gostei muito também da Etapa 2 do balanço do

saber. Não sei se acho que você vai perguntar ainda sobre isso, mas eu achei que essa ação, ela trouxe algo assim, é uma ação efetiva". Nessa questão, destacou a base teórica que sustenta este procedimento metodológico: "o balanço do saber precisa se consolidar, no meu entender, para eles conseguirem inclusive... eles analisarem os saberes e a relação com o saber das crianças a partir do próprio balanço do saber". Segundo a professora, as pessoas começam a inserir práticas diferentes: "eu consigo perceber que algumas pessoas, elas já começam a inserir práticas novas [...], fazer uma aula fora da sala de aula".

A professora Elza já desenvolvia assembleias na escola, antes do Projeto Escola-Outra ali chegar. No entanto, ao tomar contato com o projeto se deu conta do que faltava para embasar as propostas que vinha realizando. Compreendeu que está agora em suas mãos aprofundar uma experiência que tem uma proposta de mudança efetiva na escola e que essa proposta tem bases teóricas sólidas. A partir daí, passou a considerar a atividade que já realizava, em consonância com a perspectiva da Escola-Outra, de tal modo que passou a considerar uma via de mão dupla entre as duas propostas: "desenvolver as assembleias que eu acho que é um caminho que abre a porta para um projeto Escola-Outra" (Profa. Elza)

Para fecharmos esse item, trazemos o enunciado de um professor que acompanhou o projeto desde seu início na escola em que atuava há quatro anos. Para ele: "as crianças não criam mais, só executam (Professor Mário)".

## **Tema 6 – Formação de professores/Universidade**

Neste tema, vamos entrar em uma seara sinuosa e cheia de atalhos. Culpar os outros se tornou um hábito na escola quando algum fracasso atinge diversos alunos (Babette, 1985). Apesar deste mau hábito, a miopia sobre a distância entre o aprender dos alunos e o ensinar da escola me parece aumentar cada vez mais. Muito já se discutiu sobre as deficiências na formação de professores (Candau, 2020; Kuenzer, 2011; e outros) e parece que não

avancamos o suficiente no debate. É possível que o fosso entre a universidade e a escola básica seja uma das razões. No entanto, aqui trago uma ideia que vai na contramão desse argumento. O que fazemos na universidade não parece ser muito diferente do que se faz nos outros níveis educacionais.

### **Constelação 6 – Por mais cursos que você ofereça, os próprios cursos de formação de professor reproduzem a escola que eles têm**

A formação de professores envolve tanto o papel da Universidade quanto o que o professor carrega consigo para a escola da Educação Básica. Consultei para a pesquisa um professor que tratou desse tema e me sugeriu que há uma espécie de círculo vicioso entre formação e reprodução da mesma forma de ensinar. Segundo seu relato, as ofertas de formação continuada têm servido para reproduzir o que já se tem na escola. Nessa lacuna entre o que dizem os pesquisadores e aqueles que atuam no Ensino Superior e o que fazem os professores da Educação Básica é que me veio a ideia de propor um projeto que pudesse estabelecer uma ponte entre esses dois níveis de ensino, mas com um objetivo de encontrarmos saídas, novas ideias, novas propostas para que a oferta educacional seja mais condizente com as demandas sociais e, sobretudo, com o desejo de aprender das crianças e jovens que frequentam nossas escolas atualmente. Assim, nasceu o Projeto Escola-Outra, que a professora Helena, após ter participado dele, destacou o que representou para ela e indica, em sua narrativa, o caminho a ser seguido no projeto após sua conclusão das etapas previstas:

*O projeto Escola Outra não se encerra nas seis etapas. Ele deve permanecer vivo na vida e na mente de todos que participaram. As seis etapas representam um caminho a ser percorrido juntos, de mãos dadas, e depois, seguiremos o caminho. A grandeza do projeto está em inspirar cada um a seguir em frente, mesmo após a conclusão das etapas.*

O diretor Oscar também se voltou em seu relato para a formação de professores. Ele nos diz que a faculdade que o professor fez também reproduz e ensina a reproduzir a Escola-Mesma:

*Eu entendo o professor e não critico, eu convido ele a refletir. Ele tá agarrado naquele negócio feito uma tábua de salvação. [...] Por mais cursos que você ofereça, os próprios cursos de formação de professor reproduzem a escola que eles têm, reproduzem a faculdade que ele fez, tem nota, tem a aula 'X', tem avaliação, tem nota, tem reprovação (Diretor Oscar).*

Segundo seu relato:

*O que me parece, eles... o professor tem a impressão que ele aprendeu um pouco o caminho das pedras. Tem um discurso geral sobre educação, tem um discurso geral sobre a escola e eu tento sobreviver nesse meio. Me parece um pouco ser aquilo que é meio [...] o cotidiano vence a pessoa (grifos meus).*

Nessa linha, seus enunciados apontam para um problema antigo na escola. Trata-se de quem é o culpado pelos insucessos – o aluno? A escola? – e, segundo o relato que nos ofereceu o diretor Oscar:

*A primeira reação que ele [o professor] tem é culpar o sistema. É culpar aquilo que tá fora da sala de aula, é se é que tem que procurar culpados, mas ele acha que tem, então o que que ele faz, ele aponta dedo para fora, para... E, às vezes, alguns até apontam para si dizendo 'não, eu preciso preparar melhor a minha aula, ou seja, eu preciso estudar mais técnicas de convencimento, eu preciso estudar mais técnicas de comunicação, eu preciso entrar na linguagem do aluno'.*

A conclusão do diretor é epistêmica e metodológica no momento em que se depara com a ideia da culpa, na escola: “tem

*umas coisas que a gente tá pensando aqui para ser esse primeiro momento, tentar desarmar o professor” (grifos meus).*

A professora Jomara indica que um dos entraves para que o projeto Escola-Outra avance é a própria formação dos professores. Ela enuncia:

*Não sei se é a formação, se os professores precisam de mais formações... Porque, assim, o professor precisa querer mudar, porque às vezes, a direção, a coordenadora, [a] diretora tem isso em mente, ‘vamos fazer algo diferente’, mas, se o professor não quer, sabe, trava, porque eu acho que você fazer uma Escola-Outra precisa ter um trabalho em equipe.*

Nesse sentido, em seu relato, encontramos uma posição sobre o projeto na escola: “quando fala assim ‘Escola-Outra’ não é uma sala-de-aula-outra, não é uma professora-outra. Eu acho que tem que ser um conjunto.

A professora Larissa destaca a importância da formação continuada de professores, referindo-se ao curso de especialização, por mim coordenado, no qual se trata sobre a: “Escola-Outra... é, eu achei super importante isso, termos uma disciplina para falarmos sobre essa Escola-Outra, para colocarmos [os] fundamentos mesmo... essa ideia de [...] e por que a gente vem falando [...] em todas as disciplinas, em todo o curso”. No curso também se tratou sobre as relações de poder na Escola-Mesma, na qual não se valorizam as experiências do aluno: “quando você falou de Escola-Outra, quando a gente veio com aquela questão das relações de poder dentro da escola e na vida, mas, especificamente dentro da escola, a gente entende como o aluno tá num lugar da Escola-Mesma”. Enuncia que é preciso estabelecer novas propostas, como no Projeto Escola-Outra: “São propostas diferentes que venham no intuito, no objetivo de valorizar as experiências das crianças, experiências diferentes, experiências que venham a ser prazerosas para as crianças”.

## **Tema 7 – Famílias e a Escola-Outra**

As famílias, em geral, posso dizer que confiam na escola, tanto é que eles levam seus filhos até lá todos os dias. Tradicionalmente, pais, familiares e responsáveis vêm sendo considerados ‘de fora’ da escola, o que me parece bem estranho, pois as crianças e jovens que vão à escola *trazem sua família consigo* todos os dias para dentro da escola, suas subjetividades foram produzidas desde o ambiente familiar. Quase tudo o que ocorre na escola, de uma forma ou de outra, repercute no interior das famílias, nas quais essas crianças habitam. O que ocorre nas famílias, por outro lado, também acaba desembocando na escola e na sala de aula no cotidiano. De uma forma ou de outra, o projeto chegou às casas de onde vêm as crianças das escolas que dele participam. Para os professores e gestores, duas questões se sobressaíram nos relatos que recolhi. A primeira é que tudo o que ocorre na escola chega, de alguma forma, às famílias dos alunos. A segunda é que, ao que parece, os pais em geral depositam grande confiança na escola, mesmo sabendo que por lá ocorrem projetos novos, bem como, diversas mudanças também. Parece-me que os pais estão, em sua maioria, pela percepção dos que trabalham na escola, atentos ao que se está fazendo em seu interior.

### **Constelação 7 – Eu não tenho dúvida de que de alguma forma chegou nas famílias, porque eles contam tudo**

As famílias têm informações sobre o Projeto Escola-Outra, senão em sua maioria, ao menos pelo que as crianças relatam em casa, enunciou a professora Elza, que afirma ser necessário divulgar mais aos pais e responsáveis pelas crianças. O quanto os familiares compreendem sobre essa ação da escola, me parece certo, que é muito pouco. No entanto, diversos relatos já indicaram que os pais, em alguns momentos, são informados. Seja em reuniões na escola, seja por meio de comunicados que são enviados para as casas das crianças, seja por outras vias. Considero que o

projeto deve estar chegando aos pais e responsáveis como 'mais um projeto' apenas. Minha pretensão com o desenvolvimento, ao longo das seis etapas do projeto, é que os pais sejam cada vez mais esclarecidos e possam, inclusive, interferir, participar de alguma maneira, fazer sugestões, estabelecer uma forma que desejam agir, na medida em que forem se apropriando do que de fato se faz na escola, sob o rótulo de 'mudanças', como proponho recorrentemente, junto ao pessoal que trabalha na escola até chegarmos ao ponto de 'quebrar os muros da escola', como propôs a professora Amanda.

Um ponto que me colocou a refletir refere-se ao relato da Diretora Estela, sobre o abandono da escola pelos jovens, o que interfere nas pretensões da escola em avançar em propostas pedagógicas que os levem em conta. As famílias de alunos do Ensino Médio, sobretudo as de baixa renda, não mantêm os filhos na escola por muito tempo. Eles fazem as contas, diz a diretora Estela, e constataam que tirar os filhos da escola e levá-los para trabalhar até que tenham idade mínima para adentrar à EJA (Educação de Jovens e Adultos) é o melhor negócio. Isso decorre da própria política de indução do Governo Federal, pois ao estabelecer a idade mínima de 18 anos para ingresso na EJA-Ensino Médio, o tempo entre o abandono dos estudos pode ser provocado pelas famílias muito antes dessa idade e, enquanto aguarda completar o mínimo, o indivíduo trabalha, ainda que seja no mercado informal.

Voltando a pensar sobre as de crianças do Ensino Fundamental, encontrei referências nos relatos sobre pais com maior nível de instrução que identificam a reação de seus filhos ao Projeto Escola-Outra com mais rapidez, como é o casa da mãe fisioterapeuta, citada pela professora Amanda, que a conhece da escola em que trabalha e onde é desenvolvido o projeto. Mas essa professora também relata que sua própria família procura demovê-la do trabalho com crianças especiais, afirmando que eles não aprendem. O que não a faz desistir, pelo contrário, ela busca nos pais de alunos do AEE apoio para suas atividades, pensadas na perspectiva do projeto, qual seja, o trabalhar de forma diferenciada

para que todas as crianças aprendam. Mesmo que alguns familiares dessas crianças que se envolvem em atividades na escola não entendam bem o que se passa, sabem que algo está sendo feito para o aprender de seus filhos.

Vamos aos extratos dos relatos dos sujeitos entrevistados.

Quando perguntei à Professora Helena se o Projeto Escola-Outra já havia chegado aos pais e familiares da criança, ela assim se expressou:

*Porque, se chegou devido as crianças comentarem, porque elas ouvem falar nas escolas onde acontece, mas isso ainda não tá muito claro para os pais, na visão deles deve ser mais um projeto da escola, como tantos outros que já aconteceram. Então, todo esse processo ainda não alcançou os pais, não chegou, não de forma clara e ampla. Do mesmo modo que nós temos amadurecido dentro do projeto, o próprio projeto vem se desenvolvendo e 'amadurecendo', como um todo, ele quase tem uma vida própria, o projeto vem ganhando novas perspectivas.*

Ela propõe que o projeto seja levado de forma mais sistemática aos pais e familiares: “talvez devemos mobilizar ou ajudá-los a pensar sobre essa forma de manter esse diálogo mais próximo com a família em momentos de reunião de pais, apresentar produções, fotos de atividades que foram pensadas e desenvolvidas com as crianças a partir da perspectiva do projeto: ‘olha, nós fizemos isso a partir de tudo que nós estudamos no projeto Escola-Outra’.” (Profa. Helena).

A diretora Estela enuncia um saber das famílias sobre a permanência de jovens na escola, em particular no Ensino Médio, e identifica um movimento que nasceu de uma política pública voltada para alunos evadidos que retornam para a escola no período em que podem cursar a EJA. Segundo seu relato:

*Eu acho até que tem famílias que fazem a seguinte conta: quanto tempo ele ficaria no ensino regular e quanto tempo ele ganharia indo para o trabalho, por exemplo, que ela tem necessidade, e depois*

*fazendo EJA. Ele ficaria menos tempo na escola, não é difícil de fazer essa conta. Sim, e ela tem sentido porque a família, muitas vezes, precisa que ele trabalhe [...]. Essas provas hoje de ENCCEJA<sup>43</sup>, elas são muito assim, na base aliada daquilo que é o essencial e aí ele acaba alcançando o resultado, pega o certificado e vai trabalhar.*

A diretora constatou uma redução para menos da metade dos alunos que a escola tinha a partir do surgimento dessa política, em 2002, pois ela esteve à frente da escola por três décadas, exercendo a função de diretora.

A diretora Estela pensa em divulgar a participação da escola no Projeto Escola-Outra, para as famílias dos alunos. Ela relata:

*Eu acho que falta mais a gente divulgar, a gente tem que divulgar mais. Inclusive eu quero até fazer. Até falei com a [vice-diretora] pra gente fazer um [...] cartaz, não um cartaz, eu quero fazer uma coisa bem bonita com o logo do projeto Escola-Outra para colocar na frente da escola que a gente faz parte do projeto.*

As famílias, em geral, não tiveram contato explícito com o projeto, mas encontrei alguns relatos em que aparece a criança contando para seus pais o que fez na escola. A professora Amanda trouxe essa narrativa:

*Porque tinha mães que falavam que nem sabia que existia [o Projeto Escola-Outra], sabe assim? Que existia uma troca de salas porque eu tenho a [cita o nome de uma mãe de aluno], ela é terapeuta ocupacional da minha equipe do AEE, ela tinha uma filha [na escola em que o Projeto Escola-Outra se desenvolve], aí eu falei para ela: 'ah, a Nicole falou da oficina aí? E ela falou assim 'Ah ela falou ela amou'.*

---

<sup>43</sup> ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, do INEP. Cf. informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 18 fev. 2025.

Na escola estadual que tem à frente da gestão o diretor Oscar, a confiança que lhe dedicam os professores estende-se também aos pais e familiares dos alunos. Em seu relato, ele disse que muitos pais de alunos da escola já foram alunos e o conhecem bem. O esforço de toda a equipe e da gestão é o aluno, segundo seu relato: “a gente tem que tá focado no aluno”. E essa não é uma tarefa fácil, pois a escola ainda tem fortes traços *tradicionais*, mesmo aquelas apontadas como *progressistas*, conforme citado anteriormente. Sua crítica é clara para mim, ao enunciar que “o professor vira um técnico de dar aula”.

A professora Jomara, em seu relato, trouxe aspectos sobre as famílias, no que se refere às percepções que estas tiveram sobre o projeto Escola-Outra. Ela nos diz em seu relato:

*Procurei, também, envolver a família, que quando a gente fala envolver a família na escola, a gente pensa em reunião de pais, geralmente, é algo que está programado ali na escola. Eu pensei em outra forma que eu pudesse trazer a família, e quando os pais não iam na reunião de pais, o que que eu poderia melhorar? E eu comecei a fazer dinâmicas em reunião de pais para chamar a atenção.*

Foi assim que surgiu para a professora a ideia de avançar em relação a ações tradicionais na escola como a festa junina. Encontrei em seu relato:

*Então, por exemplo, quando teve a festinha junina, que tinha que ensaiar com as crianças, eu falei: ‘vou fazer uma...’. Pensar em algo diferente daquilo que já estamos acostumados. Eu convidei os pais para participarem [e] a vir ensaiar conosco. Então, agendei, não teve uma grande participação, como a gente esperava, mas, assim, acho que cinco [ou] seis mães participaram. Os pais são mais tímidos, não quiseram. Ver as mães indo lá na escola em horário de aula, com agendamento, participar do ensaio... No dia da apresentação, elas, todas tímidas, mas estavam lá. E ver o brilho nos olhos das crianças de ver ‘nossa, minha mãe tá aqui dançando comigo!’.*

Segundo a professora Jomara, “os pais ainda não entenderam o que é a Escola-Outra. Eu acredito que quando os pais iam buscar as crianças na escola, eles viam o movimento da Escola-Outra quando falava em reunião de pais, e para eles ok. Quando a gente explicava na reunião de pais, acho que eles entendiam: ‘ah vai misturar as crianças’. Mas eu acho que ainda os pais não entenderam a essência da mudança que a escola queria trazer. Eles sabiam que estava acontecendo algo diferente na escola, mas eu acho que eles não tinham noção”.

A professora Larissa que trabalha na Educação Infantil indica que o Projeto Escola-Outra, de uma ou outra forma, acaba chegando às famílias: “eu tenho uma de cinco anos e geralmente qualquer coisa que muda dentro da rotina deles, eles acabam comentando com os pais em casa [...]. Chega bem de forma simples pros pais, mas chega”. Embora, o discurso do distanciamento dos pais permaneça vivo na escola: “a gente como profissional da educação sempre questiona que os pais não estão envolvidos nos projetos da escola”.

Eu concluo este item pensando que, para levar aos pais, é preciso que o professor esteja bem engajado no projeto e na ideia de mudança da escola. Assim, ao levar aos pais, pode apresentar com mais convicção os benefícios que o projeto pode trazer aos seus filhos.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE APRENDI COM A ESCOLA-OUTRA

O objetivo da pesquisa era analisar as percepções de educadores e de escolas públicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II sobre as relações com o saber e com a instituição escolar, com vistas à identificação da *Escola-Mesma* frente às possibilidades de uma *Escola-Outra*. Penso que ele foi plenamente atingido, pois essas percepções foram aqui expostas e me permitiram identificar os saberes e analisá-los.

Estudando os conteúdos de seus pensamentos ou, ao menos, os fragmentos deles, a maneira como veem a escola, as crianças, jovens e alunos da EJA, as avaliações a que estão submetidos os estudantes e os atores escolares, as relações “com lugares, pessoas, objetos” (Charlot, 2000, p. 79) para aprender como se estabelece o *aprender* dos sujeitos pesquisados. Esse esforço, traduzido aqui, me permitiu enxergar a escola e seus sujeitos de uma forma diferente, justamente, pelo fato de que todos os saberes e a relação dos sujeitos com eles, me permitiu compreender a subjetividade que é produzida na interface entre o desejo de ensinar e o desejo de aprender de cada um deles na escola, frente aos desafios e demandas dos alunos com os quais se deparam no cotidiano. É o que passo a consolidar neste momento da escrita, como forma de explicitar os meus saberes também.

Os saberes que eu identifiquei durante a pesquisa são muitos. Aqui apresento um inventário, não muito completo, mas que pode dar uma boa ideia do que eu aprendi com essa aventura de identificar saberes pelas percepções de professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos sobre a escola, as crianças e jovens que participam ou participaram das atividades do Projeto Escola-Outra. Foi uma aventura, pois, como ser humano, não se entra num percurso como este que realizei e se sai incólume. Não

se pode sair a mesma pessoa dessa experiência. Eu me deparei com inovações já realizadas pelos atores escolares antes de conhecerem o meu projeto. Mas também identifiquei que minhas propostas e provocações realizaram diversas mudanças nas posturas daqueles que me ouviram nestes últimos quatro anos e que puderam confrontar o que eu dizia e o que diz a teoria da relação com o saber das crianças e jovens, revelando novos horizontes para o aprender na escola pública. O que vou apresentar neste momento é uma trama discursiva que me vem à mente a partir de diversos saberes.

O meu projeto propõe mudanças e questiona o apego à escola que nos formou. Dessa forma, dois saberes emergiram dos relatos dos sujeitos da pesquisa. O primeiro refere-se às mudanças pelas quais a escola e mesmo seus atores passaram no período dos últimos trinta ou quarenta anos. A segunda refere-se à permanência de diversas características da “escola de ontem” nas “escolas de hoje”. O lugar da criança no processo de aprendizagem é uma dessas mudanças indicadas pela pesquisa. Diversos sujeitos assim se posicionaram. Antigamente, as crianças eram meros expectadores e realizadores de tarefas na escola e em casa. Hoje, apesar de todo o discurso do protagonismo infanto-juvenil que circula pelos meios acadêmicos e pelos corredores das escolas públicas em que trabalham os sujeitos consultados, nota-se que há professores que encampam essa ideia – embora ela não esteja muito clara para todos, pois me parece que alunos tomarem algumas iniciativas na sala de aula ou na escola não caracteriza exatamente a pretensão de protagonizar a aprendizagem – mas abre possibilidades para a ação e a atividade de alguns alunos, o que já é um avanço.

Podemos dizer que é insuficiente essa mudança. As permanências da “Escola-Mesma” são visíveis e algumas das mudanças são mais nas aparências do que em essência, pois parece que, nas escolas públicas em que trabalham os sujeitos da pesquisa, tudo parece contribuir para o mesmo, para a permanência, por mais que se esforcem. Esta é uma das queixas mais recorrentes que tenho ouvido dos profissionais da educação nestes últimos quatro

anos em que o projeto vem se desenvolvendo. A culpa é do “sistema”. Fiquei com a impressão de que se chama “sistema”, mas o campo das significações é mais ou menos amplo, pois se pode estar falando de pessoas que ocupam lugar de decisão nas redes educacionais ou na escola. Pode também estar representando *algo* mais ou menos fantasmagórico, algo que paira sobre a cabeça de todos, movendo as decisões, como se move as peças de um jogo de xadrez. Dito de outra forma, um sistema que não tem rosto nem CPF, mas que todo mundo sabe que existe. Não está em um lugar, mas é, mais ou menos, onipresente.

Eu gostaria de chamar a atenção para dois saberes diferentes e opostos, identificados na pesquisa. O primeiro é um desejo, um sonho mais ou menos secreto, um tanto revolucionário, de “quebrar os muros da escola”. Eu identifiquei que há uma espécie de amálgama que aproxima diversas representações de professores sobre o “sistema”, a escola, os poderes constituídos, os currículos enrijecidos, a indiferença de determinadas crianças com o que a escola deseja ensinar, enfim, tudo o que joga a favor da permanência da Escola sendo a Mesma. Tanto é que, nas minhas andanças pelas escolas públicas, levando discussões em torno do projeto Escola-Outra, não encontrei ninguém que dissesse que não deseja mudanças. Encontrei, na verdade, pessoas que renegam as mudanças. Afirmam que as desejam, negando-as, de alguma forma. Ainda que essas pessoas estejam afirmando o “politicamente correto” ou o que elas acreditam que se espera que digam, eu penso que a grande maioria das pessoas deseja mudanças, embora, uma boa parte delas espera que elas ocorram de cima para baixo. Mais ou menos as mudanças autorizadas ou provocadas pelo próprio “sistema”. É nesse sentido que identifiquei um discurso de que a escola mudou, mas ainda há crianças que ainda não aprendem, o que indica permanência da escola atual igual à escola de outros tempos. Inclusive, apontando que antigamente as crianças se evadiam, mas, hoje, apenas passam por ela, sem aprender grandes coisas.

O segundo saber é a nova percepção que professores e outros atores escolares têm da escola e do que podemos chamar de “mundo escolar”. Neste, a despeito das travas, barreiras ou dificuldades para que ocorram mudanças efetivas, diversos sujeitos jogam na contramão de tudo o que os formou quando eram alunos e buscam inovações, se apresentam como portadores do novo na escola, desejam que as crianças, de fato, aprendam. É nessa direção que afirmam alguns dos sujeitos quando enunciam que cada criança é importante, que cada criança deve ser levada em conta e que cada criança deve ser ouvida. Uma outra forma de enunciar essa ideia se inscreve no olhar do professor para a criança com *outra* perspectiva. De enxergar outra criança, não aquela que não aprende, não aquela que está fadada ao fracasso na escola, mas um ser humano que é capaz de enfrentar os desafios, ainda que pareça, no cotidiano, o contrário.

Essa nova maneira de olhar a criança provoca, pelo que eu aprendi com a pesquisa, uma mudança do próprio olhar da criança sobre si mesma e sobre a escola. Um brilho novo, um gosto de ir à escola, de aprender e, por conseguinte, de relatar em casa essa mudança, que na minha atual compreensão sobre escola e sobre a criança é a mais importante em todo o esforço feito no Projeto Escola-Outra. Essa é a pedra angular de toda a proposta. Se muitas mudanças ocorrerem, mas esta ficar de fora, o que mudou foi, na verdade, o discurso dos que trabalham na escola, mas sem contrapartida na vida daqueles que mais precisam dela para aprender. Sobretudo aquelas crianças oriundas de famílias mais vulneráveis na estratigrafia social e econômica que está diante de nós. Quando a criança relata para sua casa que na escola ela está sendo levada em consideração, que agora se pergunta na escola o que ela sabe, o que ela não sabe, mas gostaria de saber, a mudança que atingiu a criança, provavelmente, afetarà àqueles com quem ela convive. A criança, que era um corpo no qual se depositavam os saberes da escola, ou seja, que era o *objeto* da educação, passa a ser considerada como *sujeito* de desejo e de saberes. Atualmente, já se encontram professores que tomam iniciativas de inovação frente

aos seus alunos e desafiam o “não pode” que, muitas vezes, está na boca dos próprios colegas na escola. Trata-se, segundo os dados, de um saber-ser-professor com coragem de fazer diferente e transformar a vida de crianças e jovens.

Para que isso ocorra, outro saber surgiu nos dados. A sala de aula já não é mais o lugar de silenciamento da criança. Ela está ganhando voz e espaço para enunciar o que pensa. A avaliação, antigamente, se resumia a provas escritas, notas e um desfecho que era consolidado em aprovação ou reprovação da criança no ciclo de estudos em que estava. Atualmente, esse cenário está mudando, segundo dados que analisei. A escola se apresenta mais dinâmica, abrigando formas de interatividade e buscando as iniciativas das crianças e jovens na aprendizagem, com o apoio das novas tecnologias digitais. Contudo, a modernidade tecnológica não é tema unânime entre os sujeitos pesquisados. Há os que afirmam que, cada vez mais, os professores estão com dificuldades de trabalhar em sala de aula, pois a modernidade tecnológica, embora tenha ajudado bastante, também atrapalha a aprendizagem dos alunos.

O caminho da Escola-Outra e, por tabela, do Professor-Outro, não é fácil. A Escola-Mesma parece correr nas veias de muitos que trabalham na escola pública hoje em dia, ao menos foi o que aprendi com os dados. Algumas coisas ainda permanecem arraigadas nas mentes daqueles que, em tese, deveriam ser atores de transformação das vidas de crianças e jovens que lhes chegam todos os anos. Uma das mais fortes razões é a avaliação, chamada de “carro-chefe” nos dados recolhidos. Também a essa forte pressão avaliativa de dentro e de fora da escola, se soma a tradição que consolidou na cabeça de muitos que ali trabalham, segundo a qual as crianças não criam mais, são tolhidas, muitas vezes, por pessoas que enunciam discursos que até podem ser visto como “modernos”, mas não passam de *roupa nova em velhas práticas*, que fazem das crianças cumpridoras de tarefas. São as vestes novas cobrindo um *corpus* doutrinário velho. Se na escola de ontem tudo era visto como “técnico”, querendo significar saberes mortos e sem sentido, o aprender era visto como algo mecânico marcando as

relações professor-aluno de forma autoritária e repetitiva. É assim que podemos compreender as permanências entre as duas escolas, a de ontem e a de hoje, assinaladas num *layout* da sala, na organização escolar, nos espaços escolares, nas avaliações quantitativas e nas aulas expositivas que dificultam muitos professores a enxergarem novas possibilidades e novas exigências do aprender das crianças naquele espaço que deveria ser, por excelência o lugar-de-aprender. Por mais cursos de formação continuada que sejam oferecidos hoje em dia aos professores, me parece que não passa de ‘mais do mesmo’. E, nos cursos universitários que formam professores, tudo parece indicar, segundo relatos de sujeitos da pesquisa, que a permanência daquela escola que nos formou é o principal alvo das mudanças preconizadas no projeto Escola-Outra.

A conclusão não poderia ser outra. O saber que me salta aos olhos, ao final da pesquisa, é o que foi enunciado pela professora Mônica: “estamos todos presos”. No entanto, eu posso afirmar hoje, perceber a prisão é o começo do sonho de libertar-se dela. É o primeiro passo.

Fecho este texto com uma frase que recebi escrita em braile por uma aluna com deficiência visual, durante a realização do 2º Seminário TEA-Miriam, organizado em uma escola em que trabalha uma professora que é entusiasta do Projeto Escola-Outra:

“A Escola-Outra é aqui”

## REFERÊNCIAS

- ALHADEFF-JONES, M. Emancipation. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. p. 69-72.
- ALHEIT, P. Autobiographie (Recherche biographique). *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 32-35.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 18. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BOUKO, C.; ROBIN, F.; VAN LINT, S. Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant à l'école primaire. *In*: THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. (org.). **Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant**. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: deBoeck Supérieur, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1997.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. (Clássicos).

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J-C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): história de deuses e heróis. Tradução David Jardim Júnior 32. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- CANDAU, V. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial, n.8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045/1329>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luis Octávio Ferreira Barreto Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Campo teórico).
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 31 jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17- 31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos Liceus Profissionais de subúrbio. Tradução Catarina Matos. Porto: CIEE/Livsic, 2009.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.

CHARLOT, B. Les problématiques de recherches sur le rapport au savoir: diversité et cohérence. *In*: THERRIAULT, G. *et al.* **Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant**. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017. p. 165-173.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano. A Educação como fundamento antropológico. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 1. r2405001, jan./abril 2024.

CHAUÍ, M. S. **Husserl – vida e obra**. Investigações lógicas. Sexta investigação. Seleção e tradução de Zeljiko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do Conhecimento).

COURTINE, J. J. O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem. **Polifonia**, v. 12, n. 2, p.1-13, 2006.

D'ÁVILA. C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. Os desafios da escola pública contemporânea. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

DELORLY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014. p. 57-69. (Autobiographie et Éducation).

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. (org.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019.

DIAS, C. E. S. B.; SILVA, E. R. V.; JACOMINI, M. A.; ROCHA, A. J. Pesquisa-ação e gerencialismo de plataforma da rede estadual paulista de educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8882. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8882/16598>. Acesso em: 27 jul. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DILTHEY, W. **L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit. III**. Propositions générales sur l'ensemble des sciences de l'esprit. Paris: Cerf Editeurs, 2003.

DIZERBO, A. **J'ai rien à raconter**. Une éducation narrative pour apprendre à s'orienter. Préfácio de Bernard Charlot. Paris: Téraèdre, 2019.

DOMINICÉ, P. **Les histoires de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmatan, 1990.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

EPSTEIN, I. **O signo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERRAROTTI, F. Sobre autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a**

**formação.** Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 13. ed. Petrópolis: 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1998. (Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1998).

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito.** Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tópicos).

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção de obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, M. **Aulas sobre a vontade de saber:** Curso no Collège de France (1970-1971). Seguido de O saber de Édipo. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014. (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, M. **Dits et écrits.** v. II. 1976-1988. Paris: Quarto Gallimard, 2017.

FREUD, S. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. *In*: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Volume 19.

GALVÃO, I. (org.) **Les pouvoir d’agir des habitants**. Arts de faire, arts de vivre. Paris: Téraèdre, 2019.

GASPARINI, P. Autofiction. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érés, 2019. p. 35-36.

GATTI, B. Implicações da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRZIBOWSKI, S. Intuição e percepção em Husserl: Leituras de Emmanuel Levinas. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** v. 8, n. 2, p. 65-76, ago./dez. 2016. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-2591201600020006#:~:text=Para%20Husserl%20\(2006\)%2C%20a,se%20d%C3%A1%20em%20si%20mesmo](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-2591201600020006#:~:text=Para%20Husserl%20(2006)%2C%20a,se%20d%C3%A1%20em%20si%20mesmo). Acesso em: 25 mar. 2025.

HAEBERLI, P.; JENNI, P. Jeux de rapport(s) aux savoirs entre enseignants et élèves dans une séquence d’enseignement-apprentissage en vue du développement durable. *In*: THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. (org.). **Rapport au(x) savoir(s) de l’enseignant et de l’apprenant**. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: deBoeck Supérieur, 2017. p. 73-92.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice; Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte 1. 15. ed. Tradução Márcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

- HESLON, C. Âges de la vie. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. p. 19.
- HEURDIER, L. La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001)? **Revue française de pédagogie**. Recherches en éducation. 177, octobre -décembre 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/3390>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBIER, C. Autobiographie (Literature). *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 28-32.
- HUSSERL, E. **Husserl**. Vida e obra. Investigações lógicas. Sexta Investigação. Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Seleção e tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JANNER-RAIMONDI, M. L'identité narrative. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 94-96.
- KADDOURI, M. Dynamiques identitaires. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 66-69.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandra Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 667-

688, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: de um outro ao outro**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2006. (Primeira versão: fev. 2000).

MACHADO, H. Para além de Raymond Aron. A primeira recepção de Dilthey na França. **Varia Historia**, v. 39, n. 81, e23319, set./dez. 2023.

MELIN, V. Rapport au savoir. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 130-133.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 5. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MEURET, D. L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *In*: **Revue française de pédagogie**, v. 109, p. 41-64, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1245> [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_109\\_1\\_1245](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1245). Acesso em: 15 out. 2024.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Como cheguei a ser o que sou. São Paulo: Martin Claret, 2001.

NIETZSCHE, F. **A vontade de poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAQUOT, T. Habiter. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Toulouse: Érès, 2019. p. 87-89.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi (*et al.*). 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINEAU, G. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris: Distribution, Diffusion Prologue Inc, 1983.
- PINEAU, G. **Les histoires de vie**. Paris: Press Universitaire de France, 1993.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- PINEAU, G. Temps/temporalité. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. S Toulouse: Érès, 2019. p. 175-179.
- PIRSIG, R. M. **Zen e a arte de manutenção de motocicletas**: uma investigação sobre valores. Tradução Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PRETTO, N. L. Linguagens e tecnologias na educação. *In*: CANDAU, V. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

- RHÉAUME, J. Pouvoir d'agir / Empowerment. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 127-129.
- RICOEUR, P. **Temps et récit**. Tome 1 - L'intrigue et le récit historique. Paris: Éditions du Seuil, 1991.
- ROECHE, M. V.; DUTRA, E. Dasein, o entendimento de Heidegger sobre o modo de ser humano. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 105-113, 2014.
- ROUSSEAU, J. J. **As confissões**. v. 1. Tradução Rachel de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Atena, 1959.
- SCHAEFFER, J. M. **O fim da exceção humana**. Paris: Gallimard, 2007.
- SCOZ, B. J. L. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicologia da Educação**, v. 26, n. 1, p. 5-27, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43147>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala**. Tradução Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos).
- SILVA, F. C. *The Matrix*: a aventura da formação no mundo tecnologizado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1545-1561, 2007.
- SILVA, F. C. **Percepções de educadores sobre relações dos alunos com o saber e com a instituição escolar em meio a redemoinhos tecnológicos, burocráticos e de clivagens sociais**. Relatório do Estágio Pós-Doutoral realizado no PPGE da Universidade Federal de Sergipe, 2020. (mimeo).
- SILVA, F. C. Relação com o saber e a Escola-Outra: a experiência de Hortolândia, SP. *In*: SILVA, F. C.; ONÓFRIO, R. M. G.; RODRIGUES, F. S. S. **Território de saberes e a Escola-Outra: a**

educação como conceito de integralidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, F. C.; ONÓFRIO, R. M. G.; RODRIGUES, F. S. S. **Território de saberes e a Escola-Outra**: a educação como conceito de integralidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**.

Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TOURINHO, C. D. C. Percepção e imaginação em Husserl: da coisa “ela própria” à reprodução por “semelhança”. **Aufklärung**, v. 7, n. 3, p. 11-20, set./dez. 2020.

THERRIault, G. *et al.* **Rapport au(x) savoir(s) de l’enseignant et de l’apprenant**. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve:

De Boeck Supérieur, 2017.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011.

VEIGA-NETO, A. J.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 1-20, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf\\_38](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38). Acesso em: 29 jul. 2020.

VERTZMAN, J. S. O observador do mundo: a noção de clivagem em Ferenczi. **Ágora** v. 5, n. 1, p. 59-78, jan/jun. 2002.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003.

VINCENT, V.; MAULINI, O. Entre enquete, arbitragem et partage: trois rapports au savoir et leur impact sur l’étude de la

préhistoire à l'école primaire. *In*: THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. **Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant**. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017. p. 21-32.

WACQUANT, L. A zona. *In*: BOURDIEU, P. (dir.). *et. al.* **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 177-201.

WULF, C. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *In*: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 97, n. 245, p. 241-254, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www..br/j/rbeped/a/3pStfWNRtCqQcNQkvmBbxCk/>. Acesso em: 13 jan. 2025.



# ANEXOS

## Anexo I – Projeto Escola-Outra – Intervenção



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar

Departamento de Educação

PROJETO

ESCOLA-OUTRA

Prof. Flávio Caetano da Silva

flaviocaetano@ufscar.br

### Projeto de Intervenção “Uma Escola-Outra (E-O)”

Prof. Flávio Caetano da Silva

2021/2022

### Preliminares

A escola que oferecemos às crianças e jovens, hoje em dia, se parece em vários aspectos com a escola que tivemos quando éramos da idade deles. É a isso que podemos chamar de *tradição* escolar. Saber se a tradição escolar é suficiente para proporcionar aos alunos de hoje a produção de saberes e de conhecimento é a questão que nos move neste projeto, embora, desconfiamos que há muitos pontos a considerar. Desta questão desdobra-se outra – como os alunos aprendem o que sabem? Nosso objetivo com a presente proposta de formação-intervenção-pesquisa é estabelecer uma ponte entre a escola pública que hoje ofertamos às crianças e jovens e as formas de aprender de que esses sujeitos dispõem para fazê-lo. Para tanto, é preciso que nos coloquemos em um ponto de partida. Um lugar do qual, nossos saberes, nossas formas de aprender, sejam postos à prova a fim de que possamos, em primeira mão, nos darmos conta como nós, adultos, educadores, aprendemos, como produzimos saberes, como os subjetivamos em

conhecimento (Charlot, 2000)<sup>1</sup>, para que possamos ampliar nossas chances de compreender como o fazem os alunos nas escolas que os recebem todos os dias, em nossa cidade, em nosso país, bem como nos países que estão citados nesta proposta inicial, pois neles estabelecemos contatos com educadores interessados em se colocar também as mesmas questões. Apresentamos aqui uma proposta em construção. Por uma escola que apresente uma Pedagogia para os nossos tempos. Uma pedagogia para o humano que habita em cada um de nós. Um humano desejante, um humano-outro (Lacan, 2008)<sup>2</sup>. Propomo-nos a refletir sobre as possibilidades de uma *escola do saber*. Utilizamos como suporte teórico a esta proposta-programa de reflexão-ação-intervenção, a teoria da Relação com o Saber – aqui referida apenas como RcS – e a Biografização (Delory-Momberger, 2008; Pineau, 2006; Dominicé, 2006<sup>3</sup>). A presente proposição se destina à implantação de um projeto-piloto que está em andamento em unidades escolares públicas, inicialmente da rede de educação do município de Hortolândia, SP, objetivando, sobretudo, alcançar aqueles profissionais que compõem os quadros das escolas espalhadas pelas periferias urbanas ou rurais, no estado de São Paulo e em outros estados do Brasil, bem como àqueles que moram e estudam em áreas consideradas como prioritárias – as REP, de Paris, França – a rede nacional na Guiné Bissau, no continente africano, na Argentina, e em outros países em que temos contatos com educadores que possam vir a se interessar pelo debate de temas que são atuais na educação escolar.

A presente proposta nasceu de uma experiência de pesquisa em estágio pós-doutoral, realizada durante o ano de 2019, sob a

---

<sup>1</sup> CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>2</sup> LACAN, J. **O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

<sup>3</sup> DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução de Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa** [on-line]. v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yrCQgybKvZ3bwHyXWtGbnVr/?format=pdf&lang=pt>.

supervisão do Prof. Bernard Charlot – professor que atuou na Université Paris VIII e, que hoje, reside no Brasil (Aracaju, SE), atuando na Universidade Federal de Sergipe, com a cossupervisão da professora Christine Delory-Momberger, da Université Paris 13 Nord, França. A partir daquela experiência consideramos e realizamos a oferta de um curso de especialização com base na teoria da Relação com o Saber à rede municipal de educação pública de Hortolândia, entre abril de 2020 e abril de 2021. Nele, consolidamos nossos questionamentos iniciais e nos deparamos com a possibilidade de ampliação de nossos saberes sobre a escola pública. É hora de avançarmos e de ousarmos a patamares mais elevados nos questionamentos sobre as demandas da escola atual, suas exigências, suas fragilidades e seu potencial de ensino em um momento histórico em que a veiculação de informações, pelas mídias interativas e redes internacionais de comunicação, tende a fundir informação-saber-conhecimento em uma só definição, como se fossem apenas formas enunciativas de dizer o mesmo.

Consideramos que há muito a compreender do ponto de vista conceitual, mas, não nos propomos a uma aventura intelectual-acadêmica para permanecermos nos berços esplêndidos da universidade e dos centros especializados em pesquisas na área das ciências humanas, mas nos propomos a adentrarmos o chão da escola real, em uma rede de ensino, específica, que abrigue a perspectiva de inconformidade com a distância entre o que produzem os pesquisadores do campo educacional e as práticas dos educadores em suas respectivas realidades, sem derivarmos para debates inócuos sobre a cisão entre teoria e prática, mas produzindo um movimento dialético de uma para outra. Com base, também, nos processos de subjetivação do saber e do sujeito (Foucault, 2004)<sup>4</sup>, e na perspectiva de compreender as teses

---

<sup>4</sup> FOUCAULT, M. **Herменêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tópicos).

defendidas por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2014)<sup>5</sup> e autores da sociologia da educação e de Delory-Momberger (2008)<sup>6</sup>. No que se refere à biografização e ao potencial de formação que escritas biográficas e autobiográficas podem oferecer à educação, estabelecemos a presente proposta, voltada para compreender os sujeitos que vivem e trabalham na escola. Compreender como aprendem o que sabem aqueles que vivem e estudam nesse espaço institucional.

Isto posto, indicaremos abaixo *princípios* que nos movem, *concepções* de educação e de escola que nos interessam no momento, de forma sumária, com o objetivo de abrir um debate em torno da viabilização de uma *escola real*, com o objetivo de vivenciarmos uma experiência de formação e de transformação do aprender e do saber. Uma experiência destinada a estabelecer provocações aos educadores que atuam na escola pública, com o objetivo de examinar possibilidades de enfrentamento de antigos problemas da educação formal-escolar. Se a experiência promoverá mudanças ou não nos participantes e nas escolas em que estão, não podemos afirmar. O que afirmamos, neste momento inicial, é que podemos colocar em questionamento as práticas e formas de *ser-escola*, *ser-educador*, nesse momento de nossa história e de nossas vidas para examinarmos possíveis novas formas de *aprender-saber* e de ser o que somos no cenário educacional.

Estamos realizando contatos com diversos educadores, pais, alunos, pesquisadores de diferentes localidades no Brasil e em alguns países nos quais identificamos interessados no debate que aqui nos propomos, o debate em torno da RcS com a finalidade de fundamentos para o projeto que se delinea, neste momento. Propomos, neste momento, que a experiência, em sua dimensão

---

<sup>5</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

<sup>6</sup> DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

presencial, seja sediada nos municípios de Hortolândia/SP e Araraquara/SP, inicialmente, sendo que no primeiro sediamos o primeiro curso de especialização com base na Relação com o Saber, no estado de São Paulo e, no segundo, realizamos levantamento de dados de pesquisa na temática da RcS, acima citada, para, a partir daí, irradiarmos a proposta para outras localidades. Assim, em continuação ao projeto de curso de Especialização “**Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho**” e ao Projeto de Intervenção acoplado ao mesmo, trazemos a proposta de um Projeto Piloto de uma **Escola-Outra** (E-O)<sup>7</sup> que descrevemos a seguir. O Projeto da E-O incorporará quatro subprojetos:

I – Escola-Outra (Projeto de Intervenção);

II – Curso de especialização em RcS e Biografização – Turma 3 (aberta a profissionais que atuam em escola pública oficial e em outras instituições educacionais), independentemente do município, estado do Brasil ou país em que trabalham;

III – Projeto de pesquisa (em continuidade ao projeto iniciado em 2020);

IV – Ateliês Biográficos de Projeto (ABP).

Inicialmente, destacamos os aspectos que embasam o projeto de intervenção. São eles:

### **I – Princípios**

➤ Estabelecimento de uma experiência de vivência escolar na qual a Relação com o Saber e a biografização constituem o eixo teórico principal.

➤ Formação em escola pública, gratuita, massiva e laica.

➤ Gestão republicana com democracia direta e compartilhada entre a UFSCar/DEd e a(s) rede(s) ou escolas públicas que aderirem ao projeto.

---

<sup>7</sup> Utilizaremos a sigla E-O para nos referirmos à expressão Escola-Outra.

- Formação continuada e permanente de todos os atores da E-O.
  - Decisão colegiada ampla e irrestrita.
  - Troca de experiências com outros municípios do estado de São Paulo, de outros estados do Brasil e de escolas e profissionais de educação de outros países.
  - Vinculação a redes oficiais de ensino.
  - Participação voluntária de profissionais da educação, servidores que atuam na escola pública, servidores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, alunos e seus familiares, professores e pesquisadores universitários interessados no projeto, gestores de redes de ensino.
  - Uso de plataformas virtuais de ensino.
  - Implantação do projeto em unidades presenciais existentes ou a serem criadas, virtuais e híbridas.
  - A Escola-Outra tem funções e não cargos.
  - A E-O tem um currículo-outro, que leva em consideração o currículo oficial e o extrapola.
  - A E-O tem um *telos* – uma finalidade – formar *com a vida em curso* (e não *para a vida*) e um *skopos* – um objetivo – oferecer a possibilidade do aprender com base na RcS, com o Ser-sujeito.
  - O currículo oficial será referência e a ele se desenvolverão *conteúdos aplicados*: matemática aplicada, história aplicada, geografia aplicada, ciências da natureza aplicada, etc.
  - A E-O terá uma equipe de internacionalização.
  - A E-O poderá funcionar no prédio de outra escola oficial já existente, tanto no contraturno quanto em horários compartilhados, com a matriz curricular da escola que a abriga, quanto em outro local que a Coordenação Associada do projeto e a gestão da rede pública correspondente aprovelem e preservados os princípios aqui estabelecidos.

➤ A escola terá um corpo de coordenadores pedagógicos, dentre os quais: um membro representará cada E-O na Coordenação Associada do Projeto E-O; um membro representará o setor administrativo e burocrático; um membro representará o setor financeiro; um membro representará os familiares dos aprendentes menores de 18 anos.

➤ A E-O terá como órgãos deliberativos em esferas diferentes: pequeno grupo (interessados em um tema que lhe afete de forma singular); grupo de representantes dos diversos setores da escola e Assembleia Geral. Esta última será acionada quando um grupo solicitar debate nesse nível e se reunirá uma vez a cada semestre letivo.

➤ O horário de funcionamento, bem como o calendário letivo, será elaborado pelos membros de cada E-O em colaboração com a Coordenação Associada do Projeto em tela e do órgão público competente do município ou estado correspondente à sua localização.

➤ A E-O – Projeto Piloto – funcionará em três estágios, progressivamente implantados: 2 horas, 3 horas e 5 horas. A decisão de se passar de um estágio para outro será tomada em conjunto com todos os participantes do Projeto, em amplo debate e sempre permitirá o pedido de mais tempo por parte de qualquer de seus membros para novos debates e esclarecimentos. A votação poderá ser feita em três turnos: votação 1, votação 2 e votação final, considerando-se maioria absoluta para a aprovação de propostas estruturais.

➤ A E-O terá somente *aprendentes em relação com o saber*. Todos deverão estar regularmente inscritos na E-O, aí incluídos os membros da coordenação pedagógica. A exclusão de qualquer membro da E-O será simples, bastando pedido do interessado, dirigido a sua coordenação pedagógica.

➤ O aprender se dará por turmas temáticas e não por série, nem por idade.

➤ Os conteúdos poderão ser ministrados em módulos temáticos.

➤ Os conteúdos serão pensados a partir de uma concepção artística: como ver o mundo que nos cerca a partir daquele conteúdo? O que esperar desse mundo? Como pensá-lo de uma outra forma?

## **II – Concepção de avaliação**

➤ A avaliação é um instrumento do coletivo e do aprendente. É um instrumento particular de retomada da trajetória de formação.

➤ Tem caráter qualitativo. Não tem caráter quantitativo. Não tem a função de atribuir nota. Tem a função de identificar como se aprende a produzir saberes.

➤ Tem caráter de retomada da trajetória de formação *em curso da vida*. Produz elementos para o replanejamento de todo o processo formativo.

## **III – Concepção de *corpo aprendente***

➤ Todos os inscritos no Projeto E-O são aprendentes. Estamos todos aprendendo alguma coisa nova: sobre o mundo que nos cerca, sobre nós mesmos e sobre o outro.

➤ O professor-outro se *sabe* aprendente na medida em que suas dúvidas são partilhadas com todos. Assim, quem sabe história, ensina história e aprende as outras partes do currículo oficial. Isto nos leva a conceber que aquele que sabe história, hoje, aprende matemática e, amanhã, ensina história e matemática. E assim por diante. Dividimos os aprendizados: informações e saberes, ensinando, perguntando e trocando o que sabemos.

## **V – Concepções teóricas**

➤ Relação com o Saber (RcS) (Charlot, B., 2000 e 2020); Biografização (Delory-Momberger, C, 2008); Prosopografia (Stone, L; Charle, C.; Bourdieu, P.).

➤ Meta-teorias dos campos da Educação, Antropologia, Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Psicanálise.

## **VI – Etapas previstas**

1. Identificação da Escola-Mesma;
2. Emergência de uma Escola-Outra;
3. Desafios e esforços para conceber o Professor-Outro;
4. Consolidação da condição de *aprendente* na Escola-Outra;
5. Desafios estruturais da Escola-Outra;
6. Escola-Outra como possibilidade – Por uma pedagogia para nosso tempo.

## Anexo II – Perguntas do *Google Forms*

- 1) O que você sabe sobre:
  - a) A escola pública (o que ela representa para você?)
  - b) A Educação em geral?
  - c) A avaliação realizada na escola com os alunos?
  - d) O currículo (sua atualidade, sua importância na vida dos alunos, etc.)
  - e) A forma de organização da escola: divisão em turmas por idade, divisão do conhecimento em disciplinas, o desempenho escolar dos alunos
  - f) A carreira docente: importância, salários, formação continuada, etc.

2. Considerando sua participação no Projeto Escola-Outra, você pode indicar se algo mudou em sua maneira de pensar a escola em que trabalha? Se houve mudanças, fale um pouco sobre quaisquer mudanças que tenham ocorrido.

3. O que você pensa do Projeto Escola-Outra:
  - a) O que você considera válido?
  - b) O que você considera que poderia ser alterado no projeto?
  - c) O que você espera do projeto?

### **Anexo III – Resumo do Seminário TEA-Mirim**

O texto que segue foi elaborado pela professora Kelly Harumi Lírio Tamaschiro e o reproduzimos aqui, na íntegra.

#### **RELATO DA ELABORAÇÃO DO SEMINÁRIO TEA MIRIM 2025**

**CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE  
HORTOLÂNDIA, DO 5º ANO (TARDE)<sup>8</sup>**

**RESUMO:** O Seminário foi planejado, organizado e desenvolvido pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, desde a elaboração da arte gráfica do evento, a composição da mesa dos palestrantes, até a definição dos temas abordados, sob a supervisão e mediação da professora-regente da turma: Kelly Harumi Lírio Tamashiro.

**Palavras-chave:** Estudar, criar, apresentar, pesquisar, multiplicar e conscientizar.

A ideia do Seminário surgiu após inúmeras apresentações realizadas pelos estudantes do 5º ano, em outras turmas, em datas e ocasiões diversas tais como: explicações sobre momentos históricos específicos como: a Proclamação da República e a Independência do Brasil, as Mulheres que fizeram história no Brasil e no Mundo, ou ainda assuntos relevantes que seria importante ensinar aos estudantes menores, como: a Evolução dos Meios de Comunicação, ou ainda temas específicos, como: Preservação do Meio Ambiente, as Regras do Trânsito Seguro, Bullying na Escola e Meu amigo Síndrome de Down. E, após todas essas ações e projetos, surgiu a necessidade e a vontade de elaborar um Seminário sobre o Transtorno do Espectro Autista. Partindo do pressuposto de que a escola para os estudantes neurodivergentes

---

<sup>8</sup> Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), da EMEF Renato da Costa Lima, no Município de Hortolândia/SP.

teria de ser uma escola viva, colorida, dinâmica, diversa, “outra”, inédita e surpreendente. Isso porque, na sala do 5º ano C tem um estudante com Transtorno do Espectro Autista e que se diverge dos demais estudantes, também dentro do Espectro, das outras turmas. Portanto, haveria a necessidade de elaborar um Seminário para dialogar com estudantes, professores, funcionários e pais ou responsáveis com objetivo de materializar essa escola, para TODOS e para cada UM.

### **DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE**

Para elaboração do Seminário, a turma foi dividida da seguinte forma: o grupo das relações públicas, ou seja, os estudantes que receberam os pais ou responsáveis e as autoridades no dia do Seminário; o grupo responsável pela identidade visual do Seminário: convite, logo, desenhos, origamis, *folder* e cartazes; o grupo responsável pela parte cultural do evento: repertório das músicas, análise das letras com o tema do Seminário, encenações e divulgação do Hino do Autismo; e, finalmente, o grupo responsável pelas pesquisas bibliográficas, resumos, vídeos e temas a serem abordados.

Com a supervisão e mediação da professora regente da turma, os trabalhos foram formados, a partir da área de interesse e habilidades de cada estudante. Os critérios e quantidades de participantes foram definidos pelos próprios estudantes.

Toda a turma do 5º ano C se envolveu com a elaboração do Seminário, com as várias ações, propostas, sugestões para o seu grupo de trabalho, ou para outro grupo, na medida em que os pré-projetos foram sendo apresentados nas reuniões iniciais.

As famílias tiveram papel importantíssimo, ao acolher os estudantes aos finais de semana para elaboração das ações dos grupos, ou por proporcionar que as reuniões ocorressem por videochamada.

Destacamos, também, a ação realizada pelas famílias dos estudantes e seus parceiros que, para garantir a aquisição das camisetas do evento para todas as crianças, com a identidade visual

criada pelos estudantes, conseguiram arrecadar, em 19 horas, a quantia necessária para aquisição das camisetas para todas as crianças do 5º ano C, demonstrando o engajamento das famílias, com os projetos e as ações escolares.

### **IMPRESSÕES E AVALIAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE**

O Seminário Tea Mirim 2025 proporcionou aos estudantes oportunidades diversas de conhecer mais profundamente sobre o autismo, de valorizar as habilidades individuais de cada um, de trabalhar em equipe, respeitar os ritmos de aprendizagens diversas e colaborar para a construção de uma Escola-Outra.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediando e supervisionando os grupos de trabalho, percebemos os papéis de liderança, os talentos para artes, poemas, desenhos, *letterings*, dramatizações, a capacidade das crianças de compreender termos científicos complexos e a facilidade de trazer esse conhecimento para o universo infantil e, portanto, facilitar a compreensão das demais crianças da escola. Promovendo aulas mais significativas, compartilhando com os estudantes os objetos de pesquisas e a responsabilidade de motivar e engajar todos, sem exceção.

## Anexo IV – Outras ações do Projeto Escola-Outra



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Departamento de Educação  
Grupo de estudos e pesquisas  
ESCOLA-OUTRA  
Prof. Flávio Caetano da Silva  
flaviocaetano@ufscar.br



Atividade - CEMEI - São Carlos

Data: 23/04/2024

Neste projeto percebemos o quanto as crianças aprendem sobre tudo e, principalmente, o olhar de cada um para o que está acontecendo. No caso do plantio do milho de pipoca no potinho com algodão, eles perceberam a necessidade de molhar a semente para brotar, então, ela vai crescendo, formando raízes, caule e folhas. E com isso, eles vão observando as diferenças de cores de cada parte. Depois de observar o plantio da pipoca no pote, levamos a pipoca já estourada para eles comerem e, com isso, eles percebem o processo da semente até a pipoca já estourada.

Já quando plantamos a cebolinha na terra, eles observam o método de plantar que é feito com uma mudinha e não uma semente. Os vasinhos das cebolinhas estão pendurados no alambrado do lado do parque e podemos observar que, em alguns momentos, junta-se de 1 a 3 colegas para checar se a planta cresceu. Cada vaso tem o nome do aluno e com isso os colegas se ajudam para encontrar os nomes. Neste momento, gera-se um aprendizado sobre as letras e o crescimento da planta em cada etapa.

## **Anexo V - CEMEI – Hortolândia**

### **Escola-Outra - Etapa 2 Balanço do saber**

Desde abril deste ano, iniciou-se, em nossa unidade escolar, a observação e conversa sobre o balanço do saber, em que professores e educadores buscavam entender com a criança aquilo que elas compreendem que já sabem e como elas aprenderam o que sabem.

A maior dificuldade encontrada é que as nossas crianças são muito pequenas, a maioria menores de 4 anos. Elas estão na fase do desenvolvimento oral, contudo, ainda não se comunicam com clareza. Dessa forma, foi necessário recorrer às famílias para que pudéssemos trabalhar a questão dos saberes das nossas crianças.

Ao conversarmos durante o HTPC, foi levantado que algumas questões relatadas pela família não condiz com a realidade que encontramos no dia a dia da criança aqui na escola. Isso foi um ponto de preocupação da equipe, pois se repetiu em mais de uma turma. A preocupação se refere, principalmente, ao olhar que a família está tendo das crianças.

Em contrapartida, foi um ponto de grande entusiasmo quando a família relata situações que podemos observar aqui na escola e corroborar.

Quanto à questão sobre onde a criança aprendeu o que ela sabe, na maioria das respostas foi relatado que as crianças aprenderam o que elas sabem fazer através da mãe, do pai, dos irmãos, avós, tios, “dindos” e na escola. A escola foi muito mencionada como sendo uma das figuras de grande importância nesse processo.

Em uma visão geral, a equipe entendeu que é um processo importante, contudo, difícil de se aplicar na etapa de creche.

## Anexo VI - EMEI – Hortolândia

Equipe do maternal

### O que as crianças do maternal sabem?

A turma de crianças do maternal possui muitos saberes. Eles sabem brincar, e isso representa muitas habilidades e funções motoras e cognitivas. Eles expressam curiosidade e imaginam o mundo nos momentos de exploração.

Durante a brincadeira, a criança vivência experiências e constrói saberes como falar, subir, descer, andar, correr e se relacionar com outras pessoas. Eles descobrem que o mundo possui muitas possibilidades. O aprendizado se dá em muitos ambientes, como em casa, na escola e por onde a criança estiver. A aprendizagem ocorre nas relações.

O que eles disseram que sabem:

- Kátia disse: Eu sei brincar
- Maria Eduarda: Eu sei fazer bolo
- Mônica: Fazer bolo com a mamãe
- José: Comer chocolate
- Tales: Cortar ovo
- Cinthia: Comer bolo
- Larissa (não verbal) apontou para os pés e bateu palmas
- Maria: Bolo com a mamãe
- Márcio: Brincar, ué!
- João: Andar de bicicleta
- Carlos: Andar de bicicleta azul escura
- Amélia: Ovo com a mamãe
- Luana: Brincar com a mamãe
- Mirian: Fazer comida
- Cássio: Pãpãpã

As famílias também contribuíram, disseram que as crianças sabem brincar, aprender, se relacionar e se comunicar. Contaram

algumas preferências em alimentos, vídeos e brinquedos. Disseram que as crianças aprendem em casa, na escola, nas igrejas e nas terapias.

**Equipe maternal**

## **Anexo VII - Atividade realizada por uma Assistente Social – participante do Projeto Escola-Outra 2024**

Márcia<sup>9</sup>, graduada em Serviço Social com mais de 10 anos de experiência na área de Segurança Alimentar. Atua na Prefeitura [nome da cidade] desde 2013, onde desenvolve um trabalho [Programa Alimentar] combatendo a fome e o desperdício, promovendo ações de educação alimentar e nutricional e orientando sobre direitos sociais. Tem experiência no atendimento a organizações da sociedade civil que trabalham com famílias, crianças e adolescentes, onde realiza atividades socioassistenciais voltadas à garantia do direito à alimentação adequada e à distribuição de alimentos para os indivíduos em situação de insegurança alimentar.

### **Atividade Escola outra consulta dos saberes**

Atividade: Entrevista com mães e crianças

Público: mães com crianças matriculadas na rede municipal de ensino [nomes dos bairros]

Material: caderno e caneta

Método: perguntas abertas

A entrevista foi realizada na [entidade], localizada e no [entidade] que atendem crianças e adolescentes no contraturno escolar. Durante uma ação social do [Programa alimentar] com as famílias das crianças atendidas pela organização.

Foram entrevistados cerca de 10 mães e 4 crianças com idade de 5 a 10 anos. Utilizaram-se as seguintes perguntas abertas para nortear a conversa:

O que o seu filho sabe? O que mais gosta de fazer? Qual a relação dele com a escola, professores e alunos? Como aprendeu o que ele sabe? O que gostaria de ser quando crescer?

---

<sup>9</sup> Nome fictício.

Tivemos a participação de algumas crianças que estavam presentes no local durante a entrevista. Deste modo, realizamos a descrição das entrevistas conforme segue:

Mães

### **Mãe 1**

Idade da criança: 8 anos.

Gênero: Feminino.

Escola EMEF [nome da unidade].

Série: 3º Ano.

O que sabe fazer? Artesanato, aprendeu na entidade que frequenta.

O que mais gosta de fazer? Ler, estudiosa, tira boas notas.

Como aprendeu o que sabe? Na escola, na entidade.

### **Mãe 2**

Idade da Criança: 9 anos.

Gênero: Masculino.

O que mais gosta de fazer? Brincar.

Qual a relação dele com a escola, professores e alunos? Falta muito da escola porque as crianças batem nele, sofre *bullying* na escola e não gosta da professora.

O que sabe fazer? Tocar violino.

Onde aprendeu o que sabe? Na [entidade].

O que mais chama atenção? Celular.

Um sonho? Quer um violino de presente, sente saudades do pai, pois não tem vínculo com ele.

### **Mãe 3**

Idade da criança: 10 anos.

Gênero: Feminino.

O que mais gosta de fazer? Desenhar, brincar de boneca, ir à escola.

O que sabe fazer? Auxiliar nos afazeres domésticos, lavar louça, passar pano.

Como aprendeu o que sabe? Sozinha, teve interesse em ajudar desde pequena.

O que mais chama atenção? Comer, e comer bem.

OBS: A filha tem miopia, o que tem atrapalhado na escola.

Um sonho? Quando crescer quer ser médica.

### **Criança 1**

Idade: 11 anos.

Gênero: Masculino.

Série: 5º ano.

O que mais gosta de fazer? Jogar bola com os amigos da escolinha de futebol.

O que sabe fazer? Mexer no celular e jogar futebol.

Como aprendeu o que sabe? Na escolinha de futebol.

O que mais chama atenção? TV, videogame.

OBS: Relata não gostar de ir à escola, pois a professora grita muito, porque eles fazem bagunça. Gosta de frequentar a [entidade]. Por que motivo? Criança: “eles ensinam, brinca, ganha presente, ensina a ser feliz”.

### **Criança 2**

Idade: 5 anos.

Gênero: Feminino.

Série: 5º ano

O que mais gosta de fazer? Brincar de boneca, ir à escola.

O que sabe fazer? Jogar basquete.

Como aprendeu o que sabe? Na escola.

O que mais chama atenção?

OBS: Gosta de ajudar nos afazeres de casa, quando tem interesse. Auxiliar a professora na escola, sempre que pode, leva flores para a professora.

*-Entrevista realizada com a criança e a mãe. A criança estava com pressa para ir brincar, por isso não quis interagir muito.*

#### **Mãe 4**

Idade da criança: 8 anos

Gênero: Masculino.

Série: 3º ano.

O que mais gosta de fazer? Brincar, comer muito, assistir TV, ir à escola e à ONG.

O que sabe fazer? Ler e escrever.

Como aprendeu o que sabe? Aprendeu com a prima, sabe escrever nomes, letras e números. A prima que ensina, e também assistindo vídeos.

O que mais chama atenção? Adora cores.

Um sonho? Quer ser policial ou bombeiro.

OBS: Gosta da professora, aprende rápido.

#### **Mãe 5**

Idade da criança: 7 anos.

Gênero: Masculino.

Série: 2º ano.

O que mais gosta de fazer? Brincar, desenhar, assistir TV.

O que sabe fazer? Desenhar.

Como aprendeu o que sabe? Sozinho.

O que mais chama atenção? Eletrônicos.

OBS: Está começando a ler agora, faz mais atividades na escola. Criança esperta e inteligente.

Um sonho? Ter uma casa, piscina e videogame.

#### **Mãe 6**

Idade da Criança: 7 anos.

Gênero: Feminino.

Série: 2º ano.

O que mais gosta de fazer? Pintar, arrumar o cabelo e as unhas.

O que sabe fazer? Arrumar o cabelo.

Como aprendeu o que sabe? Aprendeu sozinha, assistindo vídeo na internet.

O que mais chama atenção? Adora ir à escola, ama os colegas de classe.

OBS: Adora a merenda escolar, relata que é muito gostosa. Ainda não aprendeu a ler.

Um sonho? Quer que o pai saia da cadeia e volte para casa.

### **Mãe 7**

Idade da Criança: 10 anos.

Gênero: Feminino.

Série: 5º ano.

O que mais gosta de fazer? Brincar, ir ao parque, assistir TV, gosta de água.

O que sabe fazer? Falar inglês, dançar.

Como aprendeu o que sabe? Aprendeu sozinho o inglês, tem facilidade em aprender e aprendeu a dançar com vídeos na internet.

O que mais chama atenção? Cuidados pessoais, arrumar cabelo, unha.

OBS: Tem bom relacionamento na escola.

Um sonho? Ser delegada.

### **Mãe 8**

Idade da criança: 7 anos.

Gênero: Masculino.

Série: 1º ano.

O que mais gosta de fazer? Assistir desenho, ficar no celular.

O que sabe fazer? Ler.

Como aprendeu o que sabe? Na escola.

O que mais chama atenção? É rebelde, não consegue ficar sentado, fala muito.

OBS: Gosta de ir à escola e ir no projeto. A mãe solicitou atendimento psicológico para o filho. É uma criança muito na dele, não é de interagir muito.

## **Mãe 9**

Idade da Criança: 3 anos.

Gênero: Masculino.

Série: Maternal.

O que mais gosta de fazer? Brincar.

O que sabe fazer? Empilhar brinquedos.

Como aprendeu o que sabe? Sozinho.

O que mais chama atenção? Quer sempre os brinquedos do irmão.

OBS: Na escola não fala, ainda usa fraldas, mora com o pai e a madrasta, desde um ano de idade. A madrasta suspeita que a criança seja autista.

## **Atividade 2**

Atividade: Roda de conversa; quiz da água; e confecção de desenhos

Local: [entidade].

Público: Meninas.

Faixa Etária: 6 a 15 anos.

Número de Participantes: 47.

Material: Caixa de som, giz.

Material para desenhos: folha sulfite, guache, giz de cera, lápis de cor, régua, borracha.

A atividade começou com uma apresentação de todos os participantes, em que cada criança compartilhou seu nome e idade. Elas já estavam dispostas em uma grande roda no pátio da organização. Em seguida, introduzi o tema: “Água é vida, água nutre. Não deixe ninguém para trás”. Para explorar o que as crianças sabiam sobre a água e por que ela é vital, fiz várias perguntas.

Inicialmente, as crianças estavam um pouco tímidas, então decidi me aproximar de cada uma delas, encorajando aqueles que quisessem falar sobre o assunto a se manifestarem. Aqui estão algumas das coisas que elas compartilharam:

- “Água é essencial para a vida”.
- “Usamos água para regar as plantas”.
- “Na minha casa, temos uma horta, e eu sempre ajudo a regar as plantas”.
- “A água potável é encontrada em rios e córregos”.
- “Se não cuidarmos da água, ela pode acabar”.
- “Eu fecho as torneiras em casa sempre que meus irmãos as deixam abertas”.
- “Eu bebo 2 litros de água por dia. Eu amo água”.

Em seguida, perguntei o que elas estavam fazendo para evitar a escassez de água no mundo. Aqui estão algumas das respostas que recebi:

- “Eu tomo banhos de apenas cinco minutos”.
- “Eu fecho a torneira sempre que escovo os dentes”.
- “Em casa, usamos água da chuva para lavar as calçadas e regar as plantas”.
- “Não podemos desperdiçar água, senão ela pode acabar”.
- “Aprendi na escola a levar minha garrafa de água e usar menos plástico”.

Essas são as essências das falas das crianças durante a atividade. Elas demonstraram um entendimento significativo sobre a importância da água e compartilharam ações concretas que estão realizando para preservá-la.

Após esta roda de conversa, coloquei a música: Rap da água - Carinha de Anjo.

Composição: Juju Almeida (SBT).

Realizamos um Quiz de Perguntas em que as crianças foram divididas em três grupos. Cada grupo teve a oportunidade de escolher um nome para sua equipe. Em seguida, eles elegeram dois representantes: um para anotar as respostas do grupo e outro para avançar nas casas do jogo, caso a equipe acertasse as perguntas. A competição foi acirrada, e a equipe vencedora emergiu com apenas

uma resposta certa a mais que as outras. Foi uma experiência interessante, pois as crianças tiveram que trabalhar juntas, em equipe, para alcançarem um objetivo comum. A vontade da maioria foi respeitada, e todos ficaram felizes com os acertos. Também discutimos os erros como oportunidades de aprendizado.

## **Anexo VIII - Outros depoimentos de participantes do projeto Escola-Outra**

### **Professora A**

“O que aprendi com o Projeto Escola-Outra?

Poderia descrever de várias formas esta pergunta, mas antes gostaria de destacar alguns significados da palavra ‘aprendi’, como: compreendi, estudei e percebi. Esse tripé de significados revelou-me a importância e a necessidade de trabalharmos sempre na Escola-Outra. E dentro deste projeto não temos uma fórmula pronta, mas temos uma vontade de transformar realidades. Porém, não basta apenas vontades e palavras bonitas. É necessário que coloquemos a “mão na massa”. O que irá transformar ou definir a educação que queremos e desejamos são projetos e ações inovadoras como o Projeto Escola-Outra.

Sim, eu aprendi, compreendi e percebi com a Escola-Outra que pequenas ações trazem grandes mudanças, que um grupo de pessoas unidas com propósitos pode fazer a diferença nos espaços em que estão. A Escola-Outra vem colocar a educação pública em um patamar elevado de reflexões e reais mudanças no nosso trabalho e nas diversas realidades encontradas em nossas escolas”.

### **Professora B**

“Aprendi e estou aprendendo que Escola-Outra é fazer sentido, extrair resposta do que aprendeu através de perguntas, produzir saberes, que as crianças falam muitas coisas que nos surpreendem. Através de nossas atitudes fazemos uma escola diferente, onde a criança constrói uma maneira de pensar e está aberta para que as coisas façam sentido”.

### **Professora C**

“Bom dia, precioso amigo, Prof. Flávio! Bom e abençoado 2025. Recebi seu e-mail com muita alegria. Hoje, você e seu projeto fazem parte do meu fazer me mostrando a cada novo olhar como tudo que já fazíamos pode ficar melhor, manter sempre o olhar no aprendizado

contínuo e poder colocar este projeto na vida dos bebês, do corpo docente e discente e no coração das famílias, gratidão”.

### **Professora D**

Olá, professor! Tudo bem?

Participar do Projeto Escola-Outra tem ampliado os meus conhecimentos em relação às temáticas da Educação. Muitas vezes, após os encontros, fico refletindo sobre o que foi discutido e percebo o quanto esses momentos são necessários para a nossa prática pedagógica e para a nossa própria vivência enquanto seres humanos. Aprendemos o tempo todo com os colegas e com suas experiências profissionais. Nesse ínterim, esse aprendizado, de certa forma, acaba refletindo no desenvolvimento/aprendizagem dos nossos alunos de uma forma sistematizada e objetiva. Espero participar do Projeto Escola-Outra mais este ano.

Gratidão!

### **Professora E**

Cada reunião do projeto é um poço de reflexões e aprendizado, mas eu confesso que como professora do Ensino Médio tenho dificuldades em aplicar na prática as propostas em conformidade com a Escola-Outra.

### **Professora F**

Olá professor.

Nestes semestres em que estivemos juntos todo o tema abordado e o contexto apresentado foram muito enriquecedores, tanto pessoal quanto profissional.

Tivemos vivências e experiências compartilhadas, o que acrescentou ainda mais o nosso conhecimento.

Aprendemos que diante das adversidades também conseguimos sanar tais dificuldades ajudando o outro, levando em consideração a empatia, não nos distanciando da imparcialidade dos fatos.

Um pequeno apontamento que preciso fazer é que precisamos ter mais encontros e discussões, levando em conta a disponibilidade dos candidatos, em sua maioria.

Agradeço por ter feito parte deste conhecimento enriquecedor que me capacitou ainda mais para meu desempenho profissional.

Obrigada a todos os envolvidos.

### **Professora G**

Com muito empenho e motivação, seguindo com as preciosas orientações que o professor nos dá! Muito obrigada.

### **Professora H**

Boa noite Professor...

Foi muito gratificante participar do curso...

Achei o formato ótimo!!!!

Que possamos continuar.

Obrigada

Abraços

### **Professora I**

Bom dia Professor, gostei muito do curso. As discussões envolvendo nossa prática pedagógica são enriquecedoras e de extrema importância para nortear nossa prática futura. Mudei meu olhar em relação ao trato com os alunos e, principalmente, com a forma de entender todos os saberes que os mesmos trazem. Gosto da forma como são conduzidos os encontros.

### **Professora J**

Gostaria de agradecer ao Professor Flávio pelo Projeto, o qual aprendi muito. Um Projeto rico, que motiva a nós profissionais a acreditar ainda mais na Educação. Acreditar que podemos transformar nossas crianças através da inovação, da ciência e da tecnologia, incentivando sempre a criatividade, a arte de criar, através de ideias, propostas pedagógicas, estudos de autores necessários para melhoria da Educação. Participei de três etapas,

me inscrevi para Etapa 4. E sempre que posso, sugiro e indico aos meus colegas da Rede. Fazer parte de um Projeto como este, denominado Escola-Outra é oportunidade única. Seria importante a participação em massa da Rede, para que todos possam vivenciar a experiência das formações e aprimorar ainda mais seu trabalho dentro da Unidade Escolar. Seja o profissional: gestor, professor, educador, apoio escolar, ou até equipe das terceirizadas. Já que em várias situações citamos a importância da equipe de alimentação e da limpeza escolar. Para finalizar, quero agradecer ao Professor Flávio pelo Projeto Escola-Outra, pela parceria da UFSCar com a Rede Municipal de Hortolândia, assim como, agradecer a SMECT, pela oportunidade em nos permitir participar de encontros valiosos, com pessoas do bem, até de outros estados, que assim como eu, pensa na melhoria da Educação do nosso país.

Muito obrigada Professor Flávio. As crianças agradecem pessoas como o senhor, que coloca o Projeto para funcionar na íntegra.

Grande abraço.

### **Professora K**

Boa tarde, professor Flávio

O Projeto Escola-Outra tem sido um diferencial na minha trajetória profissional desde o início. Fazer parte de um coletivo que pensa educação de forma humana, sensível e unida, ter um espaço de estudo e reflexão sobre práticas e teoria, periodicamente, faz parte da natureza da nossa escolha profissional e nos enriquece como seres pensantes e atuantes na sociedade, mas o conteúdo trazido pelos estudos da Escola-Outra me toca de forma muito particular. Por isso continuo, desde que iniciei na pós-graduação, e agora fazendo parte das diferentes etapas do projeto, mesmo tendo nestes últimos tempos, em especial 2024, bastante dificuldade para acompanhar em tempo real, por conta da rotina extenuante da coordenação pedagógica, que é o cargo que estou ocupando, hoje, na rede que trabalho. Apesar disso, tenho me esforçado para continuar e não perder de vista o que realmente importa, o

aperfeiçoamento do meu olhar e prática dentro de minha esfera de atuação.

Já fiz minha inscrição para a etapa 3.

Grata pela oportunidade, professor.

### **Professora L**

Eu tenho a relatar do Projeto Escola-Outra que me fez ver alguns pontos de outra maneira. Que lecionar não é só despejar um monte de conhecimento em cima do aluno e sim se conectar com ele, de maneira que possa se sentir acolhido e disposto a aprender. Em nossas reuniões, sempre são abordados assuntos do dia a dia que nos proporciona discutir e ver a ótica de outros professores envolvidos no Projeto, falamos de coisas práticas e relevantes dentro da sala de aula. Tenho a dizer que o Projeto vem aprimorando meu comportamento e didática dentro da sala de aula, visando melhorias na Educação e sempre trabalhando com nossa realidade.

### **Professora M**

O Projeto Escola-Outra me trouxe reflexões importantes sobre a prática pedagógica, permitindo reavaliar meu modo de trabalho através de pensamentos mais críticos. A proposta de sair do tradicional é inovadora, pois no dia a dia acabamos caindo no tradicional. Através do projeto, resgatei algumas posturas que me ajudaram a tornar o ambiente escolar mais dinâmico e acolhedor.

Agradeço muito ao professor Flávio e aos demais.

### **Professora N**

Gostei muito de participar da Etapa 3 deste projeto. Foram reflexões e depoimentos que estão contribuindo para ampliar meus conhecimentos e experiência, sobre como ensinar, como enxergar os alunos e seus aprendizados.

Muito obrigada por proporcionar esses estudos e debates sobre a Escola-Outra.

A escola tradicional e a escola nova. Duas faces da mesma moeda. Você já pensou em uma terceira *face* para a moeda? O livro é essa aposta. Propõe uma Escola que falta, como bem o disse o Professor Bernard Charlot na avaliação desse texto quando foi apresentado como uma tese. Chamo de *aposta*, pois é assim uma teoria. É um “apontar para uma direção” quando todos estão olhando para outra. É a própria relação com o saber.



ISBN 978-65-265-2244-6



9 786526 522446