



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?**

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Brasília/DF

Agosto - 2020

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

**ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Professora Dra. Edileuza Fernandes Silva.

Brasília/DF  
Agosto - 2020

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

**ESCOLAS EM TRANSIÇÃO – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?**

Defendida e aprovada em 10 de 2020.

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes Silva  
Universidade de Brasília/PPGE  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. José Carlos Araújo  
Universidade Federal de Uberlândia/PPGE

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Shirleide Silva Cruz  
Universidade de Brasília/PPGE

---

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva  
Universidade de Brasília /PPGE

Brasília/DF  
Agosto – 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Me Mendonça Sousa Ferreira, Danielle  
ESCOLAS EM TRANSIÇÃO - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS? / Danielle Mendonça Sousa  
Ferreira; orientador Edileuza Fernandes Silva. --  
Brasília, 2020.  
204 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Comunidades de Aprendizagem. 2. Ensino Fundamental.  
3. Inovação. 4. Trabalho pedagógico. I. Fernandes Silva,  
Edileuza , orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Ao Amor que me acolhe todos os dias, fortalece, conduz e inspira. À sua vida em mim. Serei eternamente grata, Jesus.

À minha fortaleza diária: Mari, Jeovânio, Aline, Leonardo, Filipe, Everton, Nicolas, Giovana (*em lembrança*), Lis e Adriana. Meu suporte, lugar seguro e calma.

Às minhas tias e tios, primas e primos, pela compreensão de minha ausência nos momentos familiares. Pela força e boas energias durante o processo de escrita e finalização da dissertação. Pela frase “não pare” que ouvi inúmeras vezes de uma prima querida. Vocês são especiais.

Aos meus avós Maria de Lourdes, Maria Ferreira, Lourival e Ubaldo (*em lembrança*) e aos meus tios Olímpio e Jorge (*em lembrança*), pelo amor que sempre dedicaram a mim. Pelas inúmeras palavras ditas na minha infância e adolescência sobre quem eu poderia ser e quem eu era. Pelo afeto e colo que faz falta, mas alimenta minhas memórias.

Aos amigos queridos, de todos os lados e grupos. Amigos de infância, da adolescência, dos tempos escolares, das igrejas, das viagens, dos trabalhos, da universidade, dos grupos de pesquisa, do grupo de mestrando, dos caminhos... pela crença em mim. Pelo orgulho que dizem sentir. Pela generosidade em compartilharem momentos, histórias, conhecimentos e sonhos.

Aos estudantes, os que já estiveram comigo e os que ainda virão. Grata por me permitir conhecê-los e por isso compreender ainda mais minha profissão, a ponto de tentar qualificá-la, valorizá-la e empenhá-la a serviço da comunidade das escolas públicas do DF.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB, pelos inúmeros momentos de saberes compartilhados, de generosidade pedagógica, de tempo dedicado aos diálogos e cafés, além do compromisso político e pedagógico com a minha formação na pós-graduação.

Aos professores da banca examinadora que contribuíram de forma generosa para a qualificação do trabalho. Professores, José Carlos Araújo da Universidade Federal de Uberlândia, Shirleide Silva Cruz, da Universidade de Brasília, Francisco Thiago Silva da Universidade de Brasília e Márcia Gomes da Secretaria de Educação que contribuiu sobremaneira na banca de qualificação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes da Silva, por ser minha orientadora e contribuir com o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Pelo incentivo, debates e estudos sugeridos. Pela preocupação com a qualidade da pesquisa e com a educação pública do DF. Por me auxiliar a compreender os processos de dificuldades com responsabilidade. Obrigada pela amizade, carinho, acolhimento, ética e respeito dedicados a mim.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA), coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes Silva, pelos projetos compartilhados, estudos proporcionados, pesquisadas realizadas e aprendizagens que tive nos encontros, organização de eventos e conversas amigas.

Às escolas Asas e Eixos, nas pessoas dos participantes da pesquisa, pela acolhida, participação e voluntariedade. Pela disponibilidade em colaborar com o estudo e compartilhar suas experiências e saberes.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal e à Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), pelo afastamento remunerado para estudos.

## RESUMO

Diante das inúmeras alternativas de organização escolar propostas na história da educação brasileira, esta pesquisa desenvolvida na Linha: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, integra o conjunto de pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA), privilegiando um projeto em implementação em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, identificadas como Escola Asas e Escola Eixos. Este projeto denominado Comunidade de Aprendizagem tem como referências a Escola da Ponte de Portugal e o Projeto Âncora do Brasil, reconhecidos internacionalmente como inovadores na escolarização voltada ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Assim, há uma questão central: Qual o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal? O objetivo geral é: Analisar o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal. Esse objetivo central desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: compreender os pressupostos teórico-metodológicos do projeto Comunidades de Aprendizagem; discutir os sentidos e significados constituídos por professores, gestores e estudantes acerca das Comunidades de Aprendizagem; discutir a organização do trabalho pedagógico nas Comunidades de Aprendizagem; problematizar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF e das Comunidades de Aprendizagem em implementação nas duas escolas. A pesquisa de abordagem qualitativa se fundamenta em pressupostos do materialismo histórico dialético (Duarte, 2012) e caracteriza-se como estudo de caso por se tratar de fenômenos parte de um contexto da realidade (Yin, 2001). A construção dos dados buscou articular a pesquisadora, os sujeitos e o objeto da pesquisa em um diálogo que evidenciasse a história e a dinâmica do real com suas contradições. Para levantamento das informações foram utilizados: análise documental de legislações educacionais, dos projetos político-pedagógicos das duas escolas e documentos da rede pública de ensino do DF; revisão bibliográfica para composição de referencial teórico e articulação com as análises; observação de 103 horas com registros de situações do cotidiano escolar que envolviam sala de aula e demais atividades escolares; questionário para caracterização dos participantes; entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores e professores das duas escolas, totalizando nove pessoas; e, grupo focal com 14 alunos, seis da Escola Eixos e oito da Escola Asas. A organização das informações das entrevistas e do grupo focal foi feita pelos núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2013). Dos núcleos emergiram as categorias de análise: a) educação inovadora; b) dimensões políticas e pedagógicas para um novo projeto de escola; c) desafios do trabalho pedagógico; d) projeto pedagógico colaborativo. O referencial teórico sustenta-se em autores como: Algarte (1994), Araújo (2015), Dallabrida (2018), Di Giorgi (1992), Freitas (2014) e Saviani (1994; 1995; 2012). Da análise dos projetos pedagógicos das escolas identificamos a bricolagem teórica com base na Pedagogia da Escola Nova e da Pedagogia Crítica. A análise das narrativas dos sujeitos evidenciou múltiplas compreensões acerca do que caracteriza um projeto pedagógico inovador, desde a sua etimologia aos inúmeros sentidos construídos em experiências e também pelos estudos na formação continuada para a adesão ao projeto. A perspectiva de inovação assume uma dimensão multifacetada com aspectos teóricos e metodológicos que se alternam em torno de concepções pedagógicas críticas e liberais. As concepções e práticas pedagógicas assumidas pelos profissionais das Escolas Asas e Eixos evidenciam um processo de transição permeado por dificuldades e limites para a consolidação da concepção e prática de Comunidade de Aprendizagem, além de divergências importantes em relação aos

pressupostos do Currículo em Movimento do DF, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. No entanto, algumas práticas pedagógicas reafirmam e fortalecem o compromisso com uma educação crítica e emancipatória, principalmente no que diz respeito ao caráter de escola democrática participativa.

**Palavras-chaves:** Comunidades de Aprendizagem. Ensino Fundamental. Inovação. Trabalho Pedagógico.

## **ABSTRACT**

Before the numerous alternatives for school organization proposed in the history of Brazilian education, this research developed in the Line: Teaching Profession, Curriculum and Evaluation, of the Post-Graduation Program of UnB Faculty of Education, integrates the set of researches of the Study Group and Research in Teaching, Didactics and Pedagogical Work - (PRODOCÊNCIA), that privileges a project in implementation in two public schools in Federal District, identified as Escola Asas (Asas School) and Escola Eixos (Eixos School). This project called the Learning Community has got as references the Escola da Ponte de Portugal (Portugal Bridge School) and the Projeto Âncora do Brasil (Brazilian Anchor Project), that are internationally recognized as innovators in schooling turned to autonomy development and protagonism of students. Thereby, from the central question: What is the sense of innovation that guides the Learning Community project being implemented in two public schools in the Federal District? The general objective is: Analyze the sense of innovation that guides the Learning Community project that is being implemented in two public schools in the Federal District, which has been unfolded in the following specific objectives: to comprehend the theoretical and methodological presupposed of the Learning Communities project; discuss the senses and meanings composed by teachers, managers and students concerning the Learning Communities; discuss the pedagogical organization work in Learning Communities; problematize the relationship between the theoretical and methodological presupposed of the Department of Education of the DF Motion Curriculum and the Learning Communities in implementation in these two schools. The qualitative approach research is based on Duarte's dialectical historical materialism presupposed (2012) and is characterized as a study case for being considered a phenomena part of Yin's reality context (2001). The data construction has sought to articulate the researcher, the subjects and the research object in a dialogue that would evidence the history and real dynamics with their contradictions. To bringing the information was used: educational legislation documentary analysis, the political-pedagogical projects of the two schools and documents from the public school system in the Federal District; bibliographic review for composition of theoretical framework and articulation with analyzes; 103 hours of observation with daily school routines involving the classroom and other school activities; questionnaire to characterize the participants; semi-structured interviews with the managers, coordinators and teachers of the two schools, totaling 9 people; and, a focal group with 14 students, six from Escola Eixos and eight from Escola Asas. The organization of the interviews informations and the focal group was made by the Aguiar meaning centers; Ozella (2013). From the centers emerged the analysis categories: a) innovator education; b) political and pedagogical dimensions for a new school project; c) challenges of pedagogical work; d) collaborative pedagogical project. The theoretical references are supported by authors such as: Algarte (1994), Araújo (2015), Dallabrida (2018), Di Giorgi (1992), Freitas (2014) and Saviani (1994; 1995; 2012). From the analysis of the school's pedagogical projects, we identified the theoretical bricolage based on New School Pedagogy and the Critical Pedagogy. The analysis of the subjects' narratives evidenced multiple comprehensions about what characterizes an innovative pedagogical project, since its etymology to the innumerable meanings built on experiences and also by the

continuous studies in education for the project adhesion. The innovation perspective assumes a multifaceted dimension with the theoretical and methodological aspects that alternate around critical and liberal pedagogical concepts. The pedagogical concepts and practices assumed by the Asas e Eixos Schools professionals show a transition process permeated by difficulties and limits for the consolidation of concepts and practices of Learning Community, besides important divergences concerning the DF Movion Curriculum based on historical-critical pedagogy. Nevertheless, some pedagogical practices reaffirm and strengthen the commitment to a critical and emancipatory education, especially regarding the character of a participatory democratic school.

**Keywords:** Learning Communities. Elementary School. Innovation. Pedagogical Work.

## LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1- Síntese do caminho investigativo .....	34
Figura 2- Currículo em Movimento do DF.....	66
Figura 3- Síntese do processo de construção de conhecimentos do Currículo do DF.....	69
Figura 4- Prática pedagógica Projeto Âncora.....	75
Figura 5- Processo de construção dos conhecimentos - Escolas Asas e Eixos.....	80
Imagem 1- Escola Asas - atividade com a comunidade escolar.....	92
Imagem 2- Escola Eixos - espaço de aprendizagens.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de Teses e Dissertações .....	16
Quadro 2- Síntese do questionário perfil (gestores, coordenadores e professores).....	35
Quadro 3- Síntese questionário perfil (estudantes).....	36
Quadro 4- Síntese das observações realizadas no campo empírico.....	37
Quadro 5- Síntese dos Indicadores e Núcleos de Significação.....	42
Quadro 6- Dispositivos pedagógicos das escolas Asas e Eixos - APÊNDICE L.....	192
Quadro 7- Síntese de Pré-Indicadores - APÊNDICE M.....	195

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BIA</b>	Bloco Inicial de Alfabetização
<b>CA</b>	Comunidades de aprendizagem
<b>CMDF</b>	Currículo em Movimento
<b>CONANE</b>	Conferência Nacional de alternativas para uma nova educação
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EAPE</b>	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
<b>EBP</b>	Escola Básica da Ponte
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OTP</b>	Organização do Trabalho Pedagógico
<b>PDCA</b>	Profissão Docente, Currículo, Avaliação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SUPLAV</b>	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. VIDA, PROFISSÃO E PESQUISA: cartas para a liberdade</b> .....	<b>23</b>
1.1 <i>As cartas: uma escrita de várias mãos</i> .....	24
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA: a busca por um caminho investigativo, histórico, crítico e dialético</b> .....	<b>30</b>
2.1 <i>As primeiras aproximações: abordagem de pesquisa e campo empírico</i> .....	32
2.2 <i>O caminho investigativo: construção e organização das informações</i> .....	34
2.2.1 <i>Organização das narrativas pelos núcleos de significação: os sentidos das palavras</i> .....	40
<b>3. REDENÇÃO, RENOVAÇÃO, PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: concepções pedagógicas da educação brasileira</b> .....	<b>45</b>
3.1 <i>Educação e Redenção: reformas e tensões</i> .....	46
3.2 <i>Educação e Renovação: uma escola nova para a mesma sociedade?</i> .....	50
3.3 <i>Educação e Produção: uma pedagogia interessada</i> .....	53
3.4 <i>Educação e Transformação: a luta pela contra-hegemonia</i> .....	55
<b>4. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO NO DF: a busca por alicerces democráticos</b> .....	<b>60</b>
4.1 <i>O ideário de Anísio Teixeira no pensamento pedagógico do DF</i> .....	60
4.2 <i>A organização do trabalho pedagógico nas escolas do DF</i> .....	67
4.3 <i>Comunidades de Aprendizagem: fundamentos e debates</i> .....	70
4.3.1 <i>De Ponte a Âncora: referências para as Comunidades de Aprendizagem do Brasil</i> .....	72
<b>5. AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DO DISTRITO FEDERAL</b> .....	<b>78</b>
5.1 <i>O desejo da mudança</i> .....	78
5.2 <i>Projeto de educação inovadora: concepções e práticas em transição</i> .....	83
5.2.1 <i>A inovação nas escolas Asas e Eixos: os sentidos e significados constituídos</i> .....	87
5.3 <i>Perspectivas políticas e pedagógicas para um novo projeto de escola no DF</i> .....	102
5.4 <i>A organização do trabalho pedagógico nas escolas Asas e Eixos: concepções, práticas e desafios</i> .....	114
5.4.1 <i>Concepções de trabalho pedagógico</i> .....	114
5.4.2 <i>Práticas pedagógicas: dispositivos no trabalho pedagógico</i> .....	122
5.4.3 <i>Desafios da organização pedagógica nas escolas Asas e Eixos</i> .....	129
5.4.3.1 <i>Currículo escolar nas escolas Asas e Eixos</i> .....	129
5.4.3.2 <i>Avaliação formativa e as aprendizagens dos estudantes</i> .....	134
5.4.3.3 <i>Formação de professores para o trabalho pedagógico</i> .....	138
5.4.3.4 <i>Reconfiguração dos tempos e espaços escolares no trabalho com os dispositivos pedagógicos</i> .....	141

<i>5.5 Projeto pedagógico participativo: potencialidade das comunidades de aprendizagem do DF</i> .....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>168</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu* na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e integra os estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos de Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

As concepções de educação escolar e a constituição da escola como espaço de relações, ensino e aprendizagens se modificaram ao longo dos séculos, influenciadas por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas pautas de inúmeras discussões, estudos e políticas públicas. Ao menos três destaques são possíveis de se fazer aos movimentos de reformas da educação brasileira do século XX: (i) As décadas de 20 e 30, com o movimento dos Pioneiros da Educação e o Manifesto (1932) que, em síntese, vislumbrou uma proposta de nova educação para uma nova sociedade, pautada em ideais de contraposição às concepções e práticas da escola tradicional. (ii) a de 60 com o domínio militar, em que a educação passou a ter os interesses militares pautando o ensino de civildade, moralidade, patriotismo, disciplina e técnica, além de um caráter produtivista. E (iii), por último, os anos 90, que apresentam um retrato do cenário pós-golpe militar e de intensos debates, aprovação da Constituição Brasileira de 1988 que reconhece a educação como um direito de todos e, ao mesmo tempo, um campo em disputa entre políticas críticas e neoliberais para a educação pública. (DI GIORGI, 1992)

O interesse em mudar a escola revela intenções diversas que devem ser analisadas à luz das finalidades políticas e educacionais em diferentes momentos históricos. As concepções e práticas pedagógicas que embasaram as teorias educacionais vivenciadas nas escolas brasileiras decorrem de reformas, movimentos e pedagogias. Nesse contexto, encontram-se projetos de inovação educacional que propõem mudanças no âmbito escolar fundamentados em teorias e metodologias que se aproximam da ideia de aperfeiçoamento considerada pelas políticas mais atuais, necessária para educação do século XXI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) demarca possibilidades educacionais a partir da liberdade e pluralidade de concepções e práticas pedagógicas e concede autonomia para que os sistemas de ensino organizem a educação básica tendo em vista a melhoria da qualidade pública da educação. Cabe ressaltar que, mesmo depois de vinte e quatro anos de aprovação da LDB, a discussão em torno de projetos pedagógicos voltados aos interesses e emancipação dos estudantes das escolas públicas,

pertencentes a classes menos favorecidas economicamente, ainda suscita estudos, pesquisas e políticas públicas que criem as condições materiais e estruturais, bem como de formação de professores para que se concretizem. (LIBÂNEO, 2011)

Paralelamente à expansão educacional brasileira, se evidencia o despreço pela qualidade. A ausência de investimentos, políticas públicas e protagonismo pedagógico do Brasil, secundariza a necessidade de “inovar” a escola quando nem se alcançou seu principal objetivo: socializar os conhecimentos culturais e científicos ao público infantil e juvenil de uma sociedade teoricamente democrática e, ainda, garantir acesso, permanência e aprendizagens no processo de formação escolar.

Para esse cenário, Araújo (2018) enfatiza o caminho de atenção ao ensino fundamental como política pública no Brasil. Para o autor, a expectativa em garantir o acesso dos estudantes ao sistema público de ensino, pode não ter significado, em maior abrangência, do que as experiências efetivas de permanência deles na escola, revelando as fragilidades latentes que desafiam as propostas educacionais nacionais.

Nesse sentido, o Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), reorganizou o currículo escolar e o apresentou em 2014, após plenárias e grupos de estudo com os profissionais da educação da rede de ensino do Estado. O Currículo em Movimento do DF (CMDf) estabelece sua base teórica e metodológica na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural. Tais modificações foram acompanhadas da política de ciclos de aprendizagens<sup>1</sup> nos anos iniciais do ensino fundamental (2005) e estendidas aos anos finais do ensino fundamental no ano de 2013. Os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados desde 2014 como base para o trabalho pedagógico nas escolas do Distrito Federal se mantiveram com a revisão do CMDf no ano de 2018 para atender à Base Nacional Comum Curricular (2017).

Ao mesmo tempo em que se discutiram alterações do CMDf (2018), outras propostas para reorganizar a escola surgiram, como a gestão compartilhada com a polícia militar, implantada em oito escolas públicas, denominadas cívico-militares por meio da Portaria nº 11

---

<sup>1</sup>Os Ciclos para as Aprendizagens estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos(as) profissionais da educação, da reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos(as) os(as) estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos(as) estudantes pelos(as) professores(as)), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14)

de 25 de outubro de 2019; o projeto de escola sem partido<sup>2</sup> (867/2015); e o projeto de Comunidades de Aprendizagens (CA), objeto estudado nesta pesquisa.

As Comunidades de Aprendizagem, diferentemente das Escolas Cívico-Militares, sugerem um modelo educativo comunitário de ampliação à participação de diferentes agentes educativos, como familiares e voluntários da comunidade na vida da escola. A pretensão é de uma convivência mais articulada e dialógica com instrumentos menos hierárquicos e mais comunicativos para transformação dos processos de aprendizagens. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012)

A proposta de construir uma escola com uma pedagogia diferente surgiu de alguns professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que participaram da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) no ano de 2013. Esses profissionais iniciaram uma rede de estudos para discutir possibilidades de uma escola com perfil alternativo e inovador, influenciados pelas experiências da Escola da Ponte (Portugal) e do Projeto Âncora (São Paulo).

Para fomentar a proposta de CA em São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos criou um Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que analisa e acompanha, numa perspectiva científica, iniciativas de CA, desde 2003. Para contribuir nesta pesquisa, fizemos um levantamento de teses e dissertações com ênfase no projeto escolas em transição e comunidades de aprendizagens e nas organizações pedagógicas consideradas inovadoras.

A consulta aos materiais acadêmicos produzidos sobre o tema privilegiou o repositório da Universidade de Brasília, a Plataforma Sucupira e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizada no período de fevereiro a abril do ano de 2019 e não demarcou um recorte específico para os anos das pesquisas realizadas, acolhendo todas as localizadas tendo em vista um número reduzido de trabalhos.

---

<sup>2</sup> Programa Escola sem Partido que compartilha ações de moção da sociedade civil e poder legislativo representados por um grupo de pais que, desde 2004, apresenta proposta ao Congresso Nacional para extinguir o movimento que chamam de doutrinação ideológica praticada por professores de instituições públicas de ensino e o apoio e defesa de agentes públicos como o procurador do Estado de São Paulo Miguel Francisco Urbano Nagib, conhecido como fundador do Movimento Escola Sem Partido em 2003 e o deputado Izalci Lucas Ferreira. Danielle Mendonça S. Ferreira; Letícia Resende Soares; Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira. Políticas de Educação e Mídia, Unesco, 2020.

Destacamos, portanto, a importância de considerar os temas das pesquisas realizadas, articulados aos objetivos dos pesquisadores. Assim, o quadro 1 demonstra a compilação dos trabalhos e informações a respeito dos autores e suas instituições de origem da pesquisa, títulos dos estudos e data de publicação.

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações

Dissertação ou Tese	Título	Ano e Instituição	Autor
Dissertação	Pesquisa colaborativa e comunidades de aprendizagem: possíveis caminhos para a formação continuada.	2007 UnB	MENDES, Mírian Rejane Magalhães
Tese	Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino.	2007 UFSCar	BRAGA, Fabiana Marini
Tese	Gestão escolar e inovação- Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação.	2011 PUC-SP	COELHO, Adriano de Sales
Tese	Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador.	2012 UnB	CAMPOLINA, Luciana de Oliveira
Dissertação	A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso.	2012 UnB	BOGARIM, Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho
Dissertação	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.	2014, USP	QUEVEDO, Thelmelisa Lencione
Dissertação	Trabalho docente e qualidade da educação: dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	2016, UFSCar	BLENGINI, Gabrielle Dellela
Dissertação	Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT.	2016, UFMT	FRANCO, Maurita César de Moraes
Dissertação	Projeto Âncora: uma perspectiva de educação para a integralidade humana.	2017, UnB	ALMEIDA, Sheyla Gomes de
Dissertação	Escola e formação para a democracia: o caso do projeto Âncora.	2018, USP	SILVA, Bruno de Souza

Fonte: Repositório da UnB; Plataforma Sucupira; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os trabalhos acadêmicos em torno das **comunidades de aprendizagens e pedagogias inovadoras** ainda não constituem grande número de teses e dissertações. Ainda assim, e não menos importante por isso, os estudos e investigações levantados acima demonstraram um campo vasto e fértil às pesquisas nesta seara.

A partir do termo **Comunidades de Aprendizagens e escolas em transição**, quatro trabalhos foram identificados nas plataformas acessadas: “Pesquisa colaborativa e

comunidades de aprendizagem: possíveis caminhos para a formação continuada”;  
“Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino”;  
“Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT”;  
“Projeto Âncora: uma perspectiva de educação para a integralidade humana”.

Outros trabalhos, a partir do termo pesquisado, não contemplavam a discussão sobre comunidade de aprendizagem como organização da escola. Uma parte importante do que se obteve na leitura dessas produções foi o termo comunidade de aprendizagem (CA) estar bastante associado à gestão escolar participativa e democrática. Outra perspectiva comum dos trabalhos foi associar as escolas organizadas na perspectiva de CA a um movimento de relações dialógicas no ambiente escolar.

Em 2007, a dissertação de mestrado de Rejane Magalhães apresentou o termo Comunidades de Aprendizagens em seu título, por escrever sobre os caminhos para a formação continuada de professores. A autora discute que a proposta da prática de uma comunidade de aprendizagem está focada em um modelo de gestão de aprendizagens centrado na interação e na colaboração dos docentes. A questão central na investigação da autora esteve fundamentada na formação de professores. No mesmo ano, Fabiana Marini Braga escreveu uma tese de doutorado sobre a construção de uma relação entre escola e família na perspectiva das Comunidades de Aprendizagens que é uma experiência comum no Brasil e na Espanha.

Diferentemente da abordagem de Rejane, Fabiana tratou de uma experiência não só com professores, mas com toda a comunidade escolar. Para ela, um dos princípios base para a formação de uma CA é a aprendizagem dialética que consolida uma gestão escolar mais democrática e participativa, influenciando na qualidade da aprendizagem e no trabalho e convivência de todos que atuam na escola.

Adriano de Sales Coelho, no ano de 2011, escreveu sua tese a partir de suas inquietações a respeito da gestão escolar na Educação Básica, à luz de teorias da administração, com ênfase na Gestão da Inovação aplicada à gestão escolar. O pesquisador considerou que, no cenário de muitas mudanças no âmbito da sociedade, a gestão escolar necessita de inovações. Sua investigação geral foi motivada pela descoberta dos processos facilitadores em que a Gestão da inovação poderia contribuir em um ambiente escolar inovador na Educação Básica. Assim, conclui que a CA constitui uma proposta escolar

inovadora que possibilita a construção de ambientes educativos com mudanças reais na construção de uma organização aprendente.

Em 2016, a pesquisa de Maurita César de Moraes Franco abordou questões referentes a uma escola pública da rede estadual de Rondonópolis, no estado do Mato Grosso, que adotou o modelo de CA em sua organização. Nessa escola, a gestão se apresenta como democrática e participativa e utiliza em sua organização a constituição de “comissões mistas” para superar a cultura da não participação da comunidade escolar e para construir espaços dialógicos e transformadores para a inclusão e igualdade dos direitos.

Os trabalhos identificados nos repositórios da Universidade de Brasília, Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com ênfase no termo pedagogias inovadoras trouxeram um pouco mais de teses e dissertações pautadas nessas perspectivas. Porém, a maior parte deles não se tratava de pedagogias no sentido da inovação, mas da inovação sem a articulação com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, os trabalhos apenas voltados às pedagogias inovadoras foram selecionados para o estado do conhecimento.

De forma geral, as abordagens de estudos selecionadas pelas plataformas foram vinculadas ao trabalho pedagógico voltado para inovação e autonomia, tanto de gestores e professores, quanto de estudantes. Basicamente, o termo inovação aparece em todos os trabalhos como adjetivação de novas propostas que se estabeleçam como um movimento importante da educação no mundo. Sobre essa questão, Cunha (2006) enfatiza que incentivar o processo de inovação escolar significa lutar contra um modelo único de educação decidido politicamente sem discussão ampla de condições ou contextos educacionais.

Em relação às práticas inovadoras, Luciana Campolina apresentou, em 2012, um estudo em que procurou pelo Brasil uma escola que se caracterizasse como inovadora, na perspectiva de introduzir novidades aos processos educacionais. A autora investigou um projeto de escola municipal em São Paulo que se posiciona como inovadora por buscar uma organização pautada nas interações e contextos subjetivos dos indivíduos, valorizando a dialogicidade e o protagonismo dos membros da escola, além da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão. De acordo com o conceito de inovação apresentado pela autora, a tese se preocupou em saber se essa organização diferenciada de uma escola tradicional seria capaz de gerar transformações e melhorias na instituição escolar.

Surge também, na listagem de pedagogias inovadoras, o estudo sobre a pedagogia Waldorf e as questões sobre as diversas dimensões de qualidade na Educação Infantil. Maria

Cristina da Silva investigou, em 2012, uma escola particular no Distrito Federal que utiliza, em seu projeto escolar, uma pedagogia voltada ao desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes. A autora discutiu as múltiplas facetas do conceito de qualidade na educação infantil e, após apresentar a discussão teórica, estabeleceu indicadores para análise dessa qualidade na escola que utiliza os processos educacionais ancorados na pedagogia Waldorf.

A dissertação de Gabriele Blengini (2016) apresentou uma abordagem que relaciona a prática docente com a qualidade da educação em duas escolas de Ensino Fundamental I do Estado de São Paulo. O tema pedagogias inovadoras entra na análise quando um dos eixos da pesquisa foi identificar a utilização de práticas inovadoras de educação por oito professores das duas escolas com maior índice de IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2011. O trabalho contribuiu para a reflexão das universidades, no sentido dos aspectos voltados à formação de professores.

Nesse aspecto, os trabalhos de Rejane Magalhães (2007) e Gabriele Benglini (2016) dialogam. Para Gabriele, muito da qualidade de educação está associada às diversas formas de prática docente. Quando relacionou, em seu trabalho, uma pesquisa voltada para práticas pedagógicas inovadoras, desejou identificar se havia, nas escolas pesquisadas, aquelas que pudessem explicar as melhoras nas notas do IDEB, naquele ano. O trabalho de Rejane abordou a formação de professores na perspectiva de CA que, de certa forma, busca práticas formativas inovadoras no sentido da interação e colaboração, princípios de uma organização voltada às práticas pedagógicas que inovam.

O objeto de estudo de Sheyla Gomes (2017) apresentou proposta inovadora com perspectiva de educação para integralidade humana. A Escola Projeto Âncora do estado de São Paulo se apresenta como uma escola diferenciada dos moldes comuns. A pesquisa objetivou entender a função da escola que se preocupa em não desumanizar os estudantes e trabalhadores e que se constitui de caminhos voltados a uma educação que seja integral e social.

Assim como Sheyla Gomes (2017), Bruno de Souza Silva também investigou, em 2018, a Escola Projeto Âncora em São Paulo. Ainda que o campo empírico fosse o mesmo, o objeto de pesquisa se diferenciou. A pesquisa de Bruno se estabeleceu sobre a configuração de uma escola democrática, guiada por uma postura crítica que pretendeu investigar se havia, no Projeto Âncora, dispositivos que o fizessem se caracterizar como uma escola democrática preocupada com a dignidade e os direitos humanos. O autor discutiu o termo democracia com

abordagem em democracia direta e democracia representativa, além de apresentar como modelo de escolas democráticas a Escola da Ponte em Portugal e a Escola de Summerhill, na Inglaterra.

O trabalho de Thelme Lencione (2014) se assemelha muito com a investigação de Bruno Souza. A autora também investigou a constituição da Escola Projeto Âncora e suas definições organizacionais, desde sua gênese até os processos de desenvolvimento no ano de 2014. Neste estudo, buscou-se investigar se a escola em questão estaria no grupo caracterizado como escolas democráticas ou se estaria mais próximo de uma escola com vistas às Comunidades de Aprendizagem, que não deixa de ser democrática, mas para, além disso, na tentativa de se estabelecer como uma escola que sai dos muros institucionais e ocupa a cidade.

De acordo com o levantamento dos trabalhos acadêmicos apresentado, o estado de conhecimento abrangeu praticamente uma década de pesquisa sobre comunidades de aprendizagem e pedagogias inovadoras, talvez pelo fato das pesquisas terem se intensificado no Brasil, a partir de 2003, como indica o Núcleo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, apresentado anteriormente. De 2007 a 2018, conhecemos as questões que inquietaram os pesquisadores, no sentido de desvelar aspectos relacionados a organização de uma escola alternativa aos modelos mais convencionais.

Assim, os pesquisadores que investigaram as Comunidades de Aprendizagem e Pedagogias Inovadoras realizaram pesquisas voltadas a pontos específicos, como formação de professores ou gestão escolar, não revelando a questão de investigação central pretendida com este trabalho que procurou compreender se os pressupostos teóricos e metodológicos das CA do DF se fundamentam em pedagogias inovadoras. É importante destacar que a pesquisa em questão não é um estudo comparado entre as duas instituições de ensino.

A opção de pesquisar as escolas Asas e Eixos<sup>3</sup> está baseada na zona potencial que os dois campos empíricos oferecem para um estudo crítico fundamentado no movimento histórico e dialético das realidades como o fato de estarem localizadas em regiões administrativas distintas e terem iniciado seus trabalhos com a proposta de CA em épocas e contextos diferentes.

---

<sup>3</sup> Nomes fictícios das unidades escolares pesquisadas. Os nomes fictícios foram escolhidos como referência a duas avenidas de Brasília que dão acesso aos locais das duas Escolas, e, de certa forma, articulam interpretações filosóficas, pedagógicas e arquitetônicas relacionadas aos esboços originais da nova capital.

Além disso, as Escolas pertencem a uma rede distrital escolar que, desde 2014, estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural como base teórica e metodológica orientadora dos planejamentos e ações pedagógicas das escolas públicas do Distrito Federal. Base que representa um avanço em relação aos fundamentos pedagógicos de teorias tradicionais que sustentam os interesses políticos e pedagógicos em aspectos produtivistas e tecnicistas; e concepções neoliberais que se utilizam da função pública da escola para veicular interesses privados.

Tal base sustenta a ideia de inovação numa perspectiva crítica do termo, tendo em vista as inúmeras formas que o mercado empresarial tenta inserir sua lógica de inovação no que diz respeito ao projeto de educação pública. A inovação, na perspectiva da PHC, revela-se na valorização das experiências dos estudantes fundamentadas em suas práticas sociais, entendidas como as experiências singulares de indivíduos que se diferenciam uns dos outros e nos conhecimentos acumulados ao longo da história dos homens articulados ao contexto social mais amplo. O processo metodológico favorável à apropriação desses conhecimentos contempla problematização, instrumentalização, pesquisa e catarse, bases de concepção dialética de educação com ênfase em uma pedagogia concreta, que busca superar os modelos pedagógicos, tradicional e moderno, por considerar o educando indivíduo concreto, síntese de suas relações sociais (SAVIANI, 2012).

Nesse sentido, as discussões e considerações a respeito do objeto organizaram a pesquisa em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata da trajetória pessoal, profissional e de pesquisa, evidenciando as inúmeras relações da pesquisadora com o objeto de estudo; o segundo apresenta o caminho metodológico que se qualifica pela tentativa de aproximação com o objeto por meio de diversos procedimentos de pesquisa que auxiliaram na busca por desvelar os movimentos da realidade; o terceiro e o quarto se ocupam do referencial teórico que evidenciam os contextos históricos relacionados às diversas teorias pedagógicas que construíram a história da educação brasileira e do Distrito Federal e suas relações com o conceito de inovação educacional, e às especificidades do projeto de Comunidades de Aprendizagens; e o quinto contém as análises das informações por meio de núcleos de significações, a partir das narrativas dos sujeitos participantes do estudo.

## **1 VIDA, PROFISSÃO E PESQUISA: cartas para a liberdade**

A interpretação do caminho percorrido pela pesquisadora é também uma possibilidade de significação de cada estação vivida. Ao pesquisar a própria vida, sou levada aos encontros memoriais e à leitura de cartas que conduziram muito da minha trajetória e registraram os momentos da minha própria libertação. A liberdade de que trato aqui se refere aos contextos de saber que participei ao longo da vida, e que me proporcionam um processo contínuo de aprendizado indo e voltando de uma dimensão espontaneísta, inicial e curiosa para um saber mais elaborado e aprofundado.

Nasci em Taguatinga, no Distrito Federal, no início de 1980, mas residi a maior parte do tempo na região administrativa de Ceilândia. Ter vivido por mais tempo em Ceilândia me trouxe pertencimento à Cidade e uma trajetória de vida profissional de envolvimento e luta pela comunidade ceilandense. Os meus primeiros anos escolares e minha alfabetização foram na Escola Classe 25<sup>4</sup> de Ceilândia, onde minha mãe atuava como professora. A educação escolar pública sempre foi muito forte em minha família e em minha vida.

Quando cheguei ao final do Ensino Fundamental, precisei decidir se faria magistério ou acadêmico no antigo 2º grau<sup>5</sup>, hoje, Ensino Médio. Não tomei uma decisão baseada em paixão. Inicialmente, não gostaria de seguir os passos profissionais de minha mãe. Ela chegava em casa sempre muito cansada e ainda ficava até tarde montando materiais, corrigindo atividades e planejando aulas.

A falta de condições materiais para o trabalho docente se refletia no cansaço e exaustão de minha mãe. A essa questão, está articulada a organização do trabalho pedagógico que deve se constituir no equilíbrio das relações humanas com as do trabalho, significando uma harmonia e não exploração da mão de obra do trabalhador, como é próprio da sociedade capitalista e seus meios de produção.

Mesmo sem estar apaixonada, caminhei em direção à Escola Normal de Taguatinga para cursar o Ensino Médio, no curso de magistério. O ambiente, os colegas e os professores foram determinantes para que eu me sentisse bem e quisesse ficar por ali, mas ainda não me via como professora, e, a semente da docência já lançada por tantas pessoas próximas estava a

---

<sup>4</sup> No Distrito Federal, a maior parte das escolas recebe números para identificação. Os números podem se referir ao endereço onde estão localizadas, no caso as quadras, ou ainda, à quantidade de escolas na cidade. Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (Distrito federal, 2019b, p. 13)

<sup>5</sup> Termo relacionado à etapa escolar seguinte ao ensino fundamental, conforme Reforma (5.692) de 1971.

germinar. Recordo-me do estágio obrigatório com regência em sala de aula, pensei em desistir, mas a escola em que estagiava era bem organizada e com profissionais bem qualificados, que me ajudaram nos instantes em que eu me sentia incapaz de estar com os estudantes. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico da escola e o compromisso com a formação de futuros professores fez a diferença na forma como eu compreendi a importância de ser professora.

### **1.1 As cartas: uma escrita de várias mãos**

Após alguns anos trabalhando em escolas privadas, em 2005 ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na função de professora, na cidade do Recanto das Emas, em uma turma de alfabetização. Recordo-me com clareza que não conseguia dar aulas com a sala lotada e os estudantes muito agitados, oriundos de uma comunidade com inúmeras vulnerabilidades sócio-econômicas..

Comecei a perceber que os planos de aula que tentava colocar em prática com os estudantes não faziam muito sentido. Queria mudar a aula, os espaços, propor alterações aos horários, enfim, movimentar aquela realidade. Pareciam mudanças muito simples à época, mas não eram. Convocar a família fora do dia de reunião estabelecida, conversar com a pessoa responsável pela limpeza e organização da sala, solicitar da equipe gestora uma pintura nas paredes e pedir ajuda para identificar as fragilidades dos estudantes, foram escritas valiosas no caminho de revelação das realidades.

Depois dessa experiência na cidade do Recanto das Emas, atuei nas cidades de Ceilândia e Taguatinga. Percebi que gostava de ser professora e logo pude sentir o trabalho da coordenação pedagógica e gestão escolar. Tudo em minha carreira no magistério foi acontecendo muito rapidamente. Os convites para ser coordenadora ou direcionar os trabalhos das escolas eram mais comuns. Como vice-diretora da Escola Classe 46 de Ceilândia, percebi que, para além da sala de aula, minha satisfação também estava com a contribuição na formação dos professores e na luta pela efetivação da gestão democrática.<sup>6</sup>

Como supervisora e vice-diretora do Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga, vivenciei o início da vida escolar de muitas crianças. Posso dizer que quem estava lendo cartas para liberdade era eu. Essa escola recebia crianças de 6 meses aos 5 anos de idade, no período da Educação Infantil. As crianças de 0 a 3 anos, atendidas na escola, pertenciam ao

---

<sup>6</sup> A gestão democrática no Distrito Federal é regulamentada pela lei nº 4751-2012 que dispõe sobre o ensino a centralidade da escola no sistema e a garantia de seu caráter público.

programa da Educação Precoce<sup>7</sup>. Um dos desafios da equipe gestora era conseguir recursos e movimentar a construção de uma piscina para a atuação dos profissionais de educação física com as crianças da Educação Precoce. Nessa experiência de gestão, percebi que o meu papel estava conjugado com a necessidade de bem-estar e desenvolvimento daquelas crianças e suas famílias, por isso, não mais parei de me desafiar na área de coordenação, supervisão e gestão escolar por onde passava.

Dessa forma, me sinto representada na obra em forma de carta que Nelli Silva (1990) escreveu, em que afirma que a nossa mensagem é a de que podemos ser agentes na transformação social por meio da ação humana na escola, fazendo-me perceber a necessidade de compreender e discutir sobre a escola e sua função social.

Quando retorno à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas em 2010, a proposta seria para atuar como coordenadora intermediária das escolas de Educação Infantil e Creches Conveniadas. Nesse momento, também participei das plenárias regionais e de grupos de trabalho para a construção do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014).

Na mesma Regional de Ensino, atuei no ano de 2013 como articuladora pedagógica, orientadora de estudos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, por último, como assessora pedagógica da direção da Coordenação Regional de Ensino. Minha função, nessa última atuação abrangia o atendimento à comunidade local e suas necessidades. O trabalho nesse momento se movia para que a educação de uma cidade fosse de qualidade. Na mesma cidade, atuei em regência de classe em outras duas escolas, Escola Classe 404 e Centro de Ensino Fundamental 101.

Ainda nesse experienciar educacional, graduei-me no curso de Letras-Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. A escolha dessa graduação foi na perspectiva de que precisaria aprender mais da própria língua para aprimorar minhas escritas e atuar em toda a Educação Básica. Assim, estive como professora regente em turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Me especializei em Docência do Ensino Superior com o intuito de iniciar um processo de contribuição nesse nível de ensino. A formação continuada mostrou-me as inúmeras possibilidades de atuação na educação, além de me envolver na busca política para compreensão dos movimentos que

---

<sup>7</sup> Educação precoce, destinada à promoção do desenvolvimento biopsicossocial da criança com deficiência, de risco ou atraso em seu desenvolvimento, na faixa etária de até 4 (quatro) anos incompletos de idade. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 40)

fundamentam as propostas para a educação. Nesse movimento de diálogo entre a sala de aula, formação de professores, gestão escolar e na regional de ensino, percebi que minha atuação passou pelo nível local e regional da rede pública distrital de educação, faltando a experiência do nível central para formar um ciclo profissional de atuação educacional dentro de um Estado. Em 2015, fui convidada a atuar na Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da Secretaria de Educação (SUPLAV), na pasta de avaliação para as aprendizagens em nível central.

Nesse momento, meu trabalho saltava da cidade do Recanto das Emas para a amplitude do Distrito Federal. Estudos e pesquisas de referencial teórico me acompanharam nessa nova etapa, além de me levar a entender o funcionamento da educação no nível macro, o que foi uma experiência gigantesca para o meu olhar sobre a organicidade das escolas públicas do Distrito Federal. Foi também nesse campo que atuei na formação continuada para professores de Língua Portuguesa da rede de ensino do DF, por meio do Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE.

Dois anos depois da experiência no nível central da Secretaria de Educação, em 2017, retornei à sala de aula na Escola Classe 64 da Ceilândia (antiga Escola Normal de Ceilândia), em uma turma de alfabetização. Nessa nova fase, mais uma carta escrita, e agora não por mim, começa a ser lida e significada. Minha mãe fez o curso de magistério na antiga Escola Normal de Ceilândia. Em seu último ano de estudo, eu estava em seu ventre. Passei os 9 meses de minha vida intrauterina indo à Escola Normal de Ceilândia, se é que podemos considerar isso. Destinos ou coincidências, decidi me remeter para lá e viver uma narrativa de pertencimento. Um desafio enorme com uma turma reduzida e dois alunos com necessidades educacionais especiais. Um ano de bastante aprendizado e estudos.

Foi no sentido de procurar formação e apoio para contribuir com as aprendizagens dos estudantes nessa turma de alfabetização que me inscrevi no curso Escolas em Transição do Distrito Federal, uma formação sobre inovação educacional. Desejava, naquele momento, a experiência de uma formação continuada que pudesse me mostrar meios de mudanças em minha atuação profissional. Então, o ano de 2017 foi marcado também pelos encontros de formação que aconteciam na Escola Classe 115 Norte, com a orientação do professor José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte, em Portugal.

Sabendo da proposta inovadora que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) tem em situar-se no campo de uma pedagogia e psicologia que partem do pressuposto de que o saber está nas práticas sociais e na história que os homens fazem, seria importante

conhecer outras propostas que se pronunciassem também comprometidas com os saberes e a relação de protagonismo e liberdade no que se refere aos sujeitos que fazem parte da escola.

A formação foi essencial para que eu pudesse observar formas diversas de trabalhar em uma turma com dois estudantes autistas, além de perceber se as didáticas que eu usava na minha prática docente eram suficientes para suscitar uma atuação protagonista também por parte dos estudantes. Ao final, me mantive interessada em aprofundar os estudos, porque muitas das sugestões e orientações recebidas para o processo de inovação me pareciam muito difíceis de serem realizadas no cotidiano escolar e longe de uma possibilidade de prática na organização do trabalho pedagógico, por mais que me suscitasse tentativas, dúvidas e pesquisas. Mas não conseguia imaginar que esta experiência corroboraria o tema desta pesquisa no mestrado acadêmico.

Assim, como já havia passado pelos três níveis educacionais da Secretaria de Educação do DF, pretendia ainda atuar na regência de todas as etapas da Educação Básica. Possuía experiência na educação infantil, anos iniciais, ensino médio e educação de jovens e adultos. Ainda gostaria de ser professora dos anos finais, pelo desafio que o Ensino Fundamental II representa na trajetória da Educação Básica. Em 2018, entrei no processo de remanejamento para atuar como professora de língua portuguesa no Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia, em turmas de oitavos e nonos anos. Pude ter a certeza de que estava em uma das etapas mais complexas de atuação profissional. Com os adolescentes, a necessidade de pensar em meios de estreitamento e vínculo me motivou a estudar e pesquisar ainda mais.

A experiência com os anos finais do Ensino Fundamental mostrou-me a necessidade de um olhar específico para essa etapa. Trata-se de um período escolar com inúmeros fatores que contribuem para o afastamento dos estudantes da escola e do núcleo familiar. Nesse sentido, pensei em buscar conhecimentos que me auxiliariam na compreensão desses fatores e no percurso como professora da Educação Básica e início de uma trajetória de pesquisa no mestrado acadêmico na Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Assim, esta pesquisa reflete as inquietações desta profissional, como se fossem cartas escritas e espalhadas neste percurso do magistério e de forma providente, organizadas para entender experiências, concepções e práticas pedagógicas. Além de firmar meu compromisso com a educação pública e a classe trabalhadora.

Diante dos percursos aqui memoriados, Freire (1967) me respalda e motiva, a reafirmar que a educação deve ser uma prática de liberdade. Para ele, a autonomia é parte de

se identificar com o outro em um processo de interação. Assim, as diversas mãos que compartilharam das escritas de minhas cartas me levaram a acreditar que o processo educacional necessita de ação colaborativa, intencional, dialética e transformadora. É uma luta nas vias da contra hegemonia e inúmeros capítulos no livro da escola pública brasileira.

A busca por inovar e contribuir nos espaços onde pude caminhar, ajudaram na constituição da minha identidade profissional. Fui afetada durante toda a minha vida por pessoas mais próximas e por profissionais incrivelmente comprometidos com a qualidade da educação pública e que fazem de suas ações espaço de história, crítica e liberdade, assim como foi para mim escrever este memorial.

Como parte do percurso, sinto-me provocada a questionar acerca do projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal, a partir da **questão central**: Qual o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal? Tendo como **objetivo geral**: Analisar o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal. Este objetivo desdobrou-se nos seguintes nos **objetivos específicos**:

- compreender os pressupostos teórico-metodológicos do projeto Comunidades de Aprendizagem;
- discutir os sentidos e significados constituídos por gestores, coordenadores, professores e estudantes acerca das Comunidades de Aprendizagem;
- discutir a organização do trabalho pedagógico nas Comunidades de Aprendizagem;
- problematizar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF e das Comunidades de Aprendizagem em implementação nas duas escolas.

Esses temas pouco explorados no campo científico também apontam para dificuldades a serem superadas, exigindo do pesquisador uma postura coerente com o que pretende pesquisar.

Após apresentar as questões de contexto sobre o tema, bem como o estado do conhecimento levantado em dissertações e teses na introdução deste trabalho, e a minha trajetória que articula vida pessoal, profissional pesquisa, evidenciamos no próximo capítulo,

o caminho metodológico percorrido que viabilizou a aproximação ao objeto de investigação, para analisar o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA: a busca por um caminho investigativo, histórico, crítico e dialético**

O caminho metodológico deste trabalho buscou a aproximação dos movimentos da realidade e objetivação dos seres humanos enquanto indivíduos essencialmente dinâmicos e históricos, considerando as singularidades dos contextos escolares pesquisados – Escola Asas e Escola Eixos. Isso porque, de acordo com Gamboa (2006), o pesquisador da área de educação precisa se imbuir de responsabilidade na eficácia da investigação educacional. Para ele, atualmente se questionam com veemência as abordagens de problemas educacionais com indagações e reflexões de uma metodologia de pesquisa que privilegie certas realidades educativas em detrimento de outras, enfraquecendo, assim, suas significações. Para o autor,

Atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa, há implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância. (GAMBOA, 2006, p. 7).

Nesse sentido, consideramos, como inerente às pesquisas que envolvem fenômenos educacionais, uma investigação que busca pelo real. Todavia, o real não é o dado empírico em si, mas a totalidade articulada que passa pelo empírico e pelo abstrato, até o ponto de chegada do conhecimento. (SAVIANI, 1980)

Mais do que um passo a passo ou um tratado, consideramos em um possível método em Marx (1818-1883), ou a partir de seus pressupostos de essência crítica e dialética, sua forma de conhecer e saturar seu objeto de pesquisa de múltiplas determinações. Entre elas questões políticas, econômicas e sociais que se desvelaram em sínteses continuadas do seu problema de investigação.

Entretanto, é a recorrência aos próprios textos de Marx (e, eventualmente, de Marx e Engels) que propicia o material indispensável e adequado para o conhecimento do método que ele descobriu para o estudo da sociedade burguesa. (PAULO NETTO, 2009, p. 3)

Os pressupostos do materialismo histórico dialético orientaram o olhar para o que foi construído nesta pesquisa e principalmente para o processo de evolução da aparência para a essência “[...] sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência, ou seja, a estrutura e dinâmica do objeto.” (PAULO NETTO, 2009, p. 5)

Cabe ressaltar que este estudo se concentrou no contexto de realidade educacional que evoca complexidades e muitas determinações e merece, portanto, um caminho metodológico que remonte o que se estabelece muitas vezes como certeza. Nesse sentido, para alcançar a dinâmica histórica e material do objeto, foi necessário compreender sua totalidade, contradição, alienação e mediação. Tais categorias históricas referem-se à apreensão da realidade, sobretudo à dimensão materialista histórica. (FRIGOTTO, 1987)

Além disso, os cotidianos das duas escolas não foram estudados de forma isolada ou apartada dos contextos políticos, econômicos e sociais, para que as apreensões pudessem revelar suas tensões, para além das relações teóricas e práticas e conduzir às leituras do que se constitui como totalidade e particularidade numa concepção histórica sobre a objetivação humana.

Entendemos que, a partir de Marx, as organizações da sociedade, incluindo a escola na sociedade burguesa, servem como instrumento de equalização social para reafirmar a decadência ideológica, dividindo os possuídos dos despossuídos, com intenção de manter a sociedade na organização capitalista em que se transformou. (MARX, 1843-1844)

Nesse sentido, buscamos compreender as realidades pesquisadas na sua gênese dinâmica e de inter-relações, por meio da dialética (GAMBOA, 2006), constituída no atributo dessas e não em sua representação, pois se evidencia na articulação entre as partes e o todo, validando o benefício da contradição que implica o conflito do real e na mediação estabelecida fora de um possível isolamento. O intuito foi de evitar análises reduzidas sem vinculação com a realidade e esvaziadas de historicidade, tendo em vista que

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação com as partes. (KOSIK, 1976, p. 42).

As aproximações que construímos no decorrer da pesquisa partiram de um caminho que privilegiou as relações com o objeto, o que implicou, além de conhecê-lo, compreendê-lo e analisá-lo à luz de uma teoria crítica que não apenas questiona as concepções e as práticas pedagógicas, mas, principalmente, as finalidades educacionais, tendo em vista sua vinculação com os objetivos da sociedade capitalista.

## 2.1 As primeiras aproximações: abordagem de pesquisa e campo empírico

A busca pelas múltiplas determinações que constituem o movimento de conhecer o objeto real acaba por naturalmente valorizar a ideia de qualificá-lo. A abordagem qualitativa da pesquisa exigiu a tarefa interpretativa, promovendo um equilíbrio entre a organização dos dados e suas análises (GAMBOA, 2006).

Nesse sentido, as aproximações como meio de relacionamento entre sujeito e objeto favoreceram a compreensão dos fenômenos. Porém, o concreto não está na representação, mas sim na lei que a constitui que se revela no processo de descoberta. “[...] a dialética trata da coisa em si, mas a coisa em si não se manifesta imediatamente aos homens.” (KOSIK, 1976)

Investigar a realidade, portanto, compreendeu uma complexidade histórica e dialética que se moveu em níveis de revelação e ocultação, de aparência pelos fenômenos, e do concreto, pela essência. Para isso, questionamos a trajetória do objeto, suas relações e seus traços históricos. (FRIGOTTO, 1987)

É nesse ponto que chegamos ao campo empírico e seus fatos. O desafio consistiu em superar as primeiras impressões dadas pelas realidades das duas escolas em direção aos seus fundamentos, suas leis. Consistiu, portanto, no trabalho de apropriação, organização e análise e, ao mesmo tempo, de crítica, interpretação e avaliação, no objetivo de apreender o movimento do real da forma mais completa possível. (Idem)

Assim, ao investigar as Escolas Asas e Eixos, optamos por um estudo que não fosse do tipo comparado, tendo em vista a compreensão de análise das duas realidades como totalidades e particularidades ao mesmo tempo, o que nos direcionou ao estudo de caso observacional que objetivou conhecer uma realidade delimitada. Caracteriza-se pelo envolvimento dos sujeitos no processo de construção de dados, o que aumentou a complexidade da pesquisa, tendo em vista os aprofundamentos necessários a partir das significações constituídas pelos interlocutores. (TRIVIÑOS, 1987)

Essa necessidade tornou-se relevante, porque a investigação nas escolas apresentou objetivos geral e específicos inicialmente definidos, por mais que tivessem de ser alterados no decorrer do estudo. Nesse caso, tratamos de analisar especificamente o processo de transição por meio das concepções e práticas pedagógicas das escolas Asas e Eixos e os sentidos de inovação.

As duas Escolas, por mais que estejam em processo de vivência do mesmo projeto, apresentam situações e questões diferenciadas. Suas variáveis dizem respeito às suas

especificidades e características próprias, tais como: localização, historicidade, perfil de estudantes atendidos, quantidade, faixa etária, o perfil da comunidade, tempo de transição escolar para o projeto de CA, estrutura física, entre outras. Assim, “a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados.” (YIN, 2001, p. 33)

A Escola Asas localiza-se na Região Administrativa do Plano Piloto, no centro da capital federal. Foi criada em março de 1984 e funciona em prédio próprio da SEEDF. Em 2019, ano de realização da pesquisa, atendeu aproximadamente 300 estudantes, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em um total de 14 turmas. A escola possui um histórico de busca por meio de seus projetos culturais e sociais, da participação da comunidade escolar nas atividades pedagógicas, para, com isso, fomentar a gestão democrática. Começou o processo de transição para o projeto de Comunidade de Aprendizagem no ano de 2015, após alguns profissionais da escola promoverem estudos relacionados a alternativas de organização escolar.

Atende estudantes que residem em diversas regiões do Distrito Federal e entorno. Tal diversidade corresponde especialmente por se tratar de uma unidade escolar que fica próxima ao local de trabalho da maior parte dos responsáveis pelos estudantes. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a Escola Asas

É uma Unidade de Ensino do Distrito Federal responsável por aproximadamente 300 estudantes, oriundos do Plano Piloto – 53,87% (cinquenta e três vírgula oitenta e sete por cento), demais Regiões Administrativas (RAs) – Varjão, Cruzeiro Novo, Octogonal, Granja do Torto, Sobradinho, Taquari, Planaltina, Vila Planalto, São Sebastião, Noroeste, Itapoã, Paranoá, Águas Claras, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Gama, Santa Maria, Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas, Guarã Brazlândia – e do entorno do Distrito Federal – Valparaíso, Brasília, Jardim Céu Azul. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 4)

A Escola Eixos localiza-se na Região Administrativa do Paranoá, a 22 quilômetros do centro da capital federal. Foi criada em janeiro de 2018<sup>8</sup> especialmente para o projeto de Comunidade de Aprendizagem. Funciona em um prédio alugado pela SEEDF, afastado da área residencial da cidade. Em 2019, ano de realização da pesquisa, atendeu a aproximadamente 500 estudantes, da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental,

---

<sup>8</sup> Em 26 de janeiro de 2018 foi publicado no Diário Oficial do Distrito Federal a criação da Escola. Após sua constituição oficial, a equipe ingressou na instituição por meio de Remanejamento a pedido, a partir de 06 de fevereiro de 2018. O edifício sede que abrigaria a escola encontrava-se ainda em obras, por isso a equipe passou a cumprir quarenta horas semanais de trabalho no prédio da CRE- Paranoá. Foi um período que se estendeu até o dia 02 de maio, quando as crianças foram recebidas na escola. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 6)

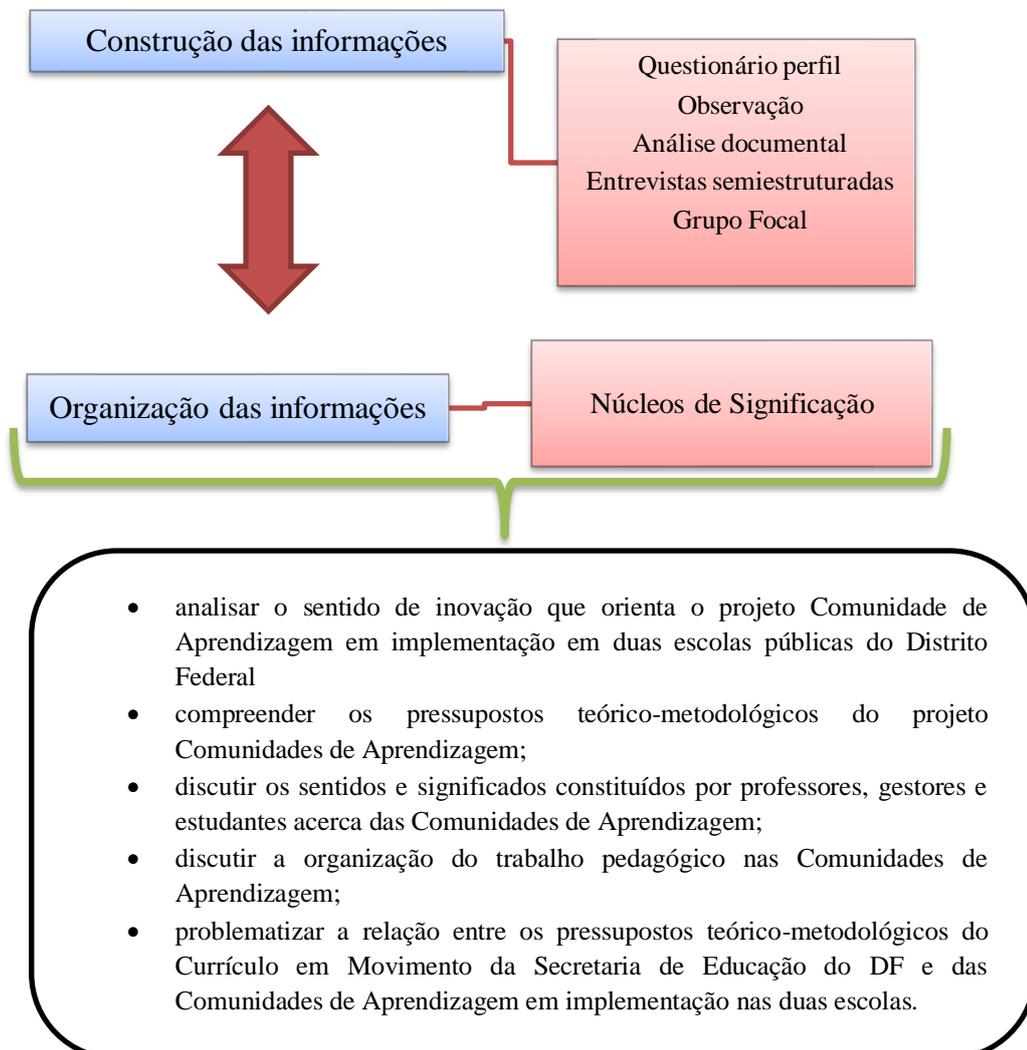
moradores do no Paranoá, Paranoá-Parque e Itapoã, e se locomovem até a escola de ônibus contratado pela SEEDF.

Assim, tanto a Escola Asas quanto a Escola Eixos constituem o *lócus* desta pesquisa. Todavia, foi na participação dos sujeitos que a qualidade da pesquisa alcançou seu nível de implicação com o real.

## 2.2 O caminho investigativo: construção e organização das informações

Na escolha dos procedimentos e instrumentos para a construção dos dados nesta pesquisa, buscamos considerar a coerência entre método, abordagem e tipo de pesquisa apresentados anteriormente. Além de uma perspectiva crítica e histórica da realidade que partiu de um plano real, a dialética traduziu o curso de sucessivas aproximações aos objetivos geral e específicos para possível compreensão, organização e análise, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 – Síntese do caminho investigativo



Fonte: elaborada pelas autoras a partir do percurso para a construção e organização dos dados.

De acordo com a figura 1, tanto o processo de construção quanto o de organização das informações por meio dos procedimentos e instrumentos adotados (questionário perfil, observação, análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e núcleos de significação) possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa e análise das informações que será abordada posteriormente.

O **questionário perfil** foi um instrumento utilizado para uma aproximação inicial com os participantes e objetivou caracterizar os sujeitos na organização escolar o que facilitou a compreensão de suas falas e expressões no momento da construção e análise dos dados.

Ao todo, participaram 23 pessoas sendo: a diretora da Escola Eixos; a vice-diretora da Escola Asas; uma coordenadora pedagógica de cada escola; três professores da Escola Eixos e dois professores da Escola Asas; 14 estudantes (oito da Escola Asas e seis da Escola Eixos).

Os interlocutores foram convidados a participar do estudo a partir da apresentação da proposta de pesquisa pela pesquisadora nas duas escolas. A equipe gestora e a equipe de coordenação de cada escola decidiram sobre quem participaria das entrevistas, tendo em vista que as equipes eram compostas por mais de um profissional. Entre os professores, alguns apresentaram dificuldades de participação, entre os que disseram poder participar, uma professora da Escola Asas desistiu, restando os cinco que participaram e foram identificados no quadro. Em relação aos estudantes, esses foram indicados pelos professores e depois autorizados pelos responsáveis, por meio de ficha de autorização (Apêndice I).

As informações contidas nos quadros 2 e 3 foram retiradas das fichas de questionário-perfil, encontradas nos Apêndices E (professores), G (coordenadores e gestores) e H (estudantes).

Quadro 2 – Síntese do questionário perfil: gestores, coordenadores e professores

Participante <sup>9</sup> Escola	Função	Idade	Tempo de magistério	Área de Formação Acadêmica/ Titulação	Tempo na escola	Formação específica em Comunidade de Aprendizagem
Luciana/Eixos	Gestora	41	14 anos	Licenciada em História e Pedagogia/Mestre em história social	1 ano e 9 meses	Gaia Escola e Comunidade de Aprendizagem/EAPE

<sup>9</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.

Bia/Asas	Gestora	45	22 anos	Licenciada em História/ Especialista em Ensino Especial	5 anos	Não informou
Flor/Asas	Coordenadora	53	31 anos	Licenciada em Pedagogia e Educação Física/ Doutora em Política Social	3 anos	Rede Comunidade de Aprendizagem/ EAPE
Nina/Eixos	Coordenadora	37	10 anos	Licenciada em Ciências e Pedagogia	1 ano e 6 meses	Escolas Inovadoras- Ecohabitare
Cissa/Eixos	Professora	29	6 anos	Licenciada em Pedagogia	1 ano e 6 meses	Comunidade de Aprendizagem/ EAPE
Antônio/Eixos	Professor	39	22 anos	Licenciada em Artes Cênicas e Pedagogia	1 ano e 6 meses	Gaia Escola
Amora/Eixos	Professora	34	6 anos	Licenciada em Pedagogia/Mestrado em educação e gestão ambiental	1 ano e 6 meses	Comunidade de Aprendizagem/ EAPE
Amanda/Asas	Professora	37	17 anos	Licenciada em Pedagogia/ Especialista em Orientação Escolar/Mestranda em educação	5 anos	Não informou
Paulo/Asas	Professor	42	7 anos	Licenciada em Pedagogia/ Especialista em Educação a distância	2 anos	Não informou

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das informações dos interlocutores por meio do questionário perfil (apêndices E e G).

Quadro 3 – Síntese do questionário perfil: estudantes

Participantes <sup>10</sup> / Escola	Idade	Matrícula de 2019 – Ensino Fundamental	Cidade em que reside	Tempo de matrícula na escola	Participação em núcleo de projeto ou tutoria
Cole/Eixos	9	3º ano	Paranoá	2 anos	Sim
Diulia/Eixos	8	3º ano	Paranoá	2 anos	Sim
Tainá/Eixos	10	3º ano	Itapoã	2 anos	Sim
Isa/Eixos	9	3º ano	Paranoá	2 anos	Sim
Juju/Eixos	9	3º ano	Paranoá	2 anos	Sim
Manu/Eixos	8	3º ano	Itapoã	2 anos	Sim

<sup>10</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.

Manoela/Asas	12	5º ano	Não informou	4 anos	Sim
Jubiscleida/Asas	9	4º ano	Plano Piloto	3 anos	Não
Pedro/Asas	10	5º ano	Plano Piloto	4 anos	Sim
Pedro Filipe/Asas	10	4º ano	Não informou	4 anos	Não
Luara	10	5º ano	Plano Piloto	4 anos	Sim
Foxtop/Asas	10	5º ano	Não informou	4 anos	Sim
Blue&Sai/Asas	10	4º ano	Plano Piloto	4 anos	Sim
Bibi/Asas	9	4º ano	Plano Piloto	3 anos	Sim

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das informações de questionário perfil (apêndice H).

Cabe destacar que todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) e o termo de consentimento livre esclarecido para gravação de áudio (apêndice B). No caso dos estudantes, por se tratarem de menores de idade, os responsáveis assinaram os termos. Além do questionário-perfil, outros instrumentos foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa e colaboraram com o caminho investigativo para a busca de informações, como o caso da observação.

Assim, o recurso da **observação** foi utilizado na perspectiva de maior aproximação com o campo empírico e os sujeitos participantes das atividades que aconteciam no âmbito das escolas. Além disso, a observação proporcionou outras situações relacionadas ao problema de pesquisa no decorrer dos registros, o que contribuiu na compreensão dos fenômenos que são dados pela aparente realidade. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Para que a observação não fosse utilizada com a prerrogativa de interpretação superficial ou pessoal dos fatos, um roteiro de observação (apêndice D) foi construído e orientou a maior parte dos registros realizados. Entre eles, de observação nas salas de aula, nas rodas de conversa, nas assembleias escolares, nas reuniões de professores e da comunidade escolar, nas apresentações de estudantes e atividades coletivas. Os registros foram realizados em fichas conforme o apêndice D.

As observações nas Escolas Asas e Eixos foram realizadas durante o ano de 2019 (entre março e dezembro), em dias e horários alternados para acompanhamento de uma maior diversidade de fatos, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Síntese das observações realizadas no campo empírico

Situação observada	Escolas	Tempo total de observação
--------------------	---------	---------------------------

Atividades pedagógicas em sala de aula	Asas: 28 horas Eixos: 23 horas	51 horas
Atividades de tutoria ou roteiro de estudos	Eixos: 4 horas	4 horas
Assembleias escolares	Asas: 12 horas Eixos: 2 horas	14 horas
Rodas de Conversa	Asas: 11 horas Eixos: 9 horas	20 horas
Reunião de professores	Asas: 2 horas	2 horas
Reunião com a Comunidade Escolar	Asas: 3 horas	3 horas
Apresentação de pesquisa pelos estudantes	Asas: 4 horas Eixos: 5 horas	9 horas
<b>TOTAL</b>		<b>103 horas</b>

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos registros de observação em cada escola

Na perspectiva de uma pesquisa que entende as inúmeras possibilidades que o campo empírico pode oferecer, a observação oportunizou aproximar e conhecer o objeto. Os registros das observações realizadas nas duas escolas, além de nos aproximar do ambiente de transição em que as escolas estão vivendo, contribuiu para estabelecer um diálogo com as informações do questionário perfil, das entrevistas e de documentos.

A **análise documental** nos direcionou para o referencial teórico que possibilitou a compreensão e a análise do objeto. Os documentos revelam traços históricos e por isso, são essenciais em pesquisa qualitativa, que prima pelos aspectos que constituem a realidade, na perspectiva de que

o início da elaboração crítica é aquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo, como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente esse inventário. (GRAMSCI, 1978, p. 22)

O inventário para uma elaboração crítica, a partir de Gramsci (1978), trata da certeza de que as pesquisas que envolvem o homem e suas relações têm respostas na própria história dos homens. O caminho para essa descoberta precisa encontrar no inventário, a relação entre a aparente realidade e suas causas, justificativas, características, vestígios, tratados, decretos e outros aspectos que podem constituir as teorias, categorias e referencial teórico.

Assim, observamos a recomendação de Frigotto (1987), para que os recursos utilizados na construção das informações, bem como a análise documental (apêndice C), não fossem analisados separadamente, o que revelaria não uma dialética materialista, mas um processo determinado estruturalmente em parâmetros positivistas. O que para ele, invalida a pesquisa crítica e dialética.

Nesse sentido, a análise de documentos combinada aos outros instrumentos de aproximação foi importante para descoberta de informações que explicam ou ainda acrescentam determinações à dinâmica do objeto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Diante dessa compreensão, buscamos alguns documentos que contribuíssem para a construção do referencial teórico e análise das narrativas desta pesquisa. Entre eles:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas Asas e Eixos (Distrito Federal).
- Currículo em Movimento do DF 2014/2018 (Distrito Federal).
- Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2019.
- Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF 4751/2012.
- Proposta Pedagógica do Projeto Âncora de São Paulo.
- Proposta Pedagógica “Fazer a Ponte”, da Escola Básica da Ponte de Portugal.
- Educação: um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional para Educação no século XXI, para a UNESCO, 1996.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil).
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 e 1959 (Brasil).
- Manifesto da Associação Nacional de Educação ANDE 1979 (Brasil).

As abordagens desses documentos evidenciaram contextos que, na maioria das vezes, foram considerados diante de interesses e pontos de vista que desvelaram naturezas conceituais a respeito da proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Depois de algumas aproximações com as escolas e suas comunidades, partimos para a realização das entrevistas. No caso dos professores, gestores e coordenadores, utilizamos a **entrevista semiestruturada** e com os estudantes a entrevista baseada na **técnica de grupo focal**. As entrevistas semiestruturadas garantiram maior flexibilidade e liberdade. Por se tratar de um número relevante de perguntas, as respostas integraram de forma coerente as questões que apareceram no decorrer do estudo.

Nas entrevistas, gestoras, coordenadoras e professores apresentaram, em muitos aspectos, visões diferentes dos mesmos assuntos que envolveram as concepções e práticas pedagógicas no ambiente escolar. Essa possível divergência constitui suas significações, consideradas no capítulo de análise.

É importante destacar que apenas seis professores se dispuseram a participar das entrevistas, sendo três na Escola Eixos e três na Escola Asas. No meio do processo, uma

professora da Escola Asas desistiu. Por isso, há cinco professores no quadro de informações apresentado anteriormente. Os roteiros para as entrevistas semiestruturadas com os professores, gestoras e coordenadoras estão nos apêndices F, K e L.

Realizamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade das gestoras, coordenadoras e professores. Datas e horários foram alterados para atender à disponibilidade dos participantes. No caso dos estudantes, por se tratarem de crianças até 12 anos, optamos pela técnica de entrevista do grupo focal que possibilitou analisar as expressões dos estudantes individualmente e no grupo (GONDIM, 2003).

Os estudantes das escolas Asas e Eixos foram indicados pelos professores depois de manifestarem vontade em participar da pesquisa, após a apresentação dos seus objetivos em uma conversa informal. Antes da entrevista, foi encaminhada aos responsáveis pelos estudantes uma ficha de autorização.

O grupo focal foi realizado a partir de questões (apêndice J) apresentadas aos estudantes antes do início da gravação dos áudios. Houve momentos em que alguns estudantes não quiseram se manifestar enquanto outros eram mais participativos. As entrevistas foram integradas aos outros instrumentos de construção de dados, conforme destacado anteriormente.

Assim, os procedimentos e instrumentos apresentados contribuíram para as narrativas a respeito da realidade pesquisada, expressando o movimento da dialética e da crítica por meio das significações constituídas pelos sujeitos participantes sobre a escola organizada em comunidades de aprendizagens.

Para a etapa de análise das informações construídas, partimos das narrativas dos sujeitos. A organização e interpretação das narrativas pelos núcleos de significação justificam-se pela coerência entre o método, abordagem e instrumentos utilizados na pesquisa.

### **2.2.1 Organização das narrativas pelos núcleos de significação: os sentidos das palavras**

Os núcleos de significação possibilitaram a análise dos “dados” da pesquisa pela apreensão dos sentidos constituídos pelos sujeitos das Escolas Asas e Eixos e expressos em suas narrativas. A análise pelos núcleos de significação exigiu das pesquisadoras mediações para além do que é aparente, para compreender o processo, a linguagem, o dito e o não dito, a posição histórica e social do indivíduo, para evitar uma investigação reducionista da

constituição e relação sujeito e objeto preservando a coerência com os pressupostos do materialismo histórico dialético. Assim, os núcleos de significação possibilitaram

[...] uma apreensão maior da rede de determinações constitutiva dos sentidos da atividade. Sabemos que esta não é uma tarefa simples. A subjetividade não se constitui simplesmente pela apropriação das determinações, de modo linear; temos que, neste processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade, mas este é nosso rumo. Acreditamos que o que pode não garantir, mas ser de grande auxílio nessa empreitada, é a clareza e a articulação necessária do método, da teoria e dos objetivos da pesquisa. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 22)

A análise por meio dos núcleos de significação está presente nas categorias que se originam do materialismo histórico dialético. De acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), a totalidade, a contradição, a mediação e a historicidade se atentam à questão metodológica da perspectiva investigativa adotada. Isso porque, de acordo com os autores, a construção dos sentidos e significados não é fixa sem ausência de movimento.

As respostas contidas nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa caracterizadas como imediatas em potencial, possibilitaram apreender as mediações sociais constitutivas, sendo, portanto, o ponto de partida das análises. Partimos de um todo complexo, o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do DF, mediado por determinações históricas, econômicas, sociais, educacionais o que requereu considerar que o pensamento dos sujeitos cuja materialidade se dá pela palavra, passa por transformações por meio de suas atividades humanas sempre significadas por essas determinações.

Para a organização dos dados, seguimos as etapas constitutivas dos núcleos de significação em Aguiar e Ozella (2006; 2013): a) seleção de pré-indicadores; b) sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos; c) construção dos núcleos de significação; e, d) análise dos núcleos de significação. Cada etapa do processo de análise significou o movimento de apreensão dos sentidos e significados apresentados pelos sujeitos de forma dialética e dinâmica, com base na compreensão de que:

o caminho de apreensão das significações é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 1)

Assim, o reconhecimento dos **pré-indicadores** considerou as palavras com significado e a busca pelos termos que apresentaram, no momento das entrevistas ou grupo focal, maior relevância ou carga emocional empregada na fala, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os **indicadores** e conteúdos temáticos correspondem à aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição. A progressão dos pré-indicadores para indicadores no caminho da análise do material indicou o movimento de construção da realidade apresentada pelos gestores, coordenadores, professores e estudantes. Avançar do campo empírico para o campo interpretativo exigiu articular os contextos econômicos, sociais e políticos ao conteúdo das narrativas dos participantes da pesquisa.

Após as duas primeiras fases de tratamento das informações, os **núcleos de significação** resultaram do processo de aglutinação dos indicadores. O processo de organização dos núcleos de significação compreendeu desde os movimentos de pensamento e fala dos sujeitos até a interpretação dos sentidos e articulação dos contextos pelas pesquisadoras. Respeitadas essas etapas, a proposta se sustentou no que de mais significativo emergiu dos processos de levantamento das informações articulados aos objetivos da pesquisa.

Diante da quantidade de dados e palavras com significado que evidenciaram os pré-indicadores (apêndice M), optamos por relacionar, no quadro, 5 os indicadores de cada grupo de interlocutores (diretores, coordenadores, professores e estudantes). Tais indicadores, após articulação e interpretação, indicaram os núcleos de significação que compõem o capítulo de análise desta pesquisa.

Quadro 5 – Síntese dos indicadores e núcleos de significação



Indicadores Equipe Gestora	Indicadores Coordenadores Pedagógicos	Indicadores Estudantes	Indicadores Professores	Núcleos de Significação
<p>A construção coletiva de um projeto de comunidade de aprendizagem em evolução.</p> <p>Ênfase em uma educação com valores, pedagogia de projetos, pesquisa e dispositivos pedagógicos.</p> <p>A transição e consolidação do projeto de comunidade de aprendizagem no PPP.</p>	<p>O trabalho da coordenação pedagógica frente ao desafio de inovação.</p> <p>A importância da atuação do coordenador pedagógico.</p> <p>A expectativa e a realidade para a constituição de uma escola inovadora.</p>	<p>Concepção de escola diferente, inovadora.</p> <p>Relação de pertencimento e prazer no ambiente escolar.</p>	<p>Relação entre a atuação profissional e a proposta inovadora da escola.</p> <p>Desejo de mudanças pedagógicas.</p> <p>Relação escola convencional e inovadora.</p> <p>As influências externas na construção da proposta pedagógica da escola.</p> <p>Diversidade de</p>	<p><b>Concepções de uma educação inovadora no processo de construção, transição e consolidação das Comunidades de Aprendizagem no DF.</b></p>

<p>Concepção de inovação das Comunidades de Aprendizagem do DF.</p>	<p>As dificuldades do processo de transição das Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>Condições necessárias para a consolidação do projeto.</p>		<p>pensamento sobre o conceito de uma escola inovadora.</p> <p>O desejo de formação de um estudante consciente e crítico social.</p>	
<p>O fortalecimento da gestão democrática por meio do projeto das Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>Ampliar e articular a relação comunidade e escola.</p> <p>Processo de reconhecimento do projeto de escola em Comunidade de Aprendizagem na SEDF.</p>	<p>Relação custo-benefício para a nova estrutura de escola.</p> <p>O cerceamento do poder público.</p> <p>Relação Educação e Sociedade.</p>	<p>Uma pedagogia diferente.</p>	<p>A relação entre educação e sociedade e a imposição do capital na lógica da escola pública atual.</p> <p>As relações de influência no processo de pensar uma nova escola.</p> <p>Raras políticas públicas para a inovação da escola.</p> <p>Entre as condições reais e as ideais para a consolidação do projeto de Comunidades de Aprendizagem.</p>	<p><b>As perspectivas políticas e pedagógicas para consolidar um novo projeto de escola.</b></p>
<p>Necessidade de transformação da prática docente.</p> <p>Nova concepção da relação professor e estudante.</p> <p>As singularidades das Comunidades de Aprendizagens por meio de práticas inovadoras.</p> <p>A formação crítica e autônoma do estudante.</p> <p>A relação entre a organização do trabalho da escola e os dispositivos pedagógicos.</p> <p>A dialética entre a proposta de Comunidade de Aprendizagem e o</p>	<p>As possibilidades e os limites da transformação da prática.</p> <p>A formação e autoformação docente.</p> <p>O PPP e os dispositivos pedagógicos.</p> <p>O contexto das relações na escola.</p> <p>A relação ensino e aprendizagem.</p> <p>A constituição de práticas inovadoras e a manutenção das convencionais.</p> <p>Relação conteúdo e interesse temático.</p> <p>Relação tempo e espaço escolar.</p>	<p>A construção de uma nova organização do trabalho pedagógico.</p> <p>Relação tempo, espaço e aprendizagens.</p> <p>O sentido e a vivência das regras e acordos nas Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>Diversidade de percepções acerca da relação professor e estudantes.</p> <p>O diálogo como meio para resolução de conflitos.</p> <p>Compreensão dos ritmos e das realidades de</p>	<p>As diferentes concepções sobre a construção do trabalho pedagógico nas Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>A diversidade de práticas pedagógicas convencionais e inovadoras no cotidiano escolar.</p> <p>A relação família e escola na construção do trabalho pedagógico.</p>	<p><b>Os desafios da organização do trabalho pedagógico nas Comunidades de Aprendizagem</b></p>

Currículo da SEDF.	As concepções teóricas e metodológicas.  A função do professor.  Nova organização do trabalho pedagógico.	aprendizagem uns dos outros.		
Relação menos hierarquizadora.  Estudantes participantes.	Participação dos estudantes nas decisões.  Prática de mediação de conflitos	Escuta dos estudantes.  Roda de conversas como recuso de participação.	Compromisso com o debate.  Olhar diferente para os estudantes.  Valorização das opiniões.	<b>O projeto pedagógico colaborativo das Comunidades de Aprendizagem.</b>

Fonte: o quadro síntese foi elaborado pelas autoras a partir dos dados contidos nas narrativas dos interlocutores.

Os núcleos de significação constituídos das relações dos pré-indicadores e indicadores referem-se ao processo detalhado de interpretação e articulação a partir das compreensões dos interlocutores em relação aos objetivos da pesquisa e serão analisados no Capítulo 5.

### **3 REDENÇÃO, RENOVAÇÃO, PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: concepções pedagógicas da educação brasileira**

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve imersão histórica dos pensamentos educacionais que marcaram a sociedade brasileira. Não se trata, portanto, de adensar a totalidade dos movimentos educacionais que emergiram desde a entrada dos portugueses nessas terras, mas, sim, de perceber sua dinâmica que permeou a educação no Brasil até os dias de hoje e que, de certa forma explicam o surgimento das escolas no Brasil e de novos projetos educacionais como o de Comunidades de Aprendizagem, objeto desta pesquisa.

A escola tem uma visão sobre o homem. No seu trabalho educacional, formalizado e estruturado, ela estabelece seus objetivos, considerando algumas proposições sobre o homem no mundo, que ela própria assume como verdadeiras e válidas. (ALGARTE, 1994, p. 49)

As organizações escolares no Brasil, assim como em todo o mundo, passaram por diversos estágios de ideologias pedagógicas. Tais ideologias se fundamentam em teorias e metodologias que defendem certa finalidade educacional e, por vezes se compartilham de mesmos objetivos ou semelhanças. Como na citação anterior, a escola, por meio de seus pressupostos teóricos e metodológicos, estabelece seus objetivos de acordo com seus interesses sobre sua visão de homem e sociedade.

Assim, não há coerência possível em analisar as concepções de educação apartadas de seus reais interesses sociais. O termo “reais” denota aproximação da concepção com as questões de sua aplicabilidade e possível organização, tendo em vista que o horizonte pedagógico pode condicionar e até limitar certas tentativas de mudanças nas propostas educacionais, tendo em vista os interesses que imperam sobre a educação nos diversos contextos de sua construção.

No Brasil, as matrizes pedagógico-metodológicas relativas ao ensino envolvem as seguintes direções, com indícios ainda vigentes contemporaneamente, sendo a primeira mais longeva, a segunda já centenária, e as três últimas surgidas a partir da segunda metade do século XX. São elas pela ordem cronológica de emergência: a) tradicional; b) escolanovista (ativa); c) libertadora; d) tecnicista; e) histórico-crítica. (ARAÚJO, 2015, p. 1)

Na citação acima, o autor evidencia as matrizes pedagógicas brasileiras segundo suas marcas temporais. Outros autores também investigam a organização das teorias pedagógicas que consolidam o pensamento pedagógico educacional brasileiro. Em relação a algumas

características das matrizes destacadas e dos interesses políticos e pedagógicos, organizamos os textos que seguem.

Nesse sentido, as tendências ou correntes pedagógicas surgem a partir das forças em disputa no campo educacional, e geralmente, conservam valores e princípios de ideais anteriores, criando uma espécie de teia que liga certos pensamentos e distanciam outros, convergindo para o enredo da história humana, pois “a história é a substância da sociedade”. (HELLER, 2016, p. 14)

Assim, é importante analisar os contextos históricos em que novos projetos de escola são apresentados como meios de contribuir com o desenvolvimento da sociedade por intermédio da ação escolar. Isso porque a sociedade se caracteriza como um conjunto de processos conectados entre um contexto histórico e outro revelando-se na história da humanidade.

### **3.1 Educação e Redenção: reformas e tensões**

A ideia de educação como redenção alude ao projeto educacional responsável por resolver os problemas relacionados à condição de vida humana. Para Nagle (1985) trata-se de um entusiasmo e otimismo pela escolarização, no sentido de acelerar o desenvolvimento do país por meio dos processos escolares e incluí-lo ao grupo de países considerados desenvolvidos.

Além disso, aproxima-se de uma concepção religiosa de salvação e libertação do homem das possíveis ciladas que o tirariam do “caminho”. Um caminho preparado e já determinado para sua formação perfeita, um processo de perfectibilidade para cumprimento da missão dada para cada um no curso da vida, fundamento baseado na teoria do humanismo cristão<sup>11</sup>, que, por volta do século XVI, adensa sua filosofia na medida em que confia ao homem certa autonomia no caminho de obediência ao eterno. Porém, esse caminho precisa ser acompanhado, instruído e organizado, como em um processo de preceptoria.

A preceptoria é defendida em algumas teorias educacionais como o meio de disseminação do ensino e dos conhecimentos em um caráter inicialmente individualizado. Com o passar do tempo, suas características tomam outras formas, como de tutoria ou guia, de

---

<sup>11</sup> Humanismo cristão: o humanismo cristão, também chamado de religiosismo, é uma corrente em que a liberdade e o individualismo humanos são partes intrínsecas (naturais), ou pelo menos compatíveis com, a doutrina e a prática cristãs. É uma união filosófica de princípios cristãos e humanistas. Disponível em <http://www.resumosdeliteratura.com/2014/03/resumo-de-humanismo-literatura.html>. Acesso em 04 de junho de 2020.

acordo com o contexto, as necessidades e a quantidade de estudantes atendidos. Apresenta finalidade no auxílio e na condução da vida de outra pessoa, semelhante às funções de líderes religiosos por meio das confissões de pecados e conseqüentemente das formas de endireitamento moral e espiritual.

Nesse sentido, as concepções de Lutero (1493-1546), Calvino (1509-1564) e da Companhia de Jesus (a partir de 1534) para a educação, mesmo guardando definições específicas do protestantismo e do catolicismo, definiram-se semelhantes aos ritos religiosos, as matrizes de organização educacional com as reformas religiosas do século XVI e continuaram, no século seguinte, a demarcar seus espaços em elevado potencial com a publicação da *Didática Magna* (1657), obra do reformador protestante Comênio (1592-1670), que colocava em foco a centralidade no papel do ensino pelo professor, por meio da aula conduzida por método grupal e frontal como em um rito de pregação religiosa. Assim, “[...] a escolarização no espaço ocidental, foi marcada pela disciplina moderna, pelos dispositivos como controle do tempo, esquadramento do espaço, clima de concorrência, premiação discente e ênfase nos castigos morais.” (DALLABRIDA, 2018, p. 209)

Saviani (2007) apresenta, em sua obra, o que entendemos como mergulho mais profundo na essência dos pensamentos pedagógicos do Brasil. O autor organiza as ideias pedagógicas brasileiras em quatro períodos. No primeiro, entre 1549 e 1599, denomina a manipulação jesuítica sobre o ensino de “pedagogia brasílica”. O autor organiza esse momento de pedagogia brasílica e sua evolução para a pedagogia tradicional em dois períodos que podem ser entendidos: no primeiro, como ensino jesuítico informal (1549-1599) e ensino jesuítico formal (1599-1759); e, no segundo, com a possível transição da pedagogia brasílica para a tradicional. São mais de trezentos anos de domínio da igreja na organização do ensino no Brasil que objetivava à sujeição dos gentios, conversão principalmente à religião católica e a seus princípios morais e intelectuais.

O ensino jesuítico de origem formal se justificou a partir de 1564, por meio do investimento financeiro de parte dos impostos arrecadados da colônia que a coroa portuguesa destinava à manutenção dos colégios jesuíticos que posteriormente deixou de atender a comunidade indígena e passou a destinar esse espaço público de ensino à elite colonial.

Os colégios da Companhia de Jesus se multiplicaram rapidamente e se tornaram uma espécie de rede de ensino, adotaram, em 1599, a versão definitiva do *Ratio Studiorum*, um conjunto de regramentos didáticos, filosóficos e curriculares para aplicação do ensino de forma padronizada em qualquer colégio da ordem jesuítica. A proposta dessa metodologia

seria moldar o estudante ao ensino religioso que propunha em sua objetivação maior alcance das características semelhantes aos “filhos de Deus”, constituindo o propósito da criação divina, confirmando o pressuposto do humanismo cristão. Manter a convicção dos ensinamentos da igreja era também uma forma de proteção contra a reforma protestante que estava batendo às portas da dominação católica.

As instituições escolares protestantes calvinistas, anglicanas e luteranas também se organizaram enquanto organização de ensino e buscavam, por meio da ênfase na alfabetização, mais fiéis que se agregassem aos seus projetos, estabelecendo uma concorrência e embate no campo educacional (DALLABRIDA, 2018).

Se por volta dos séculos XVI e XVII a Igreja se conflitava em seus próprios ideais que abarcavam questionamentos relacionados à propriedade privada, apoio à escravização e acúmulo de bens materiais, a escola, por sua vez, ainda se rendia a um ensino que negava os pensamentos mais modernos e a Ciência, mas sofria as tensões religiosas nos embates de quem se interessava pelo projeto da educação.

Um novo pensamento sobre a função da educação em 1759 nascia em Portugal e demorava a chegar no Brasil, mas viria com o movimento iniciado pela reforma liderada pelo primeiro secretário do Estado de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal no período de 1750-1777, que declarava novos princípios para o desenvolvimento do Estado.

Entre esses, o desenvolvimento das artes, das letras e do progresso científico, que resultou no fechamento dos colégios jesuítas, mas na instituição de aulas régias. O novo foco, baseado numa dimensão iluminista<sup>12</sup>, intencionava o ensino das primeiras letras, concurso para professores e novo modelo de organização didática com aulas organizadas com ensino de leitura, escrita, matemática, latim, grego, retórica e filosofia, na tentativa de superar o atraso cultural em relação ao modelo de escola jesuítica.

As aulas régias, como parte da reforma educacional proposta objetivava a extinção do sistema de ensino jesuítico. Tal ação acabou por enfraquecer o que existia enquanto organização educacional e ainda, possibilitou mais fragmentação, isolamento e desarticulação entre as instruções régias para o ensino e os novos professores selecionados para a tarefa de ensinar, primeiro em Portugal e depois na colônia.

---

<sup>12</sup> O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica; compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. (BOTO, 1996, p. 1)

A nova proposta de educação, conforme a reforma promovida pelo Marquês de Pombal, se interessava em uma urgência com ênfase em um ensino mais científico, rápido e prático, tendo em vista a ideia de acelerar o desenvolvimento de Portugal frente às mudanças de um novo mundo que o obrigava a superar um possível “atraso” da nação portuguesa. Porém,

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (Zotti, 2004, p. 32)

Assim, as ideias pedagógicas no contexto do pombalismo (1699-1782) revelaram a crítica do Iluminismo no sentido da retomada do Estado para a condução das questões políticas e econômicas, no caso de Portugal. Assim, ao Estado caberia a função de organizar a forma de ensinar e também a seleção de professores.

O acesso à educação ainda era privilégio de poucos, aos mais vulneráveis, o destino ao trabalho explorado, tendo em vista uma ideia de que a alguns restava o serviço à república, “para o povo miúdo, não convinha a escola”. (BOTO, 1996, p. 287) As questões sobre as reformas pombalinas no Brasil, em 1759, caminharam também em ritmo lento, que se justificava na falta de recursos financeiros e de profissionais.

Educação e modernização estavam no foco dos interessados por uma sociedade mais avançada que pudesse acompanhar o turbilhão de influências do crescimento econômico que se apontava na Europa. Uma nova teoria do humanismo se acentua no século XVIII como um suporte para o novo homem que está surgindo.

Nesse contexto, a proposta de Herbart (1776-1841) para a educação, visa uma sistematização de ideias pedagógicas para a proposta de instrução educativa. O mestre que prepara o estudante para atingir suas capacidades em prol de uma formação moral do caráter, por isso se encontra mais ativo no processo de ensino. (FREITAS, 2013)

Mesmo permeada de possibilidades de avanços, se expandia para o século XIX, a precariedade da instrução pública, a volta dos ensinamentos religiosos e de moral e a separação também das classes que acessavam ao sistema de ensino. Tal cenário político e econômico foi promovido pelos interesses da sociedade capitalista, que justificava a apropriação dos espaços públicos, como a escola, pelos objetivos privados.

As práticas pedagógicas nesse contexto e até os dias atuais se valem da manutenção do sistema capitalista, no triunfo de uma perspectiva liberal, e da preparação de indivíduos para o

desempenho de papéis sociais, e destaque às qualidades individuais, como na Pedagogia Tradicional. Cabe ressaltar que as tensões apresentadas na relação da educação escolar com a ideia de redenção não se findam, tendo em vista que não há como destacar pedagogias puramente determinadas por um conceito ou teoria sem que haja uma análise profunda de suas raízes ontológicas e epistemológicas que possivelmente fundamentam seus interesses e práticas muitas vezes velados na essência de suas finalidades.

### **3.2 Educação e Renovação: uma escola nova para a mesma sociedade?**

O final do século XIX e início do século XX foram cenários para a amplitude de várias correntes teóricas inerentes ao pensamento do homem enquanto ser ativo e capaz de fazer, de agir. Tais concepções se voltavam de certa forma ao humanismo, porém com nova roupagem, moderna. O humanismo moderno se diferencia do cristão ou tradicional, na medida em que se afasta da imutabilidade humana e se aproxima de uma concepção centrada na atividade humana e por isso, passível de mudanças. Para Araújo, a atividade humana foi a grande bandeira dos teóricos defensores de uma renovação na educação. Alterar a centralidade no ensino seria a forma de se contrapor à Pedagogia Tradicional em seu mais precioso troféu: a soberania docente. Mas, para o autor, seria necessária mais investigação sobre a teoria, principalmente sobre as características mais veladas.

A metodologia de ensino ativa está assentada na Biologia e na Psicologia, tornada esta, a rainhas da Educação até poucas décadas atrás; com isso, realizava a autonomização do aluno, do professor e da escola em relação à dimensão sócio-histórica, ainda que as duas ciências da educação mencionadas tenham trazido contribuições. Todavia, tais antinomias não se edificaram sem fundamentações antropológico-filosóficas, éticas, políticas e científicas que se enlaçaram, necessariamente, com as dimensões pedagógicas, metodológicas e didáticas. A princípio, parecia apenas uma antinomia superficial, como se fosse a ponta de um *iceberg*, todavia estava em construção o antagonismo. (ARAÚJO, 2015, p. 2)

Para o campo educacional, as ideias de uma Escola Nova valem-se de um fundamento não de aprender, mas de “aprender a aprender”, denotando as capacidades individuais dos indivíduos, que o humanismo tradicional não considerava ao perceber a criança como incompleta e imatura, e por isso a centralidade no adulto. (SAVIANI, 1994)

A renovação nesse caso consiste em acompanhar, de certa forma, os “novos” processos sociais, advindos das formas de produção provocadas em muita medida, pela

Revolução Industrial<sup>13</sup> e suas fases de industrialização, além da utilização da força humana para o trabalho e sua exploração.

Muito influenciada por Jonh Dewey (1859-1952) e suas ideias renovadoras com ênfase em uma dimensão pragmatista de solução de problemas, ou seja, utilitária das atividades cotidianas, inclusive as escolares, a escola brasileira, por meio de alguns teóricos como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), se aproximou e assumiu o movimento da Escola Nova no Brasil. Para Lourenço Filho, seria uma educação que se amolda às atividades da sociedade que se move industrialmente, “busca-se desenvolver as capacidades individuais, diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem estar da pessoa e da coletividade [...]” (FILHO, 1978, p. 130)

Dewey, por sua vez, concebia a aprendizagem, ao menos de duas formas: 1) centralizada no estudante e 2) numa ativa relação com a comunidade, pois isso representaria uma garantia de democratização da escola (GIORGI, 1992).

No sentido de discussão do papel democrático da educação, o conceito de democracia numa fundamentação da teoria Renovadora, acompanha um sentido mais formal, pois se valida da participação dos indivíduos na sociedade (por meio do voto, por exemplo) e não na sua emancipação. É na sensação de democracia como uma mera formalidade que as reais necessidades e condições materiais são veladas, tendo em vista que “todos são iguais” e dependem de seus próprios esforços para alcançarem melhores condições de vida.

Assim, a Escola Nova surge com uma roupagem renovadora da ordem de ensino e baseada em metodologias ativas e respeito ao tempo e características das crianças, numa concepção de mini sociedade, com comissões de organização, assembleia escolar, rodas de discussões que pudessem proporcionar a vivência de valores, condutas e preceitos democráticos, uma simulação da vida em sociedade (DEWEY, 1979).

Não que o movimento com o predomínio da Escola Nova (1920-1969) não tivesse sido importante para algumas conquistas da contemporaneidade, mas, de forma objetiva, alguns equívocos progressistas foram evidenciados nesse período, como o retorno do ensino

---

<sup>13</sup> A Revolução Industrial é um grande marco na história da humanidade, seus desdobramentos afetaram todo mundo. Foi um acontecimento extremamente importante para a humanidade, pois mudou o processo produtivo, ou seja, os produtos deixaram de ser manufaturados e passaram a ser maquinofaturados, o permitiu uma produção em massa, permitindo assim colocar mais e mais produtos no mercado e a preços muito mais atrativos. Com isso a população ganhou ao longo do tempo maior poder de compra e melhoria na sua qualidade de vida. Sabemos que o pioneirismo inglês foi de grande importância para o desdobramento da mesma, não deixando de ressaltar os movimentos dos trabalhadores que começam a despontar. Disponível em [https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/content/uploads/sites/86/2016/07/zedequias\\_vieira\\_cavalcante2.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/content/uploads/sites/86/2016/07/zedequias_vieira_cavalcante2.pdf). Acesso em 23 de julho de 2020.

religioso nas escolas e a negligência da luta de classes, tendo em vista que as práticas defendidas pela metodologia da Escola Nova eram de alto custo e beneficiava apenas as escolas da elite.

Nesse sentido, Saviani destaca que o movimento da Escola Nova não aboliu a Escola Tradicional, muito pelo contrário, constituiu o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais, “pois cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos [...] e num ambiente estimulante, portanto dotado de materiais didáticos, ricas bibliotecas de classe, etc.” (SAVIANI, 1994, p. 13)

Destaca-se, nesse período no Brasil, o professor Anísio Teixeira (1900-1971), que influenciou o espaço da formação de professores e da perspectiva de uma escola que atendesse aos diversos aspectos do desenvolvimento dos indivíduos. Era uma defesa clara à escola pública como instituição de acesso a todos, mas a intenção de escola pública que contrariava os interesses de uma escola privada era pauta de debate nos espaços de poder em que se discutiam os projetos da educação.

Em contraposição aos ideais escolanovistas<sup>14</sup>, a exploração do trabalho pelo capitalismo e aos interesses das empresas na organização do ensino do ensino público, teóricos como Paulo Freire (1921-1997) contribuíram por meio de críticas e escritos progressistas aos questionamentos sobre a Escola Nova e sua concepção de “novo”. O objetivo era de analisar a real finalidade educativa que movia os interesses dessa corrente, tendo em vista que suas lutas e manifestos não apresentavam interesse nas discussões sobre as necessidades das camadas populares e nos processos de igualdade social. A grande contradição estaria em defender uma escola democrática sem questionar injustiças sociais.

A renovação da escola decorreria principalmente de uma nova sociedade que, para aquele momento histórico, político e econômico deveria romper com a divisão de classes para acompanhar o pensamento de evolução social. Além disso, o entendimento de escola democrática seria aquela de fato acessível e que fosse ao encontro das necessidades e anseios da maioria (LIBÂNEO; SUANNO, 2013).

Assim, é possível que o interesse de uma Escola Nova se fundamentasse em um pensamento renovador e, por isso, avançou em certa medida, mas se limitou com o sufocante ar capitalista e explorador que instaurou uma crise advinda de um outro pensamento de

---

<sup>14</sup> O movimento, também chamado de Escolanovismo ou Escolanovista, surge como forma de questionamento e contraposição aos moldes tradicionais utilizados na educação até então. Foi baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel. Disponível em <https://www.significados.com.br/escola-nova/>, acesso em 22 de maio de 2020.

educação que propunha acompanhar a evolução das classes empresariais para ganhar o “mercado educacional”.

Uma escola com ideia de democracia para a nação seria importante, porém a centralidade no desenvolvimento individual para o desenvolvimento das habilidades inerentes a cada indivíduo sairia caro e demorado. Assim, uma forma mais prática e objetiva consistia em uma educação mais “moderna” e própria para o atendimento às necessidades mais comerciais do Brasil, porém com menos investimentos, mais rápida e interessada.

### **3.3 Educação e Produção: uma pedagogia interessada**

A educação pensada como prática de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos na Escola Nova passa a ser planejada para atendimento às necessidades de outra força que, assim como na “pedagogia brasílica”, se instaurava na negação das necessidades dos indivíduos e suas subjetividades.

Não é uma novidade a articulação de ideais educacionais empresariais com os movimentos mais conservadores da sociedade. Parecem até lógicas e costumeiras tais associações. Assim, precisamente e após 1964, época do Regime Militar no Brasil, a educação moveu-se em direção a fundamentos produtivistas e militares.

Com investimentos por parte dos empresários da época, foi organizado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961, responsável por ações relacionadas ao desenvolvimento da sociedade com marcas definidas por ideologias sociais e político-militares. Não demorou muito tempo para que a educação e seu sistema de organização escolar tivessem atividades voltadas à profissionalização e formação tecnológica superior com supervisão dos interesses das empresas e do Ministério de Planejamento e Educação.

A pedagogia chamada de interessada pelas autoras alinha-se ao que Gramsci (1891-1937) entende por oportunismo do Estado em relacionar escola ao trabalho a fim de utilizar de falsos ideais de articulação entre um e outro para o objetivo de sufocamento da escola em relação aos interesses cruéis de produção pelo trabalho explorado. Para que não se confunda com o sentido socialista da escola do trabalho, o autor utiliza o termo desinteressada, a exemplo da proposta de escola unitária. A escola do trabalho desinteressada seria uma resposta ao que, para Gramsci, sempre foi cultural: uma escola para ricos e outra para pobres. A luta do autor por uma escola desinteressada, visava igualdade de condições para estudar, em respeito aos desejos e necessidades do proletariado (NOSELLA, 2004).

Para Saviani (2007), tal pedagogia interessada refere-se ao quarto período de sua organização histórica, entre 1969 e 2001. A organização e intensidade das relações capitalistas vestem a sociedade de uma ideia de desenvolvimento urgente que resulta na aceleração de preparação de mão de obra para atendimentos ao sistema produtivo. A escola nesse contexto assume a forma Tecnista e, na mesma onda de aceleração e resultados que a sociedade se apresenta, baseia seus métodos e concepções educacionais numa espécie de esteira social que prepara os estudantes com base na ordem capitalista vigente.

Ao mesmo tempo em que a Escola Tecnista se consolidava na sociedade, na década de 70, surgiam também os movimentos crítico-reprodutivistas, organizados basicamente nos cursos de pós-graduação que se empenhavam, de acordo com Saviani (2007), em realizar críticas aos modelos de escola com ênfase produtivista. Não caracterizavam, ainda, uma luta contra hegemônica, apenas uma divergência ideológica que, de fato, não alterava ou incomodava o sistema vigente.

Em oposição a esse modelo de educação, no final dos anos 70 e início dos anos 80, liderada por Dermeval Saviani, a Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979) formada por um grupo de educadores mobilizou um movimento no campo educacional em favor de uma escola democrática, pública, de qualidade para todos. A proposta da ANDE se concentrava a favor e em defesa da democratização da educação em todos os seus níveis.

Para a ANDE (1979), as primeiras propostas de escolas democráticas do século XX, das décadas de 30 e 50, não apresentavam semelhança de objetivos e finalidades com a de escola de qualidade para todos como a proposta dos anos 80. Isso porque são as finalidades que movimentam os conceitos. A democracia por exemplo, foi usada em diversas concepções de educação, inclusive naquelas que cerceavam a liberdade de expressão e a construção de movimentos sociais populares.

Em nome de uma modernidade a ser alcançada na sociedade brasileira, por meio de discursos políticos voltados à valores fundamentados na forte concorrência econômica, produtividade e aprimoramento tecnológico, os conceitos de qualidade, produtividade e competitividade ganharam maior ênfase nesse contexto (ALGARTE, 1994).

A Escola Tecnista acelerou a exclusão social por meio de uma escola interessada em se modernizar, produzir e reproduzir as relações sociais da sociedade capitalista. Sob a concepção de criar meios para proteção do capital, a estrutura pública estatal concedeu serviços às estratégias gerenciais desses grupos para possível garantia de qualidade e produtividade (Idem). Esta Escola adentrou a década 90 do século passado com projetos

advindos de um pressuposto neoliberal<sup>15</sup>, com densa regulação do mercado financeiro e atendimento aos grupos hegemônicos dominantes e foi caracterizada por Althusser (1983), como aparelho ideológico do estado, ao reproduzir a força de trabalho e ideologia dominante.

Em contrapartida, e em uma concepção gramsciana, a escola pode tanto reproduzir e difundir os pensamentos dominantes da sociedade quanto criticá-los, numa ação contra-hegemônica, de modo que sua reação e questionamentos podem caracterizar certa autonomia, do ponto de vista intelectual e organizacional (GRAMSCI, 1988).

Muitos pesquisadores e teóricos da educação e áreas correlatas contribuíram com propostas teóricas críticas desde o final do século anterior. Concepções pedagógicas para além da ideação, com ênfase na tentativa de consolidar um movimento teórico-prático de democratização da escola pública e de uma filosofia baseada no direito à educação como emancipação social e desinteressada da utilização da força juvenil como meio de exploração e sustentação da hegemonia por meio do domínio.

### **3.4 Educação e Transformação: a luta pela contra-hegemonia**

O conceito de transformação para a ideia pedagógica da educação brasileira está baseado no que representaram os movimentos contra-hegemônicos e as contribuições por meio das pedagogias críticas desde 1980. Mesmo com inúmeros obstáculos enfrentados para a consolidação de uma oposição teórica e metodológica no campo educacional e no chão das escolas, as críticas para a transformação da escola ao longo desses mais de 30 anos ainda suscitam as lutas, os manifestos e as resistências.

Uma das conquistas consideradas importantes no campo educacional, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Todavia, ao mesmo tempo em que a LDB de 96 é um avanço em relação ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, ao fomento da gestão democrática, à consolidação da educação básica e às questões que legislam sobre a valorização do professor e investimentos do poder público na escola pública, ela também se apresenta frágil diante das intenções mercadológicas.

---

<sup>15</sup> A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais. Disponível <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

Por meio de um debate mundial sobre qualidade da educação e possível colaboração do mercado empresarial nessa empreitada, a ideia de oferta de uma educação “básica” de qualidade, se aproximou de programas e pacotes educacionais “inovadores”, que para o Estado, significou fomento e atendimento das necessidades produtivas à educação que lhe interessava (FREITAS, 2014).

Por isso, a função social da educação na luta contra-hegemônica se estabelece na clareza sobre a relação do homem com a sociedade, principalmente em não reproduzir os conceitos de individualismo, competitividade e exploração que a sociedade capitalista tenta impor, mas em questioná-los à luz da natureza do ato educativo que deve ser a de um caminho que se chegue de fato à democracia.

Diante desta finalidade, as teorias críticas lideradas por teóricos dos movimentos progressistas se destacaram numa contraposição aos conceitos liberais do século XX. Entre elas, a Libertadora de Paulo Freire, a Crítica Social dos Conteúdos de Libâneo e a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani. Para esses progressistas, somente

a multiplicação de práticas educativas a serviço dos interesses populares [...] poderá realmente aclarar mais significativamente quais são os interesses populares em educação e como se estrutura, pedagogicamente falando, uma educação realmente transformadora. (DI GIORGI, 1992, p. 71)

Uma educação transformadora para Paulo Freire deveria contribuir com a transformação da sociedade, de forma que os indivíduos pudessem ter uma consciência social frente às diversas desigualdades humanas, evidenciando uma perspectiva sócio-política educacional com base na teoria e prática, na práxis. “[...] não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.” (FREIRE, 1983, p.149)

Libâneo entende que uma educação se vale da intenção de transformar a escola e existe para promover integralmente o desenvolvimento dos estudantes nas diversidades de suas áreas humanas para que sejam cidadãos críticos e participem da sociedade. O “objetivo primordial é o ensino e a aprendizagem, que se cumprem pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 92)

Para Saviani, uma pedagogia inspirada no marxismo tem a tarefa de buscar a essência da materialidade histórica humana,

trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos [...]

voltados à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81)

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento deve ser apresentado em uma perspectiva histórica e dialética com relevância social, objetividade, enfoque científico e adequação às necessidades e possibilidades dos estudantes (GAMA; DUARTE, 2017). Ao valorizar o aspecto relacional de ensino e aprendizagem numa ação que amplie o conhecimento espontâneo do estudante, a escola socializa o saber produzido historicamente.

Os conceitos de consciência, função e intencionalidade marcam a ideia transformadora da educação presente nas concepções críticas dos autores citados anteriormente. Tais características são imprescindíveis para movimentar uma luta política e pedagógica da contra-hegemonia na educação.

A permanência e ampliação de uma luta contra-hegemônica encontra importante dificuldade na compreensão da importância do profissional de educação para a não reprodução e por vezes, oposição às políticas públicas que tentam interferir na função do professor por meio de padronização e enquadramento do trabalho pedagógico (FREITAS, 2014).

Ao resumir a ação pedagógica da escola e da sala de aula nas matrizes de referência de exames externos, os reformadores empresariais da educação também influenciam o ambiente pedagógico com conceitos de ordem do mercado empresarial como esforço, mérito e competitividade, sugerindo uma alteração política e pedagógica da função da escola e da atuação docente.

Uma preocupação é a de que cada vez menos as políticas educacionais se voltem à formação docente numa perspectiva crítica e política. Neves (2013) destaca que uma possível pedagogia da hegemonia seja atualmente exercida pela maioria dos professores que atuam nas escolas públicas brasileiras. Isso porque, a formação inicial bem como a continuada de professores estão em conformidade com as agendas nacionais e internacionais que muitas vezes proclamam as relações sociais capitalistas, e obstaculizam os processos de conscientização para fomentar a crítica política e social docente.

O mais recente documento, a Base Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (2019), legisla sobre a formação de professores numa perspectiva comercial da profissão, aligeirada, distanciando a necessidade de aprofundamento de concepções teóricas da educação brasileira. A ênfase em

uma formação de professores praticista e instrumental está em todo o corpo do documento da BNCC (2017), com orientações específicas aos cursos de graduação que formam professores.

As perspectivas políticas e pedagógicas para a educação brasileira atual se concentram nos valores neoliberais<sup>16</sup> e de democracia burguesa<sup>17</sup> que sustentam os ideários de projetos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Novo Ensino Médio (2017), Base Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (2019) e o apoio federal e de diversos governos estaduais aos projetos de escolas públicas cívico-militares.

Para o interesse político atual, essas propostas são consideradas inovadoras porque sintetizam o desejo do mercado educacional vigente, além de relacionar a dimensão tecnológica à educação, como símbolo da modernização e avanço. A BNCC (2017) estabelece um currículo comum obrigatório para todos os alunos e limita o prazo de até 2022 para que as redes e escolas se adaptem à nova legislação, desconsiderando as inúmeras diversidades e realidades do território brasileiro.

Diante das propostas mais atuais da educação, o tempo presente parece evocar o passado, suas concepções e reformas interessadas. Entendemos que a sociedade se caracteriza como um conjunto de processos conectados entre um contexto histórico e outro revelando-se na história da humanidade, assim

O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação. Se procedermos de acordo com os interesses da burguesia, este objetivo vai ser diferente, variando na dependência de para qual segmento da população a educação se destina. (KRUPSKAYA, 2017, p. 65)

O contexto educacional brasileiro se caracteriza por diversas concepções políticas e pedagógicas em relação à finalidade da educação e consequente organização escolar. Nesse sentido, precisamos questionar qual o significado de transformação nos processos de reforma da educação ao longo dos séculos.

As concepções apresentadas como parte das teorias que fundamentaram as Escolas Tradicional, Nova, Tecnicista e Crítica pertence também ao contexto social e político que direcionaram os objetivos, o acesso, os recursos, os modelos e os projetos de escola para a

<sup>16</sup> No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br>, acesso em 21 de abril de 2020.

<sup>17</sup> A democracia burguesa mantém os princípios de divisão de classes e por esta razão propõe um Estado de dominação, o que corresponde a uma sociedade baseada na hegemonia. Disponível em <http://blogjunho.com.br/marxismo-e-democracia/>, acesso em 21 de abril de 2020.

sociedade brasileira. Diante das discussões apresentadas, muitas das características dessas tendências pedagógicas se amoldavam aos valores e princípios econômicos e políticos, a julgar pelo interesse central de cada uma delas e das formas que encontraram de manter as desigualdades ou lutar pela transformação não só da escola, mas principalmente da sociedade.

A natureza educacional inovadora ou revolucionária parece exigir essência transformadora em sua concepção. Todavia, os fundamentos políticos e pedagógicos que tentam definir uma escola transformadora devem ser alicerçados e defendidos para além de discursos, mas, principalmente, em sua gênese educativa, nos seus processos didáticos que envolvem a definição do currículo, dos princípios adotados e das relações constituídas (ALGARTE, 1994).

Como marco político importante para a criação de um novo projeto de escola, o conceito de uma “nova educação” encontrou amplo espaço nos saberes da Escola Nova com a reunião de diversos intelectuais da educação brasileira, principalmente na primeira metade do século XX. Nesse sentido, a oportunidade de que a nova capital do Brasil fosse erguida também pedagogicamente, possibilitou a realização dos planos de Anísio Teixeira, principalmente na ideia de relacionar educação e democracia.

Todavia, assim como no contexto da educação brasileira, o pensamento pedagógico construído no Distrito Federal também foi marcado por diversas teorias, acompanhando o cenário que se desenhava no Brasil.

## **4 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO NO DF: a busca por alicerces democráticos**

As ideias sobre a educação e a escola no Distrito Federal se fundem com os projetos de construção da nova capital. Ainda que muitos espaços já estivessem destinados para a construção de escolas nos mapas de Brasília, somente em 1956, essa foi uma preocupação mais latente. Antes, os canteiros de obras tinham poucas crianças e eram preenchidos pelos adultos que recebiam educação mais instrumental, voltada à execução do trabalho na construção civil, confirmando um ideário que relaciona educação à produção.

Assim, em 1956, foi criado o Departamento de Educação e Difusão Cultural (Portaria nº 103/B/59) que tinha o objetivo de organizar ações educacionais até a implantação definitiva de um sistema educacional no Distrito Federal. A concretização desse departamento se deu com a criação da Fundação Educacional do Distrito Federal em 17 de junho de 1960 por meio do Decreto nº 48.297.

Nesse sentido, Anísio Teixeira, influenciado pelos ideais da Escola Nova e principalmente pela possibilidade de uma nova escola, assume e elabora um “Plano de Construções Escolares” (1961), que seria assim como a capital, um exemplo para todo o país. Uma escola que buscasse autonomia e desenvolvesse o senso crítico dos alunos era o alvo do trabalho realizado no primeiro grupo escolar da capital, que depois se tornou a Escola Classe Júlia Kubitschek, primeira escola pública de Brasília localizada na região administrativa de Candangolândia.

### **4.1 O ideário de Anísio Teixeira no pensamento pedagógico do DF**

Anísio Teixeira entra para a história da educação na intenção de transformar a escola de poucos na escola de todos e, no final da década de 50 do século XX, assume alguns cargos políticos no campo educacional, como a direção da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o INEP (Instituto de Pesquisas e Estudos Pedagógicos), atuou como membro do Conselho Nacional de Educação com mandato previsto até 1968, contribuiu com o texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ajudou na fundação da Universidade de Brasília com Darci Ribeiro, entre outras importantes ações para a história da educação do Brasil e do Distrito Federal. (RANGEL, 2019).

De acordo com Silva (1999), a proposta de Anísio Teixeira envolvia revisão curricular, incentivo a recursos tecnológicos como o rádio e a televisão e dia letivo de tempo

integral, que integrasse as atividades das Escolas Classes, consideradas mais convencionais e tradicionais, com as atividades das Escolas Parques, contempladas nas relações sociais, artes, criatividade e autonomia. Tal perspectiva de mudança tratava de uma filosofia da educação que se estabelecia no movimento de uma escola em progresso, ou seja, moderna.

Dois deveres se depreendem dessa tendência moderna e se refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige. (TEIXEIRA, 1997, p. 35).

A organização prevista para a construção das escolas que atendesse a demanda já existente em Brasília contava com o plano de que em cada quadra da cidade do Plano Piloto tivesse 1 jardim de infância que atenderia crianças de 4 a 6 anos, uma escola classe para estudantes de 7 a 12 anos e, diante da junção de quatro quadras, uma escola parque<sup>18</sup>. A perspectiva do projeto educativo de Anísio Teixeira estava atrelada ao plano de uma arquitetura escolar que articulasse espaços e tempos educacionais objetivando, no espaço da escola, uma integração entre escola e vida.

Nunes (2010) apresenta que a proposta de Anísio Teixeira se consolidava no entendimento de que a escola teria um papel disciplinador sobre a cidade. Sua concepção, aproximada à de Dewey, defendia a ciência e a arte atravessadas nos projetos educacionais, isso tinha relação com os prédios escolares, mas também com a nova forma de se fazer a escola viva e autônoma. Sua luta se engendrava na tirada do domínio da Igreja e do Estado sobre a escola e na atuação das cidades nas decisões públicas sugerindo uma ideia da construção de um currículo território que se articulasse aos conteúdos científicos.

Por esses motivos e outras defesas, suas ideias foram negadas pelo poder público, vencendo a forma escolar mais rápida e mais barata de se fazer educação, para o povo importava uma escola para o trabalho, e para as elites uma para usufruir e exercer a cultura. “Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.” (FREITAS, 2014, p. 1090)

Os assentamentos que surgiam nos arredores do centro da capital que posteriormente foram chamados de cidades satélites demonstravam, mais uma vez, a organização da sociedade que sempre separou o centro da periferia e os níveis de trabalhadores e trabalhos que intensificavam a divisão entre as classes sociais.

---

<sup>18</sup> As escolas parques eram responsáveis pela educação física, musical, sanitária; pela assistência alimentar e pelo uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Nesse sentido, a escola pensada por Anísio Teixeira é substituída por outros interesses, assim como a forma democrática de educação pensada por ele, implicava também o desenvolvimento da sociedade entre 1964 e 1985 que tomou outros rumos. Com essa realidade, a educação do “aprender fazendo”, que se tentava manter nas primeiras escolas de Brasília, sofria as influências dos avanços da indústria, dos centros urbanos e da produtividade, mas se aproveitou desse conceito do “fazer” e o utilizou de modo prático e técnico no sentido de atender demandas políticas e econômicas.

Uma das mais importantes críticas sobre a Escola Nova encontra na sua forma de “aprender a aprender” tamanha facilidade para as adaptações das políticas liberais e promoção de desigualdades sociais: aprofundou-se o ensino da elite e esvaziou-se o ensino popular. Isso porque, ao tentar aplicar uma ideia de escola moderna na educação pública, houve uma tamanha fragmentação entre escolas das elites que pagavam pelos materiais de pesquisa e recursos didáticos propostos e as escolas de ensino popular, que sem interesse em aplicar dos métodos sugeridos pela Escola Nova, promoveram a desvalorização dos conhecimentos formais para possível aligeiramento e interesse da burguesia (DI GIORGI, 1992).

Os interesses de uma escola que não ignorasse a autonomia e os saberes da criança se enfraqueciam e abria espaço para uma escola que pretendia qualificar mão de obra para os trabalhos da indústria e interesses do Estado. É certo que, assim como no Brasil, a partir da tomada do Regime Militar, as escolas da nova capital receberam influências e domínio de novos pensamentos sobre a educação: o militarismo e o tecnicismo.

No final da década de 80 e após o Regime Militar, as críticas à educação militar, dominante e elitista retornam nos manifestos de defesa de uma educação pública, de qualidade e democrática. Talvez como emblema dessa nova configuração de pensamento educacional, surge a possibilidade de uma organização pedagógica integrada consolidada nos Centros de apoio integral à criança e ao adolescente (CAIC) é efetivada a partir de 1990, em Brasília e no Brasil. Os CAIC foram criados também por influência e em homenagem à Anísio Teixeira, recuperando a ideias das escolas parque idealizadas por ele, mas se mantiveram inicialmente em uma lógica assistencialista com predomínio de ofertas educacionais e não direitos.

A intenção dessas instituições estava pautada no atendimento ao Ensino Fundamental, participação comunitária, acolhimento às crianças de 0-6 anos, atenção para o adolescente e educação para o trabalho, assistência às crianças com necessidades educacionais especiais e atividades que propiciassem movimentos à cultura, desporto e lazer. É possível observar que,

em relação à Brasília, os CAIC foram construídos nas cidades satélites com intenção de integrar o trabalho das escolas classe.

Os movimentos por uma educação libertadora, crítica e de qualidade para todos começam a ganhar maiores proporções na década de 90. A Escola Candanga, a partir de 1995, possibilitou uma organização que pudesse questionar a ideologia escolar dominante. Essa escola nasce no Distrito Federal proveniente de um caráter crítico, revolucionário e emancipador. A ideia não era de lutar apenas por acesso das camadas populares à escola pública, mas pela legítima permanência dos estudantes na escola.

Evidenciando um compromisso com o Distrito Federal, o nome da escola representava o olhar para as inúmeras famílias que permaneceram em Brasília após a construção da capital e estavam às margens do seu desenvolvimento. A Escola Candanga representava um processo educativo pela diversidade cultural e efetiva transformação da escola pública, defendia um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento deve ser construído em um ambiente histórico e social.

A organização curricular que pretendemos implementar na Escola Candanga distancia-se das concepções tecnicistas, na medida em que procura basear-se em conteúdos e valores que permitam compreender as bases epistemológicas da educação, que irão refletir-se nas decisões educacionais, na perspectiva de uma sociedade diferente. Buscamos um currículo que induza a transformação individual e social, visando a estruturação de novas formas de relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza. (DISTRITO FEDERAL, 1995).

Os ideais democráticos da educação são marcados no Brasil pela LDB de 1996. Nos princípios que constituem a Lei, a escola pública deve ser pautada no princípio da democracia e na democratização do acesso à escola, que são pressupostos básicos para a organização dos sistemas de ensino dos estados brasileiros.

Ainda assim, a Escola Candanga sufocada pelos ideais neoliberais dos anos 90 do século passado, finda sua atuação como proposta política e pedagógica no Distrito Federal no ano de 1998 e, com a ausência de projetos educacionais que mantivessem acesas as práticas pedagógicas emancipadoras, aos poucos, o sistema de ensino do Distrito Federal retornava aos modelos de educação pragmática que enfraquecia os movimentos de protagonismo e autonomia dos estudantes.

A descontinuidade de políticas públicas em prol de uma escola democrática ganha força nas disputas de controle e domínio, principalmente na gestão de governos que privilegiam grupos específicos da sociedade. Tal concepção limita e retroage ações que dizem

respeito ao acesso e oportunidade educacional para os sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas econômica e socialmente.

No caminhar de políticas públicas que atendessem às camadas mais prejudicadas do Distrito Federal, foi implantado em 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Este projeto que pertence à organização escolar do DF na atualidade, pretende apresentar novos significados e oportunidades ao processo de alfabetização na capital, além de consolidar a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

O Bloco inicial de alfabetização propõe “enturmação” por idade, organização “ciclada” e retenção apenas ao final do bloco, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental, com ênfase nas práticas de reagrupamentos e projetos interventivos, além de garantir formação continuada aos professores. A proposta do BIA surgia como tentativa de superar a fragmentação do trabalho pedagógico nos 3 anos de alfabetização, proporcionar progressão continuada das aprendizagens e um maior tempo para sistematização dos saberes e desenvolvimento das aprendizagens pelos estudantes.

A proposta em ciclos de aprendizagens concentra-se na defesa de que a organização dos estudantes com relação ao tempo e espaço para o desenvolvimento dos conhecimentos necessita considerar os diferentes momentos do processo educativo. Assim pressupõe uma mudança na lógica de organização escolar. “A política de ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa, emancipatória [...] a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem.” (MAINARDES, 2009, p. 77)

No ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), influenciada pela organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)<sup>19</sup>, apresenta um caderno com as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF com duração prevista de 4 anos de 2009-2013. No caderno das Diretrizes Pedagógicas, a SEEDF apresenta diretrizes norteadoras para uma educação que priorize novas ideias para conviver com as diferenças, educar com autonomia e foco no sucesso escolar do aluno.

A organização curricular orientada pelas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF estava pautada na orientação dos PCN, ou seja, em competências e habilidades que envolviam as

---

<sup>19</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, acesso em 20 de maio de 2020.

metodologias ativas na busca que o próprio estudante deveria fazer para construção do seu saber.

Mesmo citando a Pedagogia Histórico-Crítica como importante para o desenvolver dos sentidos e significados dos diversos conhecimentos, o documento em questão não assume, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, tal pedagogia. Mantém o texto, enfatizando a organização do processo de ensino e aprendizagem nas evidências do desenvolvimento de capacidades individuais que todos devem perseguir, independentemente de suas condições, sem relacionar com importância as questões históricas e sociais de cada um.

Em contrapartida ao Currículo Experimental oriundo das Diretrizes Pedagógicas de 2009, inicia-se, no ano de 2011, conforme registrado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014), a organização de plenárias, grupos de trabalho e discussões com a comunidade escolar das diversas regionais de ensino do Distrito Federal sobre um currículo que deseje resgatar os pensamentos de uma escola pública crítica e emancipatória.

Em 2014, a primeira versão do currículo foi impressa e entregue às escolas do Distrito Federal e fundamenta-se,

na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30)

O Distrito Federal assume um Currículo em Movimento para a Educação Básica, pautado na ideia do conhecimento que parte sempre das práticas iniciais de seus sujeitos posicionados histórica e socialmente na sociedade. Não rejeitando os conhecimentos acumulados ao longo da história, mas movimentando-os de forma crítica para que considerem a problematização, pesquisa e catarse no intento de práticas sociais transformadoras.

Com os movimentos de reformas no Brasil, em 2018, é impressa a segunda versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Tal versão se justificou pela adequação dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), que dita, em caráter obrigatório, o que todos os estados devem ensinar na escola em termos de conteúdos escolares.

O Distrito Federal, então, adequou seu currículo, mas manteve os pressupostos teóricos e metodológicos construídos coletivamente desde 2011 e rerepresentou a nova versão do Currículo em Movimento com a mesma base teórica e metodológica da primeira versão de 2014, como representado na figura 2.

Figura 2 – Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014/2018)



Fonte: figura elaborada pelas autoras com base no caderno dos pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento do DF (2014)

Além de apresentar os fundamentos e princípios da educação para o DF, bem como as bases teóricas e metodológicas, o Currículo em Movimento também apresenta as concepções e processos que devem ser considerados para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula e enfatiza que sua implementação dependerá também da abrangência que ele terá nos projetos pedagógicos das escolas.

A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16)

Tal perspectiva revela o caráter dialético do Currículo em movimento. Ao considerar o envolvimento e debate da comunidade escolar se alinha inicialmente ao ideário de Anísio Teixeira, principalmente no sentido democrático da escola pública, mas o supera quando se caracteriza pelo compromisso com a função social, política e pedagógica da escola pública.

## 4.2 A organização do trabalho pedagógico nas escolas do DF

Ao apontar como base teórica e metodológica da educação pública no DF a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, o Distrito Federal assume política e pedagogicamente a visão que as escolas devem ter da formação do homem e da vida em sociedade.

Em um pensamento crítico e dialético, para entender o homem como ser social, Duarte (2012), afirma que essa compreensão não pode ser percebida em uma perspectiva linear, mas sim, nas contradições e na heterogeneidade do processo histórico de desenvolvimento humano, que se intensificaram por meio das relações sociais de dominação que movem a história da humanidade até a atualidade.

A escola como instituição de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes é também espaço desejável de propagação de instrução, ideologia e estruturas visíveis e invisíveis de determinantes sociais pelo Estado, temática discutida no capítulo anterior.

O ambiente do trabalho educacional na escola é fruto das relações humanas e sociais construídas ao longo da história do desenvolvimento humano. Dessa forma, ao separar as relações humanas do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, conquista da sociedade capitalista, reduzem-se significativamente a consciência e a intencionalidade do trabalho docente e discente no contexto escolar.

Na tentativa de minimizar os efeitos da divisão do trabalho, as escolas do DF se fundamentam em teorias que dizem respeito principalmente as inúmeras possibilidades de aprendizagens oriundas das relações humanas e dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Juntas, tais teorias destacam na valorização dos indivíduos e suas histórias, na importância do acesso aos saberes da humanidade e no processo de ensino e aprendizagem colaborativo, intencional e planejado.

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. [...] Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32-3)

Diante da responsabilidade que a escola tem de organizar didaticamente os processos de experiências significativas dos estudantes, há a necessidade de ampliar o debate sobre a

relação do trabalho na escola, pois esse campo de trabalho abrange desde as relações entre os sujeitos, até as exigências de cumprimento de leis, normas e regramentos instituídos, no caso da escola pública, pelo poder público.

Cury (1985) aborda, em sua obra, as inúmeras contradições que existem na educação e, conseqüentemente, na escola, em relação às concepções e realizações das ações educativas. Se a escola cede à pressão da sociedade capitalista no sentido de tentar constituir-se como mais um espaço de manutenção da corrente de domínio entre classes, ela enfraquece sua função nos campos político e social.

Sobre esse fenômeno preocupante, Vilas Boas (2017) discute a influência da sociedade capitalista na divisão do trabalho pedagógico na escola. A autora enfatiza que tal divisão, entre quem concebe e, quem executa as atividades se torna prejudicial ao trabalho, fragmentando-o e desqualificando-o. A autora traz à tona, ainda, os ideais da pedagogia tecnicista apresentada ao Brasil, a partir da segunda metade do século passado, que se dedicou a separar o trabalho pedagógico na escola por meio de funções, além de padronizar o sistema de ensino a partir de planejamentos previamente formulados e disseminados em todas as etapas e modalidades da educação.

Cabe ressaltar a discussão de Freitas (2014) sobre a disputa da agenda da educação pelo controle dos processos que organizam o trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. Para o autor, as categorias que organizam a ação pedagógica como, objetivos de aprendizagem, avaliação, conteúdos e metodologias de ensino estão cada vez mais influenciadas e marcadas pela atual investida de empresários.

Ainda segundo Vilas Boas (2017), talvez a única forma de qualificar o trabalho pedagógico em resistência ao sistema excludente vigente seria intensificar a relação entre o professor e o estudante. Ao planejarem, realizarem e avaliarem o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano das atividades pedagógicas, docentes e discentes promovem um caminho de superação à divisão do trabalho na escola e apostam em possibilidades de relativa autonomia no processo de concepção e execução do trabalho pedagógico.

No sentido atribuído pela autora em relação ao trabalho pedagógico e suas representações, o Currículo em Movimento da SEEDF (2014/2018) orienta que a ação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal seja pautada por um processo crítico e dialético de construção dos conhecimentos e dos direitos às aprendizagens.

Ao focalizar as aprendizagens como estruturante deste Currículo, a SEEDF ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos(as) os(as) estudantes,

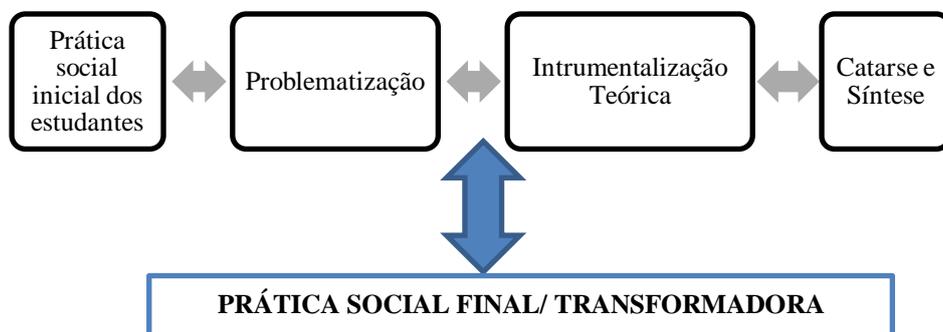
indistintamente, o direito de aprender. Para isso, a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida em seus projetos político-pedagógicos, deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11)

No trecho anterior, é possível destacar a importância que o Currículo em Movimento do DF empreende para que a organização do trabalho pedagógico seja discutida e inserida nos projetos pedagógicos das escolas. Os projetos pedagógicos das escolas dizem respeito às suas particularidades dentro de uma totalidade maior que são as escolas públicas do DF. Nesse sentido, os projetos político-pedagógicos das escolas precisam considerar as orientações para a organização do trabalho pedagógico embasadas nas bases teóricas e metodológicas do Currículo em Movimento do DF.

O que se espera é que o projeto político-pedagógico seja fruto de profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos(as) estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.16)

Para isso, o processo de construção dos conhecimentos, de acordo com o Currículo em Movimento do DF e um nível de prescrição (SACRISTÁN, 2000) deve considerar as práticas iniciais dos estudantes, seus saberes e experiências, avançar para a problematização realizada pelo professor com o uso dos conhecimentos acumulados ao longo da história, por meio da instrumentalização teórica, evidenciando a pesquisa, a catarse e a síntese dos conhecimentos no sentido de culminar em uma prática social final transformadora, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Síntese do processo de construção de conhecimentos do Currículo em Movimento do DF



Fonte: figura adaptada pelas autoras do caderno de Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Currículo em Movimento do DF. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34)

Assim como na educação brasileira, o Distrito Federal vivenciou diferentes concepções sobre a escola e suas organizações desde o início da educação na nova capital. A educação no DF foi inicialmente marcada com uma tendência de fundamentos aproximados ao da Escola Nova, depois de forte ideário tecnicista e produtivista, ao mesmo tempo com luta por uma escola transformadora e democrática que atualmente se mantém com pressupostos teóricos críticos propostos no Currículo em Movimento.

É possível que as ideias de mudança e transformação como foi na construção da capital se plasmaram na essência da educação pública do DF com uma trajetória evidente de novos projetos escolares de tempos em tempos. Cabe ressaltar que projetos de educação, conforme discutimos no capítulo anterior, necessitam de profunda análise de seus interesses e finalidades, como propõe esta pesquisa em relação à proposta de duas escolas do Distrito Federal que estão em processo de transição para se tornarem Comunidades de Aprendizagem.

Antes de adentrarmos especificamente às análises do projeto de Comunidade de Aprendizagem em implementação nas duas escolas públicas do DF, apresentamos um breve histórico de como a concepção dessa nova proposta chegou ao Brasil e se espalhou para algumas capitais brasileiras com ênfase na ideia de inovar e democratizar a escola.

### **4.3 Comunidades de Aprendizagem: fundamentos e debates**

A proposta pedagógica de Comunidade de Aprendizagem (CA) busca transformar o contexto escolar por meio de aprofundamento dos processos de aprendizagem, participação e democracia na escola. É um modelo de base comunitária que se baseia na tentativa de uma escola que seja diferente em seus diversos níveis, incluindo questões de concepções políticas, pedagógicas e administrativas e que “compreende a escola como instituição central da sociedade”. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.11)

A concepção teórica que fundamenta uma Comunidade de Aprendizagem propõe transformação na gestão com uma organização menos hierárquica e com fomento à participação mais intensa da família, estudantes e comunidade, num projeto mais conjunto; e de processos de aprendizagem dialógica, desenvolvidos por meio das interações e do diálogo igualitário. (Idem)

Com influência dos ideais da Escola Nova ou talvez uma reinvenção dela, a ideia de Comunidade de Aprendizagem com evidência da vida comunitária no ambiente escolar, se aproxima da proposta de Dewey em transformar a escola em um protótipo da sociedade com a

participação e organização de todos os envolvidos, consolidando numa forte relação escola-comunidade.

O ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse ao máximo com a própria vida[...] era de opinião de que a melhor forma de democratizar uma sociedade seria descentralizá-la[...], do ponto de vista epistemológico sua insistência era de que o conhecimento não é nunca gratuito, mas sempre interessado nos objetivos a que possa conduzir, só para eles podendo ser legitimado e validado. [...] para essa filosofia, o critério de verdade de uma ideia é a sua utilidade. (DI GIORGI, 1992, p. 36)

A crítica diante de transformar ou treinar a escola para viver uma mini sociedade está principalmente nos esforços empregados em reproduzi-la com suas características nocivas e desiguais. Ainda, legitimar o conhecimento para sua utilidade é um ideal pragmatista que encontra na teoria da Escola Nova aceitação e veiculação.

O Pragmatismo em relação ao conhecimento acomoda-se em muita medida, na pedagogia de projetos como sua forma mais materializada. Na concepção de Dewey, o projeto deveria ser ao mesmo tempo de interesse dos estudantes e da comunidade local, envolvendo trabalho manual e intelectual com toda a comunidade escolar para chegar à resolução do problema apresentado inicialmente. (Idem)

Objetiva-se nesse contexto, um ensino ativo, considerando que o mais importante não é o conhecimento em si, mas a forma de buscá-lo. Para as Comunidades de Aprendizagem, a escola nesse sentido pode significar uma ponte, uma travessia com destino ao conhecimento, porém imóvel, ou uma âncora, firme, e talvez estagnada diante das tempestades sociais.

A exemplo de Portugal, países como o México, Colômbia, Chile, Equador, Peru, Argentina e Brasil também têm unidades escolares que fazem parte de uma rede de organização escolar denominada Comunidade de Aprendizagem. Esse projeto teve origem no ano de 1990, pela iniciativa da Universidade de Barcelona, por meio do Centro de Investigação de Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREAS), baseados na ideia de que a transformação educacional e social pode acontecer na escola e atingir tudo o que está ao seu redor, inclusive a cidade.

A compreensão sobre a função social da escola, enquanto transformadora da sociedade, encontra apoio em bases pedagógicas que buscam a modernização da sociedade por meio da educação. Para isso, argumentam necessitar de apoio e investimentos de todos os agentes da sociedade, com parcerias e investimentos permeados de discursos e defesa da liberdade e distanciamento político (MEZAROBBA, 2018).

Nisso, justificam possíveis alterações da finalidade da escola para atendimento aos interesses mais próximos de grupos específicos de reformadores empresariais que dissimulam os reais objetivos de uma escola engajada nas questões de justiça social e os alteram a serviço dos interesses privados e economicistas por meio de políticas públicas aparentemente inovadoras.

Sobre o projeto de Comunidades de Aprendizagem, importa compreender e analisar seus fundamentos em base comunitária, democrática e dialógica, como se organizam para efetivação da ação escolar.

#### **4.3.1 De Ponte a Âncora: referências para as Comunidades de Aprendizagem do Brasil**

No Brasil, 873 escolas<sup>20</sup>, localizadas nos estados de São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, entre públicas e privadas, fazem parte de uma rede de Comunidades de Aprendizagem. Possivelmente, a maior inspiração para a vivência do projeto de Comunidade de Aprendizagem no Brasil está na experiência da Escola da Ponte, em Portugal, criada em 1932, conhecida a partir de 1976, por meio do projeto pedagógico “Fazer a Ponte”, coordenado pelo professor José Pacheco<sup>21</sup>, entre 1976 e 2004. Este projeto proporcionou à escola um contrato de autonomia pedagógica com o Ministério da Educação e Cultura de Portugal, desde 2005.

A organização da Escola Básica da Ponte (EBP) fundamenta-se nos ideais de uma escola que fosse ousadamente nova, contrária à pedagogia Tradicional e Tecnicista que se mantinham na dominação das relações e dos conhecimentos ensinados na escola convencional. O pensamento para organizar um novo movimento de escola se baseou principalmente na ideia de que outra escola seria possível, desde que entendesse, como objetivo educacional, a humanização do indivíduo (PACHECO, 2005).

Entende-se que uma Comunidade de Aprendizagem na Escola da Ponte é uma proposta baseada na convivência da comunidade escolar em busca da aprendizagem significativa, por meio das relações dialógicas e práticas voltadas ao conjunto de dispositivos pedagógicos<sup>22</sup> construídos coletivamente.

<sup>20</sup>Informação da página virtual [comunidadeaprendizagem.com](http://comunidadeaprendizagem.com). Acesso em 15 de junho de 2020.

<sup>21</sup>José Pacheco é idealizador, coordenador e professor há três décadas, do/no Projeto Escola da Ponte. Além de licenciado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, é mestre em Educação da Criança pela mesma universidade e fundador da empresa de consultoria educacional EcoHabitar. (PACHECO, 2019)

<sup>22</sup> Dispositivos pedagógicos: São suportes pedagógicos que auxiliam nas relações educadora/educando e educanda/educandas, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. São eles

De acordo com a proposta pedagógica da EBP (2005), os currículos vivenciados na EBP se subdividem entre o currículo objetivo e o subjetivo. O primeiro refere-se ao conjunto de conhecimentos ou conteúdos que devem ser trabalhados em qualquer escola do território de Portugal. Tal currículo é articulado às situações de aprendizagens desenvolvidas nos núcleos de projetos e nas aulas. O segundo compreende o caminho relacionado às atitudes e competências a serem desenvolvidas, de acordo com as potencialidades de cada um na trajetória educacional.

Cabe ressaltar que a concepção curricular da EBP, compreende certa fragmentação quando separa o caminho do conhecimento historicamente acumulado das experiências e situações de vida dos estudantes. Ao entender o currículo em campos ou níveis separados, tal concepção remete às disputas de controle, tendo em vista que uma força pode se sobressair em relação à outra, predominando um currículo fortemente conteudista ou atitudinal, a depender das relações de poder instaladas nas práticas educacionais (APPLE, 2006).

Basicamente, após a alfabetização dos estudantes, eles são tutelados e orientados a descobrir seus caminhos mais próprios de desenvolvimento, que serão tratados nos núcleos de projetos de iniciação, consolidação ou aprofundamento, independentemente de suas idades, valorizando o fato de que, para a EBP, a aprendizagem é um processo social e de significados que se constrói no autoconhecimento e nas experiências dialógicas com o outro.

De acordo com o Projeto Educativo (1996), o contrato de autonomia da Escola Básica da Ponte (2005) e o Relatório de Avaliação Externa do Ministério de Educação de Portugal, não há indícios de organização escolar em turmas ou classes. Os estudantes são organizados nos núcleos de projetos, que podem ser de iniciação, consolidação ou aprofundamento, independente da faixa etária.

A proposta de Comunidade de Aprendizagem muda a perspectiva da docência, tendo em vista que os participantes do projeto e também os professores são considerados como agentes educativos.

Em Comunidades de Aprendizagem não há dúvidas quanto à importância dos profissionais de educação e o papel central que cada professora e professor assumem na escola e na sala de aula; reconhece-se, no entanto, que além da e do especialista, familiares e pessoas do entorno com quem convivem os estudantes da escola são também agentes educativos. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 114)

Nesse contexto, o professor é reconhecido como orientador educativo ou especialista que coorienta os projetos educativos dos estudantes, sem o viés da prática docente instrutiva de conhecimentos acumulados na humanidade e do aspecto relacional de construção de saberes. A proposta para os orientadores educativos é a de que sejam promotores da educação e dos conhecimentos, ao apoiarem e influenciarem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes a partir de suas escolhas e interesses.

Mesmo que a citação anterior defina o papel da docência em uma Comunidade de Aprendizagem, chama atenção o fato de que todos os sujeitos participantes do projeto sejam relacionados como agentes educativos. Isso porque, a ideia de relativização da função docente pode implicar o enfraquecimento e a desvalorização do caminho de profissionalidade. A saber, a profissionalidade docente,

envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional e estes, por sua vez, são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. (CRUZ; NETO, 2012, p.66)

Diante das questões expostas sobre a proposta pedagógica de uma Comunidade de Aprendizagem, destacamos ao menos dois pontos importantes que referenciam e caracterizam o projeto da EBP: a concepção de currículo escolar e a função do professor. Ambos sinalizam divergências conceituais em relação aos princípios críticos da educação.

Assim como a Escola da Ponte, o Projeto Âncora vivencia uma proposta de Comunidade de Aprendizagem (CA) no Brasil. A escola está localizada na cidade de Cotia, no Estado de São Paulo. Seu projeto de CA foi financiado pelo empresário Walter Steurer<sup>23</sup>, em 1995, que buscou a parceria do professor José Pacheco para o compartilhamento das experiências da EBP na implementação da proposta.

Três dos trabalhos levantados no início da pesquisa, apresentados no capítulo de introdução, analisaram o Projeto Âncora como uma proposta de educação inovadora. Quevedo (2014), Almeida (2017) e Silva (2018), estudaram questões pertinentes ao projeto e, consecutivamente, apresentaram, entre suas análises: 1) o Projeto Âncora se caracteriza como escola para além de democrática, no sentido de expandir seus muros institucionais e caminhar para tomada da cidade; 2) a proposta da escola atende aos objetivos de desenvolvimento

---

<sup>23</sup> Walter Steurer: nascido na cidade de Caçador (SC), filho de pais austríacos. A família mudou-se para São Paulo e fundou a operadora de turismo Transatlântica, presidida por Walter Steurer até 1995, ano em que se aposentou e vendeu a empresa. Neste mesmo ano, decidiu dedicar-se a algo capaz de diminuir as desigualdades sociais, que considerava seu dever como cidadão, o que o levou a fundar o Projeto Âncora. Disponível em [projetoancora.org.br/historia](http://projetoancora.org.br/historia). Acesso em 12 de maio de 2020.

humano, por investir em dispositivos pedagógicos que não desumanizam os sujeitos no ambiente escolar, ao contrário, valoriza-os em uma experiência de integralidade educacional; e 3) a escola mantém uma postura democrática para a organização de ações e políticas sociais que colaboram com o desenvolvimento humano e com práticas de cidadania crítica.

O Projeto Âncora expôs sua carta de princípios no ano de 1998. A apresentação do Projeto conta com muito do que a EBP já havia construído de conceitos e práticas em relação às Comunidades de Aprendizagem. Entre o que se destaca sobre o projeto, está a ênfase na organização em torno do desenvolvimento das ações cidadãs para contribuição de uma vivência comunitária emancipadora.

Diante das concepções apresentadas sobre a proposta de CA, sua consolidação envolve uma reorganização dos tempos e espaços escolares com vista às práticas pedagógicas mais ativas, atendimento mais individualizado aos estudantes e ênfase nos dispositivos pedagógicos para fins de autonomia, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4 – Prática Pedagógica Projeto Âncora



Fonte: imagem retirada da página oficial do Projeto Âncora: [projetoancora.org.br](http://projetoancora.org.br) em junho de 2020

De acordo com a figura 4, a proposta educativa do Projeto Âncora relaciona processos pedagógicos para número reduzido de estudantes com acompanhamento individual de acordo com o nível crescente de autonomia e desenvolvimento pessoal.

Assim como a Escola da Ponte que apresentou em 2013, o relatório de avaliação externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência do Ministério de Educação e Ciência de Portugal com um total de 148 estudantes atendidos pela Escola da Ponte, o projeto Âncora

divulgou, por meio do relatório de avaliação de 2016, atendimento à 180 estudantes de 4 a 17 anos.

De acordo com a figura 4, representativa da proposta pedagógica do Projeto Âncora, a trajetória escolar inicia-se com a criança e seu interesse de aprendizagem que se concretiza por meio de um projeto. O projeto será acompanhado pelo tutor que diminui sua atuação ao deixar a criança seguir seu curso por meio dos roteiros de estudos que envolvem as pesquisas. As atividades em grupos dimensionam a ideia de participação comunitária e a avaliação ao final das etapas e sob a responsabilidade do estudante.

A centralidade da proposta educativa no estudante. Das seis etapas apresentadas na figura, o professor ou tutor participa diretamente apenas de uma. Isso significa um pressuposto teórico e metodológico voltado aos ideais da Escola Nova que centraliza a ação educativa no possível interesse da criança como alavanca para as aprendizagens (DECROLY; BOOM, 1921).

O debate em relação a construção do conhecimento pela centralidade do processo educativo no interesse da criança, ganha profundidade ao tratarmos de direitos de aprendizagens. Há singulares diferenças entre partir do interesse da criança e centralizar no interesse da criança o processo de construção dos conhecimentos. O último pode além de não corresponder a interesses concretos, diante de determinações sociais, ainda alterar a finalidade da escola que deve ser a de viabilizar o acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2012, p. 80).

Algumas condições objetivas para a consolidação de uma CA semelhante ao Projeto Âncora chamam a atenção para as reais possibilidades de implementação dessa proposta em uma escola pública brasileira: número reduzido de estudantes; atendimento individualizado; estrutura física ampla com diversidade de espaços; participação de voluntários para o trabalho com oficinas pedagógicas; investimento de capital privado.

Possivelmente, por ter sido financiado em caráter privado de interesse, o projeto arquitetônico do prédio escolar conta com uma diversidade de espaços e áreas de convivência, destoando das realidades das escolas públicas brasileiras. A relação do espaço com as aprendizagens apresenta um debate sobre arquitetura escolar e promoção do desenvolvimento integral do estudante e desvela as desigualdades sociais perante às oportunidades educacionais.

Para Freitas (2014), uma das ações mais enfáticas do neoliberalismo é a forma como os reformadores empresariais da educação disputam o controle do processo pedagógico nas

escolas. Iniciam pela regulação das avaliações externas, que seguem para a alteração dos currículos, dos objetivos de aprendizagem, conteúdos e formação de professores. Aos poucos saem de um nível macro do ensino (Ministério e Secretarias de educação) e chegam ao micro (Prática da docência nas escolas). Torna-se um projeto silencioso, muitas vezes, despercebido, mas extremamente interessado.

É possível que projetos educacionais com perspectivas mais pragmatistas acumulem condições de efetivação material e sejam patrocinados por empresas ou grupo de empresários, tendo em vista uma concepção mais fragmentada e descentralizada do ensino com a premissa de autonomia dos estados e municípios. Além da descentralização de recursos.

No caso do Brasil, iniciativas de projetos educacionais financiadas por empresários movimentam o projeto “Todos pela Educação”<sup>24</sup>. Tal política pública/privada mostra uma face superficial do campo empresarial interessado com o desenvolvimento educacional inovador no Brasil. É possível destacar que as preocupações do campo empresarial com a educação, admitem projeções em relação ao mercado de trabalho, especificamente em como a educação básica formará o trabalhador e não o indivíduo, para atuação futura.

Nesse sentido, cabe ressaltar que tanto a Escola da Ponte quanto o Projeto Âncora parecem se distanciar de uma proposta pedagógica possível de ser implementada integralmente na maioria das escolas públicas brasileiras. Além das condições físicas e estruturais necessárias à implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem, no caso do Distrito Federal, há perspectivas teóricas e metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico que parecem divergir da ideia de CA.

Assim, o objetivo do capítulo 5, é analisar o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação nas Escolas Asas e Eixos do Distrito Federal, para compreender os pressupostos teórico-metodológicos que o embasam; os sentidos e significados constituídos por professores, gestores e estudantes acerca do projeto e a organização do trabalho pedagógico realizado. É objetivo ainda, problematizar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF e das Comunidades de Aprendizagem.

---

<sup>24</sup> O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil que se declara suprapartidária e independente. Fundada em 2006, apresenta à sociedade e ao poder público debates referentes aos conteúdos que envolvem as políticas públicas educacionais. A organização é mantida e apoiada por grupos de empresários. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em 16 de junho de 2020.

## 5 AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DO DISTRITO FEDERAL

### 5.1 O desejo da mudança

A proposta de organização escolar em Comunidade de Aprendizagem (CA) chegou ao Distrito Federal com o apoio do professor José Pacheco em atendimento a um grupo de profissionais da SEEDF interessados na pedagogia inovadora. A discussão teve início em 2012 com reuniões, discussões e formações sobre a escola organizada em CA.

Os desejos de mudanças e de alternativas educacionais reafirmaram-se na IV Conferência Nacional de Alternativas Educacionais (CONANE), organizada, desde 2013, por pais, professores e colaboradores que desejam uma nova organização de escola. A IV CONANE foi realizada em junho de 2019 na Universidade de Brasília com o tema: Território de Diálogos. Na ocasião foram compartilhadas experiências inovadoras de escolarização.

No ano de 2015, A Escola Asas, localizada na região administrativa do Plano Piloto<sup>25</sup> discutia um novo formato de escola com a comunidade escolar. Antes mesmo da proposta de CA, a organização pedagógica da Escola Asas pautava-se na relação escola-comunidade, como expressa o excerto abaixo:

Este PPP é o resultado de uma diversidade de ações e discussões realizadas desde 2015 pelas instâncias coletivas da escola: coordenações pedagógicas, processos de formação continuada de professoras, rodas de conversa, Núcleo de Transformação da escola, Conselho Escolar e Assembleias. Começou a ser elaborado no início de 2015, a partir de alguns momentos-chave como, por exemplo, uma Assembleia escolar organizada para apresentação de novos projetos [...] (PPP ESCOLA ASAS, 2019, p. 2)

No ano de 2017, a partir de demanda de alguns profissionais da Escola Asas e pais de alunos, teve início a discussão de construção de uma escola na perspectiva de Comunidade de Aprendizagem. Para isso, foi realizada uma formação voluntária com o apoio do professor José Pacheco, que coordenava com outros professores, os compartilhamentos de experiências de CA da escola da Ponte, do Projeto Âncora e de demais escolas em outras regiões do país.

No processo de formação em 2017, um grupo de professores da Coordenação Regional de Ensino da região administrativa do Paranoá, que participava da formação,

---

<sup>25</sup> Região Administrativa. A divisão do Distrito Federal em regiões administrativas foi oficializada através da Lei nº 4.545/64. Anteriormente a essa lei, as regiões administrativas não estavam oficialmente definidas, mas as sedes das mesmas já existiam e eram muitas vezes chamadas de cidades-satélites, exceto Brasília, por ser o núcleo da região. As regiões administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/regioesadministrativasdodf>. Acesso em 16 de junho de 2020.

formalizou solicitação ao secretário de educação do DF para criar uma escola no Paranoá que pudesse ser organizada com os princípios de uma CA.

Em janeiro de 2018, a Escola Eixos foi criada pela iniciativa do governo do Distrito Federal, pela Portaria nº 11 de 25/01/2018. No entanto, mesmo antes da criação de uma escola, os professores envolvidos no projeto da Escola Eixos, vivenciaram processos formativos para a construção da proposta pedagógica da escola, até a efetivação de sua criação, conforme apreendemos do texto do seu projeto pedagógico:

para a construção do Projeto Político-Pedagógico foi constituída uma equipe de trabalho de educadoras da Secretaria de Educação que, desde 2013, vivenciaram etapas importantes de formação e práticas que culminaram na implementação desta Comunidade de Aprendizagem. Antes do início de cada encontro feito para a construção e elaboração desta proposta, um membro da equipe fazia uma “acolhida”, momento de reflexão e abertura para o ouvir, receber e sentir, dando espaço ao processo criativo. Para a construção o grupo se dividiu e redividiu, abrindo espaço aos diálogos e participação de todos. Outros instrumentos, como dinâmicas, foram usados para a idealização de partes deste projeto [...] (PPP ESCOLA EIXOS, 2019, p. 4)

Todavia, as condições para o funcionamento da Escola Eixos estavam distantes de uma proposta de CA. A SEEDF alugou um prédio que antes era utilizado como salão para eventos e que, como escola, atenderia inicialmente estudantes apenas do Ensino Fundamental I. A estrutura física da escola não favorecia a vivência de CA, que exige amplos espaços para pesquisa, interações e outras atividades de base dialógica.

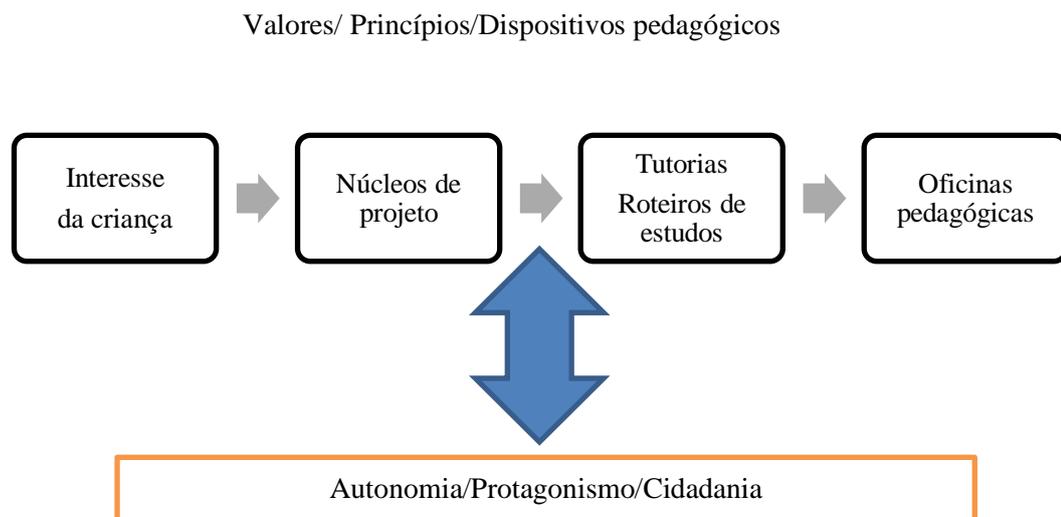
Ainda assim, a escola funciona no mesmo local há dois anos, com atendimento a estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Por se tratar de um prédio que fica afastado das residências, os estudantes utilizam transporte ofertado pela SEEDF para chegarem ao local da escola, o que dificulta a interação com a comunidade, base de uma CA.

É importante destacar que as Escolas Asas e Eixos assumiram o processo de transição para uma CA, em momentos e situações diferentes. Ainda que com o mesmo projeto para possível mudança, as duas escolas vivenciam condições diferenciadas para a consolidação das práticas pedagógicas, pelo tempo de consolidação da proposta pedagógica, aspectos relacionados às situações de vulnerabilidade social, acesso da comunidade à localização do prédio escolar, entre outros.

Por esta razão, são discutíveis propostas de adesão a projetos educacionais que obtiveram “sucesso”, a partir de seus objetivos específicos, em diferentes escolas e contextos, sem considerar as realidades sociais de cada comunidade, o que revela uma ideia empresarial da educação e da escola, quando as soluções apresentadas devem culminar em ações que se repetem independente de suas condições reais.

Além das condições de adequações das estruturas físicas das escolas para a vivência de uma CA, cabe ressaltar as possíveis mudanças propostas no processo de transição em relação às concepções teóricas e metodológicas da educação e da organização do trabalho pedagógico, bem como do processo de construção dos conhecimentos conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 – Processo de Construção dos Conhecimentos Escolas Asas e Eixos



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir dos Projetos Pedagógicos das Escolas Asas e Eixos e de PACHECO (2019)

De acordo com a figura 5, a reorganização dos espaços e tempos de aprendizagem nas CA é consequência de revisão conceitual acerca da escola. Materiais diferenciados e mobiliários, além de mudanças nos horários de entrada e saída dos estudantes, férias escolares, recesso e carga horária de trabalho, devem ser discutidos com a participação da comunidade em acordos decididos em assembleias escolares. As assembleias escolares compõem a lista de dispositivos pedagógicos de uma Comunidade de Aprendizagem e servem para decidir sobre novas reconfigurações de práticas pedagógicas.

A reconfiguração da prática pedagógica proposta é norteada por valores e princípios que também subsidiam as regras de convivência e a introdução de novos dispositivos, que possam atender às necessidades dos educandos, dos educadores e de toda comunidade escolar. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 14)

Para a Escola Eixos, a vivência de uma CA exige a reconfiguração das práticas pedagógicas. A nova organização pedagógica contará com os valores definidos, princípios de educação, dispositivos pedagógicos e acordos de convivência. Os quatro pontos referem-se ao

conceito de novas construções sociais de aprendizagem e independência do projeto de Inovação Educacional da organização Ecohabitare<sup>26</sup>.

Se para consolidar efetivamente a proposta de CA nas escolas do DF deve-se superar a estrutura de escola existente, é relevante compreender quais elementos estão na base dessa superação. Para isso, recorreremos ao idealizador do projeto que compreende que inovar pressupõe o rompimento com estruturas escolares existentes e avança para concepções e práticas de um paradigma da aprendizagem centrado nas relações (PACHECO, 2019), ou seja, na organização de um trabalho pedagógico preocupado com as relações e aprendizagens dos estudantes.

Destarte, o Currículo em Movimento do DF por meio de suas bases teórica e metodológica (Figura 2) apresenta concepção inovadora quando propõe que o processo de construção do conhecimento (Figura 3) deve partir das práticas iniciais dos estudantes e superá-las, tendo em vista um processo crítico e dialético para criação de um saber mais elaborado, do ponto de vista das funções psicológicas superiores. Assim, “entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural.” (MARTINS, 2011, p. 56-57).

A possível ideia transformadora da educação das Comunidades de Aprendizagem apresenta algumas mudanças dentro do que seriam as práticas pedagógicas inovadoras educacionais. Todavia, questões centrais para a educação pública e a organização do trabalho pedagógico que pressupõe o Currículo em Movimento do DF, não ficam devidamente esclarecidas sem uma aproximação com a realidade das duas escolas, tendo em vista o emaranhado de fenômenos educacionais que devem ser considerados para a efetivação e consolidação de uma proposta pedagógica.

Assim, este capítulo analisa as informações construídas durante o processo de pesquisa nas Escolas Asas e Eixos. São dados de observações dos espaços de aprendizagens, atividades com os estudantes, reuniões pedagógicas, de entrevistas com membros da equipe gestora, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes; e dos projetos pedagógicos das escolas

---

<sup>26</sup> A EcoHabitare Consultoria e Projetos Educacionais chega, em 2020, com uma proposta inovadora. A partir da experiência de mais de 10 anos como empresa social, apoiando projetos educacionais, do Brasil e de Portugal, concentra seu foco em assessorar instituições e comunidades a desenvolver ecossistemas de inovação educacional, atuando em três áreas: *Sensibilização de Educadores*, *Formação em Inovação Educacional* e *Escola Saudável XXI*. Disponível em [ecohabitare.com.br](http://ecohabitare.com.br). Acesso em 10 de junho de 2020.

em diálogo com os documentos da rede pública do DF, especificamente do Currículo em Movimento (2014; 2018).

Os sujeitos históricos são centrais nesta pesquisa, de forma que suas narrativas são o ponto de partida das análises, são eles<sup>27</sup>: da diretora Luciana (Escola Eixos), vice-diretora Bia (Escola Asas), as coordenadoras pedagógicas Nina e Flor das Escolas Eixos e Asas, os professores Paulo e Amanda, da Escola Asas e Cissa, Antônio e Amora da Escola Eixos e os estudantes<sup>28</sup> Manoela, Luara, King, Foxtop, Pedro, Bianca e Blue & Cia, da Escola Asas e Isa, Cole e Julia da Escola Eixos.

Por mais que estejam vivenciando um mesmo projeto inovador de escola, não se trata de uma análise comparada entre as duas unidades escolares, haja vista que a Escola Asas e a Escola Eixos constituem totalidades e partes, de modo que suas realidades são verdadeiras e compreendem o todo, ao mesmo tempo em que se tornam o todo. Elas são parte da estrutura de 683<sup>29</sup> unidades escolares no Distrito Federal (DF) e, concomitantemente a isso, se objetivam particulares e se tornam a própria totalidade composta de seus pressupostos teóricos e metodológicos que buscam materializar suas concepções e práticas escolares. Isso porque o real se constitui de um todo articulado e multideterminado (CURY, 1985).

Pretendemos neste capítulo não apenas apresentar os dados, considerando que somente a construção, apresentação e descrição das informações construídas não são suficientes em um método fundamentado na teoria social com base crítica e dialética de investigação. Assim, triangular as informações significa não reduzir a análise realizada a uma fotografia do campo empírico, mas ressaltar e envolver as outras estratégias de pesquisa a fim de constituir as partes que revelam as múltiplas determinações que podem desvelar o objeto (GAMBOA, 2006).

Os núcleos de significação relacionados em seguida indicam as sínteses apreendidas das narrativas dos sujeitos da pesquisa por meio dos pré-indicadores e indicadores de sentidos que constituem as seções e subseções de análise e orientam a discussão das questões suscitadas no processo de organização das narrativas:

a) Concepções de uma educação inovadora.

---

<sup>27</sup> Os nomes identificados nas narrativas são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

<sup>28</sup> Alguns estudantes mencionados no perfil dos interlocutores do capítulo metodológico, optaram pelo silêncio durante a realização do grupo focal e, por isso, não foram relacionados para a análise das informações.

<sup>29</sup> A SEEDF tem um total de 683 unidades escolares com atendimento a 456.109 estudantes. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em 02 de julho de 2020.

- b) Perspectivas políticas e pedagógicas de um novo projeto de escola no DF.
- c) Desafios da construção e organização do trabalho pedagógico.
- d) Projeto pedagógico participativo.

## 5.2 Projeto de educação inovadora: concepções e práticas em transição

A palavra inovação é oriunda do latim *innovatio* e significa inovar, novidade ou renovação. Muito utilizada atualmente pelo mercado financeiro, empresas multinacionais e organizações financeiras que remetem a uma ideia de globalização, tecnologias e competitividade. Nesse contexto, ganha quem sempre inova. Em uma realidade educacional mediatizada pela sociedade atual, a inovação também tem sido um termo escolhido principalmente pelo mercado educacional de grandes *startups*<sup>30</sup>. É certo que as concepções de uma educação inovadora são passíveis de divergências a depender do contexto histórico e da tendência pedagógica que justifica a compreensão que se tem do conceito de inovar.

Tendo o século XX como recorte histórico, a educação no Brasil se organizou em pedagogias liberais e progressistas ou acrílicas e críticas. Dentre as liberais que se destacaram até o final do regime militar (1985), estão tendências marcadas pela “neutralidade” política da educação que endossam a manutenção e reprodução do sistema capitalista tendo a escola como função de preparar indivíduos para o desempenho de papéis na sociedade e destaque às qualidades individuais (DI GIORGI, 1992).

Contudo, dentre as chamadas liberais, as duas tendências renovadas (Progressivista e Não-Diretiva) se apresentaram como inovadoras. A ideia de inovação nesse caso está mais para as mudanças nas questões metodológicas do que teóricas demonstrando uma desarticulação entre teoria e prática, configurando uma epistemologia da prática. Assim, a centralidade da mudança nessas escolas significou principalmente o desfoque do aspecto de ensinar para aprender, “do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno...”. (Idem, p. 10)

As pedagogias progressistas, fundadas em teorias críticas, se caracterizaram pela contraposição às ideias da teoria do capital humano, formuladas nos anos 50 e 60. De uma perspectiva crítica de análise da realidade, reconhece as finalidades sociopolíticas da educação para fins de luta e transformação social.

---

<sup>30</sup> Essas empresas surgem com o propósito de trazer produtos e projetos inovadores à educação. Disponível em <https://inovacaoeabraeminas.com.br/edtechs/>. Acesso em 27 de abril de 2020.

Nesse ideário, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) inova no sentido de não mais tratar das questões teóricas e metodológicas educacionais em campos separados ou até mesmo opostos. As tendências Libertadora e Libertária (progressistas) secundarizam os conhecimentos sistematizados, acumulados ao longo da humanidade por serem considerados meios de dominação social, por esta razão “procuram fazer com que a educação forneça às camadas dominadas da sociedade instrumentos que lhe sejam úteis em sua luta por uma nova consciência dos problemas sociais.” (Idem, p. 11)

Na PHC, a inovação para além da valorização de uma teoria ou um método deve basear-se numa perspectiva de práxis, numa relação de forma e conteúdo, na unicidade entre teoria e prática. Farias (2006) afirma que a inovação educacional deve ser uma *práxis* e não se constitui de alterações apenas em formatos, símbolos, imposição de valores ou métodos. Ela vai se tornando, crescendo nas ações e tomadas de consciência coletiva e colaborativa, nos significados que são gestados em conjunto, na coerência e na divergência, nas questões internas e externas das organizações.

É importante destacar que o conceito de inovação não se fundamenta em neutralidade e necessita acompanhar questionamentos no que tange aos interesses, interessados e destinatários dos projetos de mudanças. Concordamos com Saviani (1995) quanto à importante relação entre inovação educacional e finalidade educacional. Para o autor, a ideia de inovar exige uma alteração da finalidade da educação, uma mudança nas bases e não apenas nos métodos ou ferramentas educacionais, uma proposta que convoca não apenas uma reforma, mas uma revolução social.

É esta a concepção teórico-metodológica que fundamenta o Currículo em Movimento da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014), na qual estão vinculadas as escolas pesquisadas. No processo de avaliação e elaboração de suas propostas pedagógicas, as escolas Asas e Eixos decidiram coletivamente vivenciar uma transição de organização escolar embasada na concepção de Comunidade de Aprendizagem (CA).

Como discutido anteriormente, as CA perspectivam uma escola inovadora, diferente das convencionais ou tradicionais e apresentam suas intenções pedagógicas fortemente marcadas pela centralidade da ação pedagógica na aprendizagem que envolve uma relação mais dialógica entre estudante e educadores não estabelecida na figura de um adulto. “Todos são entendidos como agentes educativos, uma vez que a aprendizagem não depende apenas do que se passa em aula, mas de todas as relações que ocorrem na casa, na rua, no bairro”

(MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 109). No entanto, é possível apreender das narrativas de alguns participantes certo desconforto com o uso do termo inovação.

*[...] eu não gosto dessa palavra, educação inovadora. Eu a acho muito apropriada para a educação privada de uma forma mercantilizada assim, e é justamente. Eu a considero, talvez, alternativa, mas também não é uma palavra que eu gosto. Gosto de educação pela liberdade. Pela liberdade, emancipatória, eu acredito que esse tipo de educação só pode acontecer na educação pública num país tão desigual como nosso [...] (Cissa, professora da Escola Eixos) [grifos nossos]*

A professora Cissa demonstra incômodo com o termo “educação inovadora”. Para ela, este termo revela uma apropriação da educação privada ou mercantilizada. Uma visão relevante para a compreensão de que o conceito de inovação pode se diversificar e até camuflar de acordo com os mais diversos interesses e assumir uma possível incoerência com a finalidade da educação pública em um contexto crítico e social.

Para muitos reformadores educacionais, inovar a educação é mudar a sua finalidade tendo em vista a padronização de conhecimento e o controle político e ideológico da escola, conforme afirma Freitas e alerta para o que possa aparentar ser inovação.

*Os atuais reformadores empresariais apenas retomam a filosofia pragmática do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e lhe dão aparência de inovação - no fundo, trata-se novamente de adaptar à escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação e riqueza. (FREITAS, 2014, p. 105) [grifo nosso]*

Cissa prefere o termo liberdade emancipatória para caracterizar seu entendimento sobre a proposta de formação dos estudantes da escola em que atua. Assim como inovação, o conceito de liberdade dentro de uma perspectiva emancipadora também necessita de ponderações. Para Saviani, a categoria liberdade só pode ser analisada por meio de uma relação entre sua prática inicial e final. O autor sustenta uma ideia de não liberdade inicial para uma liberdade autônoma e de conhecimento posterior. Isso significa que é no processo progressivo de consciência e aprendizagens que a liberdade se dá, pois exige superar o conhecimento espontâneo até chegar ao saber mais elaborado por meio de aprofundamento e compreensão da realidade (GAMA; DUARTE, 2017).

É possível que haja, nas organizações escolares em CA caminhos de inovações que propõem desenvolver outras concepções e práticas pedagógicas que visem processos constitutivos da organização do trabalho pedagógico e das relações no ambiente escolar. Nesse sentido, significa compreender em qual concepção de inovação se assentam os pressupostos teóricos e metodológicos das escolas Asas e Eixos. A observação do trabalho pedagógico desenvolvido aponta algumas situações que nos ajudam nesta compreensão.

Em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na escola Eixos, a professora Amora continuava uma conversa em roda sobre o projeto coletivo de território que havia iniciado com os estudantes. A professora pergunta o que eles sabem sobre o Paranoá e sobre o Itapoã, cidades onde moram. Os estudantes começaram a dar informações de acordo com as pesquisas que estavam fazendo. A monitora da turma, uma das primeiras moradoras da cidade do Paranoá, explicou como era a cidade no início e os estudantes fizeram algumas perguntas a ela. Após esse momento, um estudante perguntou se haveria tempo livre naquele dia.

A professora retomou o planejamento coletivo realizado no início da aula e lembrou que ela e os estudantes precisavam conversar sobre o uso da liberdade. Ao final do tempo de lanche no refeitório, a professora conversou sobre o tempo livre. *O que vão fazer com esse tempo?* Ela perguntou a eles. Os estudantes responderam aleatoriamente, pedindo o poder de fala sobre o que desejavam realizar no tempo livre: massinha, desenhos, ouvir músicas, jogar, desenhar no quadro entre outras atividades.

Nesse momento, a professora fez uma fala sobre as regras para o uso da liberdade e utilizou os termos autonomia e responsabilidade. Alguns estudantes disseram que já possuíam autonomia e responsabilidade para o uso da liberdade. E então, relembrou alguns dos valores da escola: respeito, amorosidade, autonomia e responsabilidade.

Ao lembrar as regras para o uso da liberdade, a professora Amora consciente ou não, destacou a importância deste conceito e tentou considerar as necessidades e possibilidades dos estudantes na compreensão da realidade que se estabeleceu, naquele caso, na movimentação dos estudantes pelos espaços da escola em seus tempos livres.

Observamos que alguns estudantes ficaram mais próximos à professora, outros já saíram do limite do espaço físico em que todos estavam reunidos, como se fosse uma espécie de dosagem do uso da liberdade com que já estavam acostumados. Possivelmente uma estratégia utilizada pela escola para a consolidação de práticas pedagógicas que consideram inovadoras.

Dando continuidade à discussão sobre o que é uma escola inovadora, recorreremos à narrativa do professor Paulo da escola Asas.

*Essa escola defende uma escola onde a comunidade participa bastante, onde o diálogo entre o aluno e o professor acontece também. Bom, princípios que vão além da educação tradicional né de treinamento apenas para algum tipo de prova, algum tipo de avaliação externa. É uma proposta pedagógica mais humanista.* (Paulo, professor da escola Asas) [grifos nossos]

Ele enfatiza que a proposta da sua escola está para além de uma instituição tradicional que apenas treina estudantes e declara que a concepção pedagógica é mais humanista. Na concepção dialética, a educação humanista, refere-se ao respeito à formação de pessoa completa, integral, coadunando com os princípios do Currículo em Movimento da Secretaria do Estado de Educação do DF, (DISTRITO FEDERAL, 2018) que contempla a ideia de educação “humanista” em que o homem/mulher, se constituem nas relações e com respeito às particularidades. Entretanto, não se pode afirmar que esse movimento esteja consolidado.

É importante destacar que a consolidação do projeto de CA nas duas escolas está em processo de transição, conforme apresenta a vice-diretora da escola Asas: *Eu acho que é uma escola que está em transformação, não chegou no que pretende e não é uma comunidade de aprendizagem.* A transição nesse caso se caracteriza por tentativas de superação de práticas pedagógicas concebidas como convencionais para inovadoras tendo em vista os sentidos e significados constituídos.

### 5.2.1 A inovação nas escolas Asas e Eixos: os sentidos e significados constituídos

O processo de repensar concepções e práticas pedagógicas em trânsito nas duas escolas se estabelece na convicção de que mudanças são necessárias. Tais convicções são registradas nos Projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas, porque o (PPP) é uma “consolidação do processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p. 56). As escolas sistematizam nos seus PPP esse processo como é possível apreender dos trechos:

Entendemos e sentimos a necessidade de superar os modelos educacionais vigentes, buscando fertilizar as práticas pedagógicas e, com elas, novas experiências em que possamos cultivar, efetivamente, no ambiente da Comunidade de Aprendizagem, o legado deixado por grandes educadores que nos inspiram. Anísio Teixeira é exemplo disso quando concebe a ideia de uma educação integral, onde se acolhe toda a amplitude do ser e usa-se de matéria prima a própria vida. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 20) [grifos nossos]

A organização do trabalho pedagógico apresentada neste PPP inspira-se em escolas que já conseguiram romper com uma Pedagogia focada no conteúdo, no docente e na aula, resignificando esses elementos mediante a compreensão de que o conteúdo nasce da necessidade e desejo de aprender, de que o papel do docente é o de mediar e orientar o percurso de aprendizagem das crianças e de que a aula é, tão somente, um dos mecanismos de que se pode lançar mão na busca pela aprendizagem. O trabalho pedagógico demanda, pois, uma reorganização de tempos e espaços de aprendizagem. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 1) [grifos nossos]

As escolas Asas e Eixos apresentam a defesa da comunidade escolar na perspectiva de mudar a escola por meio de novas propostas. Os dois projetos foram discutidos e avaliados na

semana pedagógica das escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em fevereiro de 2019 e expressam o pensamento mais recente do coletivo das escolas pesquisadas.

A escola Eixos apresenta em seu PPP o motivo pelo qual a comunidade escolar desejou se transformar em Comunidade de Aprendizagem. Para a escola é necessário superar os modelos educacionais vigentes com novas experiências. E a escola Asas acredita que romper com uma pedagogia focada no conteúdo, no docente e na aula significa empenhar outro significado ao trabalho pedagógico.

Assim, as escolas registram em seus projetos pedagógicos o processo de transição de uma escola que reconhece ser possível superar um modelo existente e reinventar outro. As narrativas são bem expressivas

*[...] um espaço que vem se modificando não só na sua proposta política e pedagógica, mas que transforma na sua prática, esse olhar de valores pra comunidade, um espaço que a gente, principalmente, respeita o que as crianças pensam, um espaço democrático em que as crianças se sentem felizes aqui. (Bia, vice-diretora da escola Asas) [grifos nossos]*

*Então, ou seja, você tem hoje escolas organizando-se de uma forma mais convencional porque para romper com a forma convencional é uma forma barata, é a forma barata de se dá educação, e foi assim a trajetória da escolaridade brasileira. Essa marca continua muito firme, muito forte. (Flor, coordenadora da escola Asas) [grifos nossos]*

A compreensão de mudança da escola expressa pela vice-diretora Bia sugere uma relação entre as mudanças teóricas com as da prática evidenciando um movimento coeso que poderá desencadear em novas práticas.

Ainda assim, não se pode afirmar que a concepção de Bia trata da práxis como uma relação consciente da realidade ou da busca coerente do que se diz e o que se faz e da avaliação contínua do que se realizou, porque a práxis “[...] é sempre uma ação política a favor e contra alguém, a favor ou contra determinada situação histórica objetiva, concreta de opressão” (MÜHL, 2011, p. 16).

A coordenadora pedagógica Flor revela um princípio para o rompimento com o que ela denomina de escola convencional. Para ela, a escola “barata”, talvez sem investimento, não admita inovações. Isso significa que Flor relaciona diretamente investimento financeiro a conceito de inovação. Parte dessa narrativa pode ser atribuída ao fato de que os projetos de Comunidades de Aprendizagem (Escola da Ponte e Projeto Âncora) que inspiram as duas escolas pesquisadas revelam sucesso por haver significativa diminuição do número de estudantes e aumento dos profissionais de educação para qualificação do trabalho pedagógico.

Na concepção do Projeto Âncora, a escola deve oportunizar o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, intelectuais, críticas e de autonomia. Para isso, exige-se condições de estrutura física e humana diferenciadas das demais escolas. O atendimento escolar envolve desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com um total de 160 estudantes. A estrutura física é favorável ao trabalho proposto, são 12 mil metros de área verde, com árvores frutíferas, circo-escola e diversos recursos tecnológicos como acesso a computadores, internet e pesquisas mais rápidas.

A organização do trabalho pedagógico está em conformidade com a sugerida pelo Projeto Educativo da Escola Básica da Ponte, em que as atividades de pesquisa, tutoria, oficinas e planejamentos dos conhecimentos, além da avaliação, são organizados colaborativamente com estudantes e orientadores educativos (professores, profissionais da educação, voluntários).

Dos dez trabalhos levantados no capítulo do estado do conhecimento desta pesquisa, três tratam do Projeto Âncora talvez por se destacar no Brasil como uma instituição que mantém uma autonomia política e pedagógica no estado de São Paulo para vivenciar o projeto Comunidade de Aprendizagem.

Em destaque, as pesquisas de Almeida (2017) e Silva (2018) constataam que o projeto Âncora apresenta perspectiva de formação para a democracia e integralidade humana. Para o primeiro pesquisador, a função da escola está para além de ensinar os conteúdos, se concentra nos processos que não desumanizam os estudantes em busca de uma educação que seja integral e social, enquanto Silva analisa a essência da escola democrática no projeto em questão.

As conclusões dos estudos não evidenciam as funções políticas e pedagógicas do projeto voltadas às aprendizagens dos conhecimentos acumulados ao longo da humanidade. No entanto, enfocam aspectos relacionados às relações sociais, comportamentos e valores, que são importantes para a formação integral do ser, embora não sejam centrais no cumprimento da função social da escola, tendo em vista as finalidades política e pedagógica da escola pública no Brasil, conforme alerta o autor.

Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. [...] Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentarem a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2001, p. 35).

Duarte reflete sobre questões que precisam ser consideradas na criação de novos projetos de escola no Brasil, especialmente, a compreensão da realidade como um todo articulado e não pautada na ideia de que a escola solitariamente conseguirá transformar-se ou inovar-se de forma emancipadora.

Essa é uma visão de educação redentora, que, de certa forma, caracteriza as tendências da Pedagogia Liberal ao apresentar uma solução para a sociedade por meio da educação. Concebe a educação não como parte da sociedade, mas como o único meio de transformá-la centralizando a resolução dos problemas sociais na falta de habilidade, sorte e jeito dos mais desprotegidos socialmente (SNYDERS, 1974).

Para que a transformação da escola não se pautem em ações solitárias e particulares, faz-se necessário um projeto de rede de ensino, para que coletivamente as mudanças possam ser implementadas. Por esta razão, tanto o Projeto Âncora de São Paulo quanto a da Escola da Ponte de Portugal não podem ser considerados basilares para as escolas do DF, tendo em vista suas particularidades dentro de uma totalidade de 683 escolas públicas para atendimento ao público diverso do Distrito Federal compreendendo as etapas e modalidades de Educação e Ensino.

Em relação às concepções pedagógicas e estruturas organizacionais, as escolas do DF são orientadas pelo Currículo em Movimento do DF, documento vigente desde 2014 e o Regimento da Rede Pública de ensino do DF (2019). A arquitetura dos prédios escolares segue na maioria das vezes um projeto específico a depender do público alvo atendido: crianças, adolescentes ou adultos.

De forma geral, salvo alguns projetos mais recentes, a planta arquitetônica das escolas do DF conta com espaços ocupados por salas de aula, banheiros, cantina, pátio, área administrativa, corredores e quadra esportiva, pouca área verde e locais destinados às finalidades artísticas como auditórios ou salas ambientes e atendem na maior parte de suas instituições de 300 a 1000 estudantes, conforme demanda da comunidade e capacidade de vagas.

Na realidade e em contrapartida à inspiração do Projeto Âncora, as escolas Asas e Eixos atendem as estruturas física, pessoal e pedagógica conforme a maior parte das escolas da SEEDF. A escola Asas funciona em um prédio escolar construído em 1984. Sua estrutura física compreende salas de aula, de professores, salas para a administração escolar, banheiros, cantina, pátio no centro, área limitada de parque e de atividades esportivas e pouca área verde tendo que utilizar o espaço da quadra em frente à escola para recreação e tempo livre. Em

2019 a unidade atendeu aproximadamente 300 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 14 turmas regulares e 3 classes especiais, resultando em média de 22 a 25 estudantes em cada turma regular.

A escola Eixos funciona desde 2018 em um espaço alugado que antes de ser adaptado para escola era um salão de festas. Uma área ampla, com poucas salas, sem um espaço definido para os professores, espaço pequeno para a administração escolar, área específica para banheiros, cantina e refeitório, área limitada para o parque e uma área desmatada atrás do prédio que os professores utilizam para recreação e tempo livre.

No ano de 2019, a escola recebeu aproximadamente 500 estudantes, distribuídos em 18 turmas com em média 28 estudantes em cada turma, da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental. Ao decidirem pela transição de projetos pedagógicos, as—escolas vivenciam a dialética entre o ideal e o real segundo os projetos que as influenciam.

A proposta de CA revela a abrangência a um modelo educativo comunitário em que se compreende a escola tendo como base a ampliação de seus espaços físicos, a participação das pessoas do bairro e da cidade com as interações de diversos agentes educativos. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Nesse sentido, a realidade do processo de transição de concepções pedagógicas também envolve adequações de espaços físicos e busca de parcerias pedagógicas com agentes educativos externos à escola. A dialética assim, se materializa no esforço de tornar-se, no constante processo de vir a ser.

A intrínseca relação entre concepção pedagógica e arquitetura escolar se dá na medida em que os espaços físicos se constituem parte das possibilidades pedagógicas. No caso das CA, os ambientes diversificados e ampliados são apresentados aos envolvidos na perspectiva de construir identidade e autonomia. Isso porque a escolha e posição arquitetônica dos espaços escolares podem estar vinculadas ao enquadramento do território, do discurso e de intencionalidades sociais e pedagógicas que denotam interesses, pressupostos e modelos de ensino-aprendizagem (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Diante desse contexto de transição nas escolas Asas e Eixos, uma questão importante refere-se às suas estruturas físicas reduzidas. As estruturas das escolas Asas e Eixos, tanto físicas quanto de pessoal limitam suas perspectivas do que seria ideal para uma CA, tendo em vista seu caráter de mobilização dos estudantes para debates e ações pedagógicas coletivas. Em seguida, apresentamos imagens veiculadas na internet e no PPP das escolas em situações coletivas.

Imagem 1 – Escola Asas – atividade com a comunidade escolar



Fonte: imagem do jornal METRÓPOLES. Disponível em <https://www.metropoles.com/chapelaria/escola-da-asa-norte-faz-manifestacao-pela-preservacao-da-amazonia>. Acesso em 18 de junho de 2020.

Imagem 2 – Escola Eixos – espaço de aprendizagens



Fonte: imagem retirada do PPP ESCOLA EIXOS, 2019, p.28.

De acordo com as imagens 1 e 2, a Escola Asas estava em uma manifestação pró-Amazônia, ao redor da quadra em que a unidade educacional está localizada. Na ocasião, professores e estudantes mostraram seus cartazes e opiniões. Debater e discutir questões sociais são práticas pedagógicas frequentes na escola. O contexto da Escola Eixos é do próprio ambiente de aprendizagens, chamado de salão. O salão é utilizado para pesquisas e atividades coletivas.

Diante dos recorrentes discursos de busca de superação de um modelo de escola, questionamos: a que modelo de escola a ser superado se refere os profissionais? Essa questão é pertinente, considerando que o trabalho pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal se fundamenta em pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia histórico-crítica, que

como discutimos na introdução deste capítulo, questiona os processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar.

Em 2014, a SEEDF lançou o Currículo em Movimento (CMDF) fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural como base teórica e metodológica para a organização política e pedagógica das escolas. Tal base não considera como metodologia de ensino o treino de estudante, ponto de superação que as duas escolas evidenciam para uma CA, e nem uma relação escolar autoritária e marcada pela hierarquização. Sobre a concepção de Currículo da SEEDF,

No processo de construção da 2ª edição do Currículo para o Ensino Fundamental, a partir de discussões realizadas por professores de todos os componentes curriculares, como também das modalidades da Educação Básica, e diversos outros profissionais da educação optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também primou-se pela manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

Assim, é possível que quando os profissionais das escolas em suas narrativas e em seus PPP afirmam que precisam romper com a escola convencional ou tradicional, não estejam se referindo ao CMDF (2014, 2018) ou, o que seria preocupante, que não tenham se apropriado dos seus pressupostos. Assim como no projeto Comunidades de Aprendizagem, a PHC idealizada por Saviani (1994), base teórica e metodológica do CMDF (2018) propõe a articulação dos objetivos de ensino aos contextos históricos e sociais dos estudantes.

Nessa perspectiva, o planejamento do trabalho pedagógico de todas as escolas da rede pública de ensino do DF deve considerar a escola e seu contexto histórico e social, na intenção de contribuir para a transformação social e a construção da consciência crítica dos sujeitos envolvidos na composição escolar (SAVIANI, 1994).

Para o repensar de ações pedagógicas transformadoras, Silva (2017) defende que a organização do trabalho pedagógico deve pautar-se pela qualificação do trabalho docente e discente, que se manifesta como projeto colaborativo para intencionalidade pedagógica e concretização dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola e do currículo escolar. A ideia apresentada pela autora também se aproxima de um paradigma de aprendizagem com

forte valor relacional, conforme orienta o trabalho pedagógico das escolas do Distrito Federal por meio do CMDF (2014; 2018).

É possível que haja uma incompreensão das escolas Asas e Eixos a respeito do que orienta o Currículo em Movimento da SEEDF para as escolas públicas. Se a ideia das duas escolas é romper com as concepções de educação do DF, certamente romperiam com a ideia de inovação como práxis que o Currículo apresenta, de se partir das práticas sociais de professores e estudantes, dos sujeitos e suas vivências, e não do conteúdo, do docente ou da aula como única forma de oportunizar aprendizagens, na mesma direção defendida no projeto pedagógico das CA do DF.

Este PPP materializa o desejo de sua comunidade de vivenciar uma escola que promova práticas educativas emancipadoras, comprometidas com a diversidade, permitindo o acesso à produção de conhecimentos que articulem o pensamento local e o universal, contribuindo para a formação de pessoas sensíveis, críticas e autônomas. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 1).

Entendemos que a escola pública tem como função social formar sujeitos autônomos capazes de gerir seus processos como eternos aprendizes, construindo conhecimentos, atitudes e valores que tornem o educando solidário, ético e participativo. O saber sistematizado, historicamente acumulado, deve ser reconhecido como patrimônio universal da humanidade, sendo apropriado criticamente pelos (as) estudantes, que também trazem consigo o saber da comunidade em que vivem e atuam, ou seja, o saber popular. É decisivo para o processo de democratização da sociedade a interligação e apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 12).

Os trechos acima indicam ideias consonantes com o CMDF (2018). Ainda assim, podemos estar diante de uma perspectiva de inovação com base na epistemologia da prática, proposta acrítica diante da realidade, demarcando um espaço reflexivo e não transformador, haja vista que só na unidade teoria e prática há a possibilidade de atuar praticamente sobre o real, na tentativa de superá-lo.

Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. (SILVA, 2011a, p. 22).

Nesse sentido, a consolidação do projeto de Comunidades de Aprendizagem nas escolas depende das estruturas discutidas anteriormente conforme apresenta a coordenadora Nina “*Porque a gente não tem, eu acredito, as condições apropriadas, então, a gente está num momento de criar condições [...] porque não tem, como ser feito nessas condições*”. Por mais que haja esforço do coletivo em mudar a perspectiva das práticas, tal situação pode não ser suficiente para a criação de um novo projeto de escola.

Para Algarte (1994), inovação pressupõe revolução da consciência. Transforma-se a escola quando se transforma a consciência de seus educadores e sujeitos envolvidos na comunidade escolar no sentido revolucionário da educação que só é possível consolidar-se em processos de mudança embasados nas condições existenciais concretas, nas suas realidades. A autêntica inovação ou mudança de qualquer instituição perpassa pela mudança de seus elementos – as pessoas.

Segundo o autor, regimentos, rotinas e aspectos físicos não são suficientes para revolucionar, para recriar a escola, pois se configuram como aspectos estáticos e impessoais. Será por meio da ação conscientizada do homem que haverá genuína transformação. Para isso, são necessárias práticas pedagógicas orientadas para esse fim.

Foi possível perceber em uma das observações realizadas na escola Asas que ainda há incompreensão acerca de ações promotoras do diálogo, pesquisa e problematização. Durante a aula, duas professoras tentaram vivenciar com os estudantes a atividade de roda de conversas para alinhamento do plano didático.

A roda de conversas é uma atividade do projeto que deve oportunizar o diálogo em que todos horizontalmente possam se manifestar para avaliar e sugerir situações didáticas. Ao finalizar a roda, os estudantes voltaram para os seus lugares e as professoras iniciaram a correção de atividades de matemática que estavam nos cadernos. Ao corrigir uma professora dizia: *está certo, está errado*, repetidas vezes e as crianças voltavam aos seus lugares e refaziam a atividade após avaliação superficial ou incompleta das professoras.

É importante destacar que o conceito de avaliação formativa como destacam as escolas em seus projetos pedagógicos, e orienta o CMDF, diz respeito também à capacidade de lançar o olhar sobre os aspectos cotidianos da vivência escolar que podem ser reveladores em relação às aprendizagens dos estudantes.

Mesmo de maneira informal, a avaliação sem atribuição de procedimentos avaliativos conhecidos por avaliadores e avaliados, ao complementar a avaliação formal, pode agregar valor de caráter inclusive informacional ao processo formativo das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2017).

No processo de implementação das Comunidades de Aprendizagem pelas escolas, um dos objetivos propostos é o de mudar a organização do trabalho pedagógico, romper com a clássica aula e o conteúdo prescrito, como disse a coordenadora Flor anteriormente. Na situação observada, foi possível perceber que a atividade de roda que busca uma horizontalidade na relação professor-aluno foi realizada de forma protocolar para cumprir

uma rotina pedagógica que pretende ser inovadora. Tal situação indica uma certa distância entre a ação pedagógica e sua fundamentação, além de poder não constituir prática consciente das professoras, pois no momento da correção da atividade dos cadernos predominou a ênfase nos resultados, nos erros e acertos sem uma reflexão sobre o processo de construção de conhecimento de cada aluno em relação menos hierárquica.

Ao dizer o que estava certo e o que estava errado, a professora não possibilitou um diálogo com os estudantes na tentativa de problematizar o conhecimento e fomentar a pesquisa de suas dificuldades conforme o PPP da escola enfatiza para promoção de práticas educativas emancipadoras. Por esta razão, Silva (2011b) afirma que a prática limitada nela mesma perde sua capacidade transformadora e pode alienar os sujeitos num aparente processo de inovação.

Ao mesmo tempo, sendo a roda de conversa uma atividade rotineira nas escolas, o que imprimi a ela um caráter inovador e diferenciado do que já ocorre? Para além de reunir as crianças em uma roda, o diálogo formativo, conforme defende Freire (1983), significa valorizar a palavra como fenômeno humano capaz de fomentar a ação e a reflexão em busca de melhores possibilidades para as pessoas por meio dos argumentos construídos na participação de todos.

Assim, atividades pedagógicas que proporcionem um diálogo igualitário reforçam a valorização das pessoas, no sentido de serem reconhecidas como conhecedoras da vida e de saberes, abrindo mão de esquemas hierárquicos históricos de interações. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2017). Talvez pelo fato de não compreenderem a importância da teoria que fundamenta a ação de rodas de conversas, as professoras não empreenderam esforços em aproveitar o momento para fomento de debate e compartilhamento de saberes, o que revela possível desconhecimento também da proposta de CA.

Da forma como foi desenvolvido o trabalho pelas docentes da escola Asas, corre-se o risco de corroborar processos superficiais e distantes da ideia de que

os professores que inovam na aula constroem um estilo próprio, resultante de um processo de constituição docente que envolve formação e autoformação, com base nas experiências vivenciadas ao longo de sua formação e nos questionamentos que torna possível a revisão de processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. (SILVA, 2011b, p. 211).

As professoras tentaram inovar à luz do que prevê o projeto da escola com a aplicação de alguns dispositivos pedagógicos realizados de forma até inconsciente ou repetitiva. Todavia, a essência do trabalho pedagógico realizado ainda carrega concepções de educação,

ensino e aprendizagem de base reprodutora em coerência com processo de construção das relações sociais na sociedade capitalista.

Cabe ressaltar que, numa intenção de educação crítica e transformadora, ao mesmo tempo em que a escola é parte da sociedade e conserva muitas de suas formas mesmo que capitalistas, ela também por meio de sua organização e trabalho pedagógico pode promover uma ação subversiva em oposição e luta. Daí, a particularidade se articula com a totalidade em um movimento dialético (CURY, 1985).

Apesar das narrativas anteriores apresentarem um desejo de ruptura com a escola tradicional ou convencional como foi citado, não é possível afirmar que isso de fato acontece. O que se apresenta é um movimento de bricolagem apresentado por Forquin (1993). O autor revela que a educação jamais transmite uma cultura que impera na coerência, ela trata de culturas ou elementos culturais provenientes de fontes diversas e épocas diferentes. Assim, propostas curriculares ou pedagógicas, por exemplo, podem realizar um trabalho de reavaliação ou reinterpretção do que desejam conservar de um movimento educacional anterior e, então, selecionam movidas por fatores sociais, políticos ou ideológicos, o que se mantém e o que se transforma na constituição do novo.

*[...] eu acho que a legislação que a gente tem no DF hoje ainda é uma legislação muita progressiva e que na verdade quando a gente estava tentando implementar essa escola, uma das coisas que a gente fez foi dizer o quanto a nossa escola estava propondo estar de acordo com a legislação. (Luciana, diretora da escola Eixos).*

Para a diretora, o PPP da escola Eixos coloca em prática o CMDF (2018), legislação citada, e não o fere. Podemos compreender que tal afirmativa se encontra no campo do que seria ideal, pois algumas observações das atividades pedagógicas relatadas demonstram divergência inclusive com a proposta de Comunidades de Aprendizagem que ainda acontece no movimento de transição e consolidação das duas escolas, expressão de falta de compreensão da intencionalidade das ações.

Na perspectiva de Vásquez, (1967), a práxis só existe se for intencional e objetivamente consciente. Assim, sobre a ideação e a realidade a coordenadora da escola Eixos revela,

*Eu não estava conseguindo permanecer ali no espaço de aprendizagem com as crianças, porque são muitas crianças e eu estava sozinha. Trabalhando sozinha como professora num espaço aberto, num espaço teoricamente inovador, ainda sem possibilidade de atuar com inovação, afinal de contas, eram ao menos trinta crianças pra uma professora. E a gente não estava tendo espaço para fazer as mudanças necessárias, para fazer inovação. Então, acaba ficando uma situação muito sofrida para quem está ali num espaço que é aberto com barulho constante muito alto, então não tem momento de concentração para pesquisa, sem nenhum adulto ali que pudesse ajudar com o momento de pesquisa das crianças. Um número*

*bom pra você trabalhar nessa metodologia é de no máximo quinze crianças pra adulto, então, estava sem condições mesmo.* (Nina, coordenadora da escola Eixos)  
[grifos nossos]

A preocupação da coordenadora Nina diante do processo de consolidar uma educação inovadora na escola Eixos é relevante, pois suscita uma questão relacionada à profissão docente: se a implementação do projeto de Comunidades de Aprendizagem nas condições apresentadas desencadeia sofrimento profissional aos professores das duas escolas. É importante destacar que Nina estava como professora no início do ano letivo de 2019 e passou a ser coordenadora porque não conseguiu trabalhar com as propostas inovadoras por pelo menos três motivos aparentes: escassez de apoio profissional; número excessivo de estudantes e; estrutura física do espaço de aprendizagens.

As situações apresentadas por Nina independem de seus esforços individuais ou do coletivo escolar. São situações da realidade do professor brasileiro, vinculam-se, portanto, aos sistemas educacionais do DF, e do Brasil e esses, seguem ainda uma agenda mundial de metas e resultados. Talvez o que Nina quisesse dizer em seu relato se refere à impotência diante de ter que inovar ou de ter ações inovadoras com os limites impostos pelo sistema social dominante.

Nesse sentido, o processo de construção e transição de concepções pedagógicas das duas escolas caracteriza-se por contradições, o que é típico de um movimento educacional, pois “a educação enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista” (CURY, 1985, p. 71). Ao mesmo tempo em que os PPP confirmam ideias progressistas, críticas e emancipadoras, as concepções e práticas ainda revelam certo mecanicismo, insegurança, incompreensão, limites e distância do processo de mudança efetiva.

Nina afirma também, que o projeto de CA é uma metodologia a ser trabalhada. Diante de um entendimento de inovação como processo metodológico, aventamos a possibilidade de as escolas Asas e Eixos assumirem uma teoria inovadora de educação porque se fundamentam na verdade em concepções do CMDF (2018) e adotam práticas inovadoras que intensificam o próprio Currículo como, assembleia escolar, roda de conversa, desafios de aprendizagem, presença da comunidade na escola, grupos de responsabilidades, entre outras.

Para ampliar o debate acerca da perspectiva de inovação nas escolas, recorreremos às narrativas dos estudantes, protagonistas das CA.

*Eu já fiz quatro desafios de aprendizagem. Eu já apresentei esses quatro e agora eu estou fazendo um novo, que é sobre plantas. E uma coisa que a Manuela falou, eu vou complementar o que ela falou, porque você escolhe o tema depois você faz*

*perguntas, você sistematiza, ou seja, faz pesquisa. (Luara, escola Asas) [grifos nossos]*

*Você pode ter dúvidas e você é acompanhado no seu nível, por exemplo, alguma pessoa sabe mais do que você, entre aspas, ela está num nível diferente da aprendizagem e você não, mas mesmo assim você é incluído, você tem uma orientação do que fazer e a Asas, também, ela é muito diferente, porque, como eu já tinha dito antes, nunca tem aula normal, é, sempre algo diferente, tem coisas legais na nossa rotina, tem vários projetos, por exemplo, desafios de aprendizagem, cineclube e vários outros. (Foxtop, escola Asas) [grifos nossos]*

*E eu gosto daqui porque tem várias regras, que não pode correr, não pode gritar, várias regras. E tem também a amorosidade, autonomia, responsabilidade e respeito. E eu gosto disso. E eu também gosto porque a nossa sala não é fechada, porque fechada eu acho meio ruim porque não entra muito vento, eu prefiro assim, mais livre. (Isa- escola Eixos) [grifos nossos]*

*[...] é uma escola diferente porque ela é separada também em quarto e quinto ano, segundo e terceiro, e é dividido em primeiro e segundo bloco. E a escola tem novidades, ela não tem coisas tipo, a gente não fica só dentro de sala copiando, a gente tem atividades diferentes. (Bianca- escola Asas) [grifos nossos]*

*[...] a gente já fez um planejamento, porque antes, no ano passado, a Jana dava um papelzinho, aí cada um escrevia tipo, a gente só não mudava o horário do lanche e o horário de ir embora, mas o resto a gente fazia e a gente queria fazer desenho, agora a gente escrevia lá desenho, aí fazer várias coisas, mexer com tinta. (Julia- escola Eixos) [grifos nossos]*

Destacamos das narrativas aspectos que nos ajudam a compreender os sentidos e significados constituídos pelos estudantes acerca do projeto, são eles:

a) *os desafios de aprendizagem* que consistem em pesquisas que os estudantes desejam fazer para construir conhecimento indo além do trabalho focado exclusivamente em conteúdos prescritos. Assim, a ideia de pesquisa, problematização, sistematização e socialização do conhecimento elucidam a perspectiva dos caminhos de aprendizagem.

b) *o reconhecimento dos níveis de aprendizagem* em que se encontram os estudantes revela a atuação do professor para a inclusão. Isso significa intervir no processo de aprendizagem por meio da avaliação formal e dos procedimentos avaliativos a fim de promover mudanças necessárias na relação ensino-aprendizagem.

c) *espaços e tempos escolares destinados às aprendizagens* que podem e devem ser diversos e necessitam ser dimensionados de acordo com os objetivos de aprendizagens a serem alcançados.

d) *escola organizada em ciclos*, conforme orientam os documentos da SEEDF, de uma organização pedagógica diferente a fim de compreender os diversos níveis de desenvolvimento dos estudantes e por meio de projetos pedagógicos intervir para que as aprendizagens aconteçam.

e) *planejamento participativo* que consolida a ideia de gestão democrática mesmo em seu nível micro, a sala de aula. Além disso, apresenta a gestão do tempo que se refere à conscientização do estudante sobre o tempo escolar e suas necessidades educacionais e sobre a sua autonomia para fazer a sua gestão.

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que adotam práticas pedagógicas inovadoras orientadas por concepções críticas e emancipatórias do CMDF (2018) também registradas nos PPP e explicitadas nas narrativas dos estudantes e profissionais, as duas escolas também as refutam por meio de narrativas que contradizem os próprios documentos das instituições segundo os trechos apresentados anteriormente. *Os conteúdos eles não se sobrepõem, a gente não dá uma importância maior para o conteúdo, [...] você vai partir de um interesse da criança ou de uma curiosidade.* (Nina, coordenadora da escola Eixos)

Provavelmente na tentativa das escolas de superar a ênfase pedagógica nos conteúdos prescritos, ao secundarizar os conhecimentos acumulados ao longo da história, em nome de uma pedagogia mais focada na atividade dos estudantes, sinalizam alinhamento teórico com os princípios da Escola Nova porque a relação centrada no estudante revela um deslocamento da educação centrada no professor, da pedagogia Tradicional para as Renovadas (GIORGI, 1992). Assim, só há a mudança de quem será o centro da relação, quando essa deve estar em modo relacional, dialético e dialógico, conforme propõe a PHC.

Além disso, a aprendizagem orientada por meio de temas de interesse<sup>31</sup> demonstra um único caminho metodológico de aprender, além de minimizar a ação do professor que não deve, segundo uma perspectiva crítica, apenas orientar ou mediatizar processos, mas assim como os estudantes, ser ativo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, as concepções que marcam a tentativa de consolidação do projeto de Comunidades de Aprendizagem nas duas escolas ora se aproximam de uma pedagogia crítica em relação aos objetivos de formação dos estudantes e ora evidenciam pedagogias baseadas em teorias laboratoriais, experimentais, focadas nas descobertas individuais semelhantes às características da Escola Nova, pois

os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (FILHO, 1978, p. 151).

---

<sup>31</sup> Os temas relacionados aos centros de interesse dizem respeito à abrangência de todo o conteúdo dado na escola tradicional reagrupado em conjuntos coerentes. O aluno é colocado em face de um assunto vasto e diverso, em que cada um abre seu caminho, escolhe o que corresponde às suas aspirações e forças. (DI GIORGI, 1992).

As concepções e práticas docentes se constituem a partir de suas experiências como estudantes, da formação inicial, das relações de trocas com seus pares, de estudos e leituras. As alternâncias de concepções pedagógicas na orientação do trabalho pedagógico das duas escolas revelam o que de fato acontece no chão da escola e possibilitam compreender que há incertezas teóricas que dificultam a transição entre as práticas anteriores para o novo projeto de escola.

Assim, o desejo de um novo projeto inovador de escola está marcado no interesse e concepção das escolas Asas e Eixos. Porém, a escola, que pertence ao contexto da educação inserida em uma organização social recebe as determinações das perspectivas políticas e pedagógicas interessadas e atuantes de cada época. Não há como partir de uma intenção individual e romper com os projetos coletivos por vezes universais que fazem parte de uma totalidade maior. Isto só seria possível com uma revolução não apenas educacional, mas social, como evidencia Gramsci (1999) em sua obra.

Segundo Gramsci, as determinações políticas, principalmente em um sistema capitalista, provocaram o rompimento da dialética das forças materiais e das ideologias (conteúdo e forma). O modo como o capitalismo se desenvolveu separou os intelectuais do povo, imprimindo nas forças produtivas as relações de poder e dominação, “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias, a forma, [...] as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.” (GRAMSCI, 1999, p. 238)

Nesse sentido, as crises do sistema capitalista redefinem as formas das relações sociais, em certa medida pela exploração da força produtiva, a saber, do trabalho, aumento da dominação econômica e social, enfraquecimento dos regimes democráticos e por consequência no campo educacional, inibição de projetos desinteressados da lógica do capital, numa alusão gramsciana.

A escola “desinteressada” do trabalho em Gramsci revela caminhos para uma luta contra-hegemônica, no sentido de propor mais igualdade nas formações de dirigentes e intelectuais de uma sociedade. Uma formação de horizonte amplo, de longo alcance e interesse coletivo e não individual ou de pequenos grupos da sociedade. Para isso, seria necessário superar as estruturas capitalistas com uma nova e original alternativa, nesse caso, o socialismo. (NOSELLA, 2004).

São os interesses políticos que determinam a visão de homem, sociedade e educação predominantes em políticas públicas como as do campo educacional. Na sociedade, o processo educacional ocorre em instituições específicas que se tornam pela força da hegemonia porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica. Assim, muitas vezes, a consolidação de novos projetos educacionais ou projetos desinteressados à concepção dominante se tornam limitados e distantes de uma possível efetivação.

### **5.3 Perspectivas políticas e pedagógicas para um novo projeto de escola no DF**

Na construção do projeto de Comunidade de Aprendizagem no DF, as duas escolas idealizaram uma instituição formada por um coletivo que estivesse focado em processos de mudança de concepções e práticas pedagógicas tendo como referências as influências recebidas do Projeto Âncora e das orientações do Professor José Pacheco, como apresentado anteriormente.

É importante destacar que o pensamento pedagógico brasileiro do século XX foi marcado pelas ideologias que disputavam forças políticas no contexto de decisão da organização da educação formal. Dentre os conceitos em disputa, a democracia, ou o uso dela esteve em pauta nas discussões e debates relacionados às políticas educacionais.

Um olhar analítico revela que a ideia de escola democrática no início do século XX, mantinha seus pressupostos fundamentados no conceito de participação como meio de valorização individual de interesses, mas não de acesso da população e fomento à qualidade, pois validava a organização escolar vigente e com isso, a exclusão social, além de não perspectivarem uma transformação da sociedade corroborando uma visão idealista de escola (MALANCHEN, 2014).

As CA apresentam uma forte intenção na promoção de uma escola democrática por meio de concepções e práticas pedagógicas mais participativas. Para as diretoras das duas escolas, o projeto de CA favorece uma organização com mais ênfase na gestão democrática.

*A noção de comunidade de aprendizagem trabalha com a ideia de não ter nem a figura do diretor. É essa a questão. É um choque que é muito difícil da gente estruturar dentro da secretaria de educação. (Luciana, diretora da escola Eixos)*

*Faz parte dessa construção de uma comunidade de aprendizagem esse olhar diferente da escola como espaço realmente democrático. (Bia, vice-diretora da escola Asas)*

Mesmo que a gestão das escolas públicas do DF seja orientada pela Gestão Democrática, cuja Lei 4751/2012 apresenta como um princípio basilar a “participação da

comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras”, Luciana e Bia enfatizam que o conceito de democracia para uma CA ainda necessita de estruturação dentro da SEEDF.

Na direção da discussão acima sobre as variáveis em torno do sentido em que o termo apresenta em cada contexto, é possível notar que a estrutura citada por Luciana, se refere às determinações e condições políticas do DF para implementação de um novo projeto de escola, inclusive sobre a concepção de gestão democrática, enquanto para Bia, a consolidação de uma CA envolve o fato dela se tornar realmente democrática.

A abordagem das profissionais das duas escolas sobre o conceito de escola democrática sugere algumas compreensões. Não se pode negar o valor que existe ao associar educação e democracia, principalmente numa concepção de transformação e mudanças pela natureza do ato educativo, porém, assim como outros conceitos caros para a educação crítica, este também se modela a valores liberais quando centralizados nos processos de participação e decisão.

Na compreensão de que a escola democrática se estabelece apenas em processos de participação ou decisão, a escola pode se perder nas inúmeras ações que realiza para incentivar a participação dos estudantes e da comunidade escolar e se distanciar do que deve ser condicionante para uma pedagogia democrática: proporcionar igualdade de condições para os diferentes sujeitos por meio da valorização das práticas sociais (SAVIANI, 1994).

A construção de um novo projeto de escola requer articulação política e pedagógica tendo em vista uma totalidade social complexa e multideterminada, como expressa a diretora da escola Eixos

*Nós somos um projeto da gestão anterior, então houve o apoio do secretário para essa escola, muito mais do que para a rede de comunidade de aprendizagem, mas o secretário anterior foi a pessoa que conseguiu materializar nossa escola. Não num formato só comunidade de aprendizagem, somos uma escola classe. Foi dado um pontapé inicial e o apoio foi da gestão da secretaria anterior. Essa escola teve muito apoio para tudo que a gente precisou para tudo que a gente enfrentou em todas as instâncias da secretaria na gestão anterior: Coordenação Regional, SUBEB, SUPLAV e principalmente o secretário de educação anterior”. Muda a gestão, muda tudo na Secretaria de Educação.* (Luciana, diretora da escola Eixos).  
[grifos nossos]

Para Luciana o projeto da escola Eixos foi uma decisão de gestores da SEEDF anterior ao ano de 2019. Ainda que o secretário de educação, autoridade central na criação de escolas no Distrito Federal, tenha concedido a criação da escola Eixos, ela ainda não representava o

desejo da comunidade escolar. Ao ser criada como Escola Classe<sup>32</sup> e não como Comunidade de Aprendizagem, a instituição teve e tem de enfrentar o processo de inovação educacional com maiores limitações e dificuldades, pois os interesses educacionais se alternam com as mudanças políticas.

Tentou-se inovar na intenção de um novo projeto de escola, porém na realidade ele se caracteriza como todas as outras escolas classes do DF, mantendo as mesmas regras de modulação de profissionais, números de estudantes, horários, demandas administrativas e pedagógicas sem nenhum tipo de mudança específica. São as contradições do ideal e do real mediatizadas pelos desejos e ações humanas.

Ainda nesse contexto, a criação da escola Eixos no formato de Escola Classe confirma a gramática de forma escolar vigente na rede de ensino do DF, quase inalterável. Esse fato inviabiliza a criação de uma Comunidade de Aprendizagem em sua íntegra, pois conserva princípios, valores, estruturas e pressupostos teóricos e metodológicos de ensino e aprendizagem.

Alterar a forma escolar posta não seria possível tendo em vista a realidade determinada por uma lógica social, a lógica do capital e do mercado. Ao considerar um número aproximado de 200 estudantes em uma escola, para a viabilização do projeto de CA, o gasto público seria maior em comparação a uma escola que atende a 600 alunos. Além disso, mais profissionais para menos estudantes é uma subversão à lógica imposta pela sociedade atual<sup>33</sup> de menos investimento em educação conforme abordam Cissa e Nina.

*Não construir escolas é inadmissível, a gente está num prédio alugado, num lugar afastado da cidade. Então, assim, como é que a gente vai conseguir ser uma comunidade de aprendizagem, estar na comunidade, se não tem nenhuma parada de ônibus na frente da escola? É impossível, a gente quer que as pessoas estejam na escola, se com esse sol rachando não tem como chegar à escola, a gente gasta rios de dinheiro nesse aluguel. É, eu acho que a burocracia também se torna muito, muito alongada, os processos burocráticos para gente conseguir ser uma escola de natureza especial e conseguir exigir uma formação específica pra os professores, um esquema diferente de remanejamento, a gente não consegue, apesar de parecer que tem vontade política, não tem. (Cissa, professora da escola Eixos) [grifos nossos]*

*Enquanto não tiverem condições pra se aplicar a inovação ali naquele espaço físico e de pessoal né? Eu não consigo mais estar com as crianças nessas situações, a*

<sup>32</sup> Escola Classe – tipologia destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2020.

<sup>33</sup> A Emenda Constitucional (EC) 95 ou PEC do Teto de Gastos 95 de dezembro de 2016 limita os gastos públicos nas áreas sociais em 20 anos. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

*menos que eu esteja em sala de aula.* (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]

A professora Cissa, além de fazer uma crítica ao fato de a escola Eixos funcionar em um prédio alugado e não em um prédio próprio do Estado do DF, apresenta uma questão que já foi tentativa das duas escolas que estão vivenciando a transição para o projeto de Comunidades de Aprendizagem: ser uma escola de “natureza especial”, como algumas no Distrito Federal admitindo atividades e profissionais específicos. Essas escolas desenvolvem atividades complementares e não fundamentais aos estudantes nelas matriculados. São elas Centros de Língua Estrangeira Moderna (CIL), Escolas Parques, Escola dos meninos e meninas do Parque. Assim, seria incoerente ter natureza especial atendendo a uma demanda básica de ensino fundamental como etapa da educação básica.

Cissa destaca um elemento crucial para a escola se constituir como CA: estar na comunidade e dela fazer parte como instituição social que tem vínculos com a população, porque as CA se destacam pelo envolvimento e ação da e com a comunidade escolar. Os moradores, os trabalhadores, as pessoas que estão na proximidade da escola vivenciam as atividades e até participam como voluntários nessa proposta. Na escola Asas esse fenômeno é muito mais comum. Em várias situações, observamos a ação da comunidade nas organizações das oficinas, nas festas, nas palestras e debates. A escola também oferece para a comunidade, atividades físicas e de relaxamento após o tempo das aulas.

Como disse Cissa, na escola Eixos, a participação da comunidade é limitada por estarem em um prédio afastado de onde os estudantes moram. A maior parte dos estudantes vai para a escola de ônibus contratado pela SEEDF, isso fragiliza a presença das famílias e também dos moradores que poderiam contribuir com as atividades no espaço da CA. É possível que o fato de estar distante da comunidade gere uma incoerência em relação à consolidação da proposta de CA que se caracteriza como “uma proposta dedicada à ampliação da participação das pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando [...] as interações entre os diferentes agentes educativos” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 11).

A coordenadora pedagógica Nina expõe sua dificuldade em trabalhar na regência de classe como professora na escola Eixos. Ela participou do movimento de educadores que solicitou à Secretaria de Educação do DF um espaço na cidade do Paranoá - DF para implementar o projeto Comunidade de Aprendizagem e está na escola desde a sua criação em

2018. Suas dificuldades estão justificadas pelo precário espaço físico e excesso da quantidade de estudantes para vivência do projeto.

Cissa e Nina evidenciam em suas narrativas que existem condições que devem ser consideradas para que o projeto de CA se efetive como inovação. As condições envolvem espaço físico, menos estudantes em sala, formação específica de professores para e prédios escolares localizados próximos às residências dos estudantes.

No sentido abordado pelas profissionais, o processo de inovação só será possível mediado pelas estruturas ideais de trabalho que elas não conseguem efetivar, porque correspondem ao paradigma organizacional de uma rede de ensino. As compreensões presentes são construídas pela concepção de que as transformações são produtos das condições materiais ou estruturais, que não deixam de ser essenciais, mas não são suficientes, precisam estar relacionadas ao trabalho objetivo e consciente, articulado à busca das condições materiais objetivas. (FREITAS, 1995)

Quando se refere ao fato que só é possível estar com as crianças se for para “dar aula”, ela evidencia uma contradição também apresentada pelo professor Antônio da mesma escola

*[...] a minha escola não é uma comunidade de aprendizagem, para isso acontecer, precisa de outras estruturas, não de aula, não só de instrução de paradigma da instrução, precisa também do paradigma da aprendizagem e também da gente chegar no paradigma da comunicação, que eu acho que esse é o mais próximo que bate mais com, vamos dizer assim, com as pessoas, com os seres humanos do século XXI, da nossa atualidade. Como que a gente vai conseguir fazer isso? A gente está tentando, experimentando pequenas intervenções, experimentando o que funciona ou não funciona. (Antônio, professor da escola Eixos) [grifos nossos]*

O professor Antônio apresenta três paradigmas que precisam ser considerados na constituição de uma CA e que, no caso da escola Eixos, há algumas pequenas intervenções acontecendo. Para a consolidação do projeto, ele considera: a superação do paradigma da instrução (aula); o paradigma da aprendizagem; e a relevância do paradigma da comunicação tendo em vista as necessidades dos seres humanos do século XXI.

Para o professor, as três questões anteriores, se não observadas, podem impedir a consolidação de uma CA. Sua narrativa compartilha do mesmo entendimento apresentado anteriormente sobre a necessidade de romper com a aula, os conteúdos prescritos e a docência, questões também necessárias para a constituição de uma CA, além das estruturais e de organizacionais apresentadas nas narrativas anteriores.

Sobre o paradigma da instrução, enfatizado pelo professor, é importante ressaltar que para as CA, a instrução por meio do ensino se caracteriza como mais uma ação formativa para

o alcance das aprendizagens, tendo em vista a perspectiva da busca pelo conhecimento de forma mais autônoma com o protagonismo dos estudantes.

Mesmo compreendendo os caminhos que deve percorrer para consolidar uma CA, o professor Antônio em outra narrativa, apresenta a realidade de sua prática pedagógica em relação ao processo de ensino-aprendizagem e enfatiza que está no início de uma compreensão sobre como acontecem as aprendizagens em uma CA: *Eu preciso dar aula para eles, eles precisam de assistência técnica [...] agora que estou começando a entender como que se aprende em comunidade.* (Antônio, professor da escola Eixos)

Se a escola compreende o CMDF (2018), saberá que não há orientação para centralização da aprendizagem em um dos polos da relação pedagógica, “a aula caracteriza-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais, e deve concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos pedagógicos [...]” (SILVA, 2011b. p. 30)

Na discussão sobre o que deve ser superado na consolidação do projeto de CA, o PPP da escola Eixos apresenta a possibilidade de aulas expositivas, compreendidas pelo professor Antônio como prática dentro do paradigma da instrução, além de outras ações pedagógicas.

Durante a rotina, intercalamos atividades coletivas e individuais, sempre com o objetivo de aumentar a autonomia das crianças, apresentar noções de pesquisa e contemplar o currículo da SEEDF. No Ensino Fundamental, mesmo em diferentes espaços de aprendizagem, ao longo do ano letivo são trabalhados conteúdos e objetivos de acordo com o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As estratégias para trabalhar esses objetivos envolvem a realização de projetos coletivos, aulas expositivas, trabalhos em grupo, saídas de campo e outros dispositivos pedagógicos. (PPP ESCOLA EIXOS, p. 29) [grifos nossos]

O professor Antônio também se refere ao paradigma da comunicação que deve atender as pessoas do século XXI. O campo da comunicação se refere a uma das bases teóricas das Comunidades de Aprendizagem: a aprendizagem dialógica “que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012 p. 43).

O diálogo igualitário por meio das rodas de conversa, assembleias escolares, participação cotidiana das famílias e comunidade escolar nas atividades da escola e outras atividades coletivas, pode favorecer o desenvolvimento de uma inteligência cultural possível de ser trabalhada com as inúmeras interações e convívios, situações em que se pode discordar, concordar e confrontar-ideias.

Nessa perspectiva, os processos dialógicos podem se caracterizar como inovadores por desenvolverem a competência comunicativa por meio de práticas pedagógicas em espaços de

aprendizagens com muitos estudantes ou núcleos de aprendizagens com um menor número de crianças, por meio da metodologia de instrução em sala de aula ou em oficinas pedagógicas, por meio da comunicação expositiva e/ou da dialógica. Nesse sentido, compreendemos que mais do que práticas inovadoras, o coletivo escolar necessita de consciência comum a respeito dos processos de inovação que estão propondo.

Cabe ressaltar que as duas escolas vivenciam práticas pedagógicas com o intuito de se tornarem uma CA. Porém, alguns professores, que de fato acreditam na proposta e tentam colocá-la em prática, fazem parte de um núcleo de transformação<sup>34</sup> em cada escola. Esse núcleo se reúne periodicamente para estudos e compartilhamento de ideias, inclusive entre as duas escolas, e buscam um nível maior de compreensão do que seria uma CA. Não se caracteriza como um curso, mas um núcleo empenhado nas transformações.

Os profissionais que não desejam participar do núcleo de transformação entendem a proposta por meio das reuniões pedagógicas e da leitura do PPP, mas não há uma imersão como os outros, tendo em vista inúmeros motivos como desinteresse ou discordância do projeto. Talvez por isso, muitos professores replicam práticas caracterizadas como inovadoras por um consenso da maior parte dos profissionais das escolas e não pela sua compreensão e apropriação de um conhecimento específico fruto da formação continuada.

É importante destacar que processos de formação de professores, sejam presenciais ou à distância, não estão diretamente ligados às modificações na atuação docente. Tais mudanças estão intimamente conectadas ao movimento de conscientização do professor que se estabelece na metamorfose de um desejo inicial, utópico ou idealista da educação para uma análise dos contextos políticos e pedagógicos que envolvem as teorias e metodologias no campo educacional, revelando uma compreensão de que esse processo desvelador é um caminho epistemológico de formação, conforme afirma Paulo Freire.

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para o conhecer (FREIRE, 1996, p. 153).

Sobre o fato de o núcleo de transformação nas duas escolas não envolver todos os professores e a possível relação dessa situação com a implementação do projeto de CA nas escolas, a professora Amanda questiona:

---

<sup>34</sup> Núcleos de transformação são grupos de estudos e diálogos que discutem a reconfiguração das práticas escolares no ensino público (PPP ESCOLA EIXOS, 2019, p. 4).

*As coisas são faladas nos encontros, na formação, mas aqui dentro da escola não tem uma orientação pedagógica sobre as atividades que serão realizadas com as crianças em sala, o que eu vejo são os professores solitários, planejando, se virando, tentando dar conta de uma turma lotada e de forma que consiga atender as demandas que são propostas pelo projeto. O que ocorre é que cada professor faz de um jeito, da forma como entende, da forma como interpreta. (Amanda, professora da escola Asas)*

Amanda não participou do núcleo de transformação no ano de 2019, mesmo já tendo participado de algumas formações específicas sobre CA. A preocupação da professora fica notável em relação à consolidação do projeto, tendo em vista que não há, segundo ela, orientação pedagógica para todos os profissionais da escola, o que limita as compreensões da proposta. Além disso, a professora apresenta questões recorrentes discutidas anteriormente por outros profissionais sobre as condições para efetivação das CA: solidão profissional, excesso de estudantes em sala e o planejamento pedagógico fragmentado.

Nesse sentido, não será considerado emancipador romper com o paradigma da aula, da instrução visto como processo apenas de transmissão, manipulação ou conservadorismo pedagógico. Mudar o nome, ou o espaço físico, ou ainda os horários e tempos escolares, sem transformação da intencionalidade do ato educativo significa apenas alteração de forma, não necessariamente de conteúdo e forma, o que não pode se caracterizar como uma inovação do ponto de vista da transformação da realidade, assim como em alguns projetos pedagógicos utilizados como políticas públicas atuais e discutidos na seção anterior.

A exemplo, o projeto de escolas públicas no formato cívico-militar recorre à presença disciplinadora dos policiais nas escolas para a formação cívica e moral dos estudantes, no intuito de inibir a violência escolar em muitos estados brasileiros, como no Distrito Federal com a aprovação do Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino (2019). São numerosos passados da história que atuam no presente com um tom de inovação e ares de qualificação do trabalho pedagógico. Assim, a máquina pública se empenha para aprovar e investir em projetos que coadunam com os objetivos apresentados acima.

As narrativas a seguir expressam certa indignação das gestoras das escolas acerca dos investimentos feitos pelos governos em políticas do campo educacional como as discutidas e que não favorecem a inovação de projetos pedagógicos no sentido emancipador.

*[...] ela é realmente o oposto da militarização enquanto a militarização traz uma estrutura rígida de ensino, de comportamento, a comunidade ela vem no caminho oposto, vem contrapor realmente a proposta da militarização, eu acho que essa é a inovação do espaço democrático [...] (Bia, vice-diretora da escola Asas) [grifos nossos]*

*Então a gente não tem nenhum recurso humano e financeiro a mais para poder implementar o que a gente quer, diferente do que acontece, por exemplo, com as escolas militarizadas. (Luciana, diretora da escola Eixos) [grifos nossos]*

*Acho que falta incentivo, políticas públicas e valorização dessa proposta. A gente está indo num caminho contrário, tem muito mais mecanismos que fortalecem a proposta de militarização do que de inovação vejo assim e, especificamente, a gente precisa de uma construção da imagem, de que isso é importante entendeu? (Amora, professora da escola Eixos) [grifos nossos]*

Luciana trata da realidade dos financiamentos de políticas educacionais promovidos em certa medida pelos interesses políticos vigentes. Ao citar a falta de recursos humanos e financeiros para implementar o projeto de CA, ela se refere ao financiamento do Governo do Distrito Federal (GDF) concedido às escolas públicas cívico-militares<sup>35</sup>, além de recursos humanos para cada escola que aderisse ao programa.

São os mecanismos, como cita Amora, que fortalecem a construção hegemônica do capital na escola pública, assim “a aprendizagem e a escola se prestam, primeiramente, à solução de problemas sociais econômicos dentro dos critérios do mercado global.” (MEZAROBBA, 2018, p. 106)

A estrutura rígida de ensino e comportamento que a Bia aborda não aparenta ser um dos objetivos das CA. Apesar de terem regramentos e dispositivos pedagógicos bem determinados para os estudantes, como: solicitar a vez de fala, não correr e não gritar pela escola, limites para uso do espaço físico dependendo da idade ou nível de autonomia, entre outros, as CA contam com a participação dos estudantes para o entendimento dessas regras e contribuição nas decisões sobre elas, e não sua imposição como ocorre nas propostas das escolas militarizadas com a justificativa de disciplina e paz no ambiente escolar. A ideia está no apelo pela consciência das ações e no respeito aos espaços comuns de aprendizagem e ao coletivo.

Em uma assembleia escolar observada na escola Asas, estudantes e profissionais estavam sentados em uma grande roda organizada no pátio da escola para decidirem, por meio de votação, sobre a organização da semana da criança. Antes de começar a votação, a diretora fez um sinal com a mão, uma espécie de “raposinha” que é o símbolo da escola para silêncio e

---

<sup>35</sup> A Portaria nº 11 de 25 de outubro de 2019, regulamenta os colégios cívicos militares do DF. A proposta trata da gestão pedagógica-administrativa, compartilhada, entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. Entre os objetivos da pareceria está a alteração de princípios e valores da educação pública democrática brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996. Entre os novos princípios e valores, o projeto acrescenta: hierarquia, meritocracia, patriotismo e disciplina, camaradagem e civismo. Disponível em [http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento\\_Escolar\\_dos\\_CCMDf.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento_Escolar_dos_CCMDf.pdf). Acesso em 16 de junho de 2020.

atenção. Ao esperar alguns minutos, viu que alguns estudantes ainda conversavam e disse: *“Estamos aguardando um olhar para si mesmos, não vou fazer controle de corpos”*.

O termo “controle dos corpos” é utilizado na escola por adultos e crianças tendo em vista a intenção de ninguém admitir atitudes disciplinadoras sobre os corpos uns dos outros, mas sim ao cultivo de uma consciência corporal, pois “o poder disciplinar tem como objetivo **adestrar as multidões confusas e inúteis de corpos**, e a partir daí, fabricar indivíduos obedientes” (FOUCAULT, 2009, p. 164) [grifos originais]

Mesmo com mudanças significativas do ponto de vista das relações e da comunicação, elas não são suficientes para as demais revoluções que necessitam acontecer para um movimento de inovação na educação como uma totalidade. Trata-se de uma dinâmica social por vezes cruel e contraditória em que coexistem a ideiação e a realidade, a sociedade capitalista e o homem numa alternância de dominação e com sorte, de subversões alicerçadas em uma consciência emancipadora.

A escola é, em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. [...] Isto não quer dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante. [...]. Portanto, se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema (MEDINA, 2000, p. 19). [grifos nossos]

Em relação aos rearranjos utilizados em meio aos processos de mudança, em uma das reuniões pedagógicas com os profissionais do núcleo de transformação da escola Asas, discutiu-se a autonomia da escola. A formação foi conduzida pelo professor José Pacheco, influenciador, orientador do processo de transição nas duas escolas do Distrito Federal, e que esteve responsável pela formação de docentes da SEDF, no projeto de rede de comunidades de aprendizagem, realizado no 2º semestre de 2019, pela Subsecretaria de Formação Continuada - EAPE.

Na reunião, os profissionais, entre eles, professores, orientadores e equipe gestora, conversaram sobre o andamento do núcleo de transformação dentro da escola, as práticas inovadoras e as dificuldades que estavam enfrentando para efetivarem a transformação. Uma das falas do início da reunião, feita pelo professor José Pacheco foi de que a Comunidade de Aprendizagem precisa se distanciar da escola convencional em suas características e ser organizada com autonomia de tempo, horários, espaços e atividades. Nesse ponto, uma das

professoras que estava na reunião pediu a palavra e comentou que seria preciso ter cuidado com as tentativas de mudanças estruturais na escola porque é nas “costas” dos trabalhadores que o processo de inovação pesa.

A professora apresentou a relação: trabalho & inovação. Tal relação faz sentido à medida que para efetivar os processos de inovação na escola, serão os profissionais, no caso os professores, que deverão assumir o peso do trabalho, sendo o trabalho, na sociedade capitalista, uma forma de exploração e alienação. Assim, é necessário analisar que uma reforma, ou mudança de particularidades e não de totalidades pode assumir um caráter individualista de sobrecarga para quem o realiza solitariamente.

Cabe ressaltar que os contextos sociais e políticos da atualidade determinam os projetos e as políticas públicas no campo da educação. São as lutas de interesses por conservação das relações do capital nas forças materiais, justificadas pelas crises e reajustes que se dizem necessários realizar para manutenção do equilíbrio da nação. Ainda, por outro lado, podem significar as tentativas de posicionar os sujeitos determinados socialmente no campo do trabalho por suas produções de conhecimento intelectual ou de mão de obra técnica, no caso da última, destinada à população oriunda das camadas mais desfavorecidas socialmente. (NOSELLA, 2004)

Numa perspectiva política, as duas escolas se organizaram com as famílias, especialistas e professores e criaram um grupo de trabalho para discutirem uma portaria<sup>36</sup>.

*[...] a contribuição que nós temos da Secretaria de Educação é esse grupo de trabalho. Parece que existiu uma disponibilidade política, para que fosse criado um grupo de trabalho para se pensar nas ações de forma institucional. Eu não tenho essa portaria, eu não sei se ela saiu, e assim em relação à Secretaria mesmo de prático, de concreto, não tenho muito o que falar. (Bia, vice-diretora da escola Asas) [grifos nossos]*

A intenção do grupo de trabalho é discutir com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, um documento que autorize ou flexibilize as normas para que as CA tenham mais autonomia para implementarem o projeto de acordo com as mudanças discutidas anteriormente. Segundo Bia, essa iniciativa partiu das escolas, mas não houve até o momento, efetivação do documento ou mais informações relacionadas a ele.

---

<sup>36</sup> Portaria é um documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência. Acesso em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Portaria> em 21 de abril de 2020.

Tonet (2006) afirma que não há na educação possibilidade de romper totalmente com a estrutura de uma lógica capitalista de uma sociedade. Para ele, esta ação só seria possível com outro tipo de organização social, tendo em vista que as relações construídas neste tipo de sociedade determinam as relações também no campo educacional. Ainda assim, apresenta a existência de atividades educativas emancipadoras como forma de subversão das normas. Tais atividades só são possíveis a partir de uma tomada de consciência do coletivo escolar entendendo a origem e a função social da escola como meios de nadar contra a corrente marítima da perversidade reprodutivista do sistema social capitalista.

Nesse sentido, é possível afirmar que não há um contexto político e pedagógico favorável no Brasil para a criação de um novo projeto de escola que tenha outra finalidade que não seja a de preparação para o mercado de trabalho e alcance de metas de avaliações externas, tendo em vista muitas questões que são resistentes às mudanças e por mais crítica que uma pedagogia seja, ela não consegue quebrar paradigmas estruturais de um modelo de sociedade.

A sociedade capitalista é uma forte barreira que detém movimentos em torno de transformações nas relações, nas finalidades, nas teorias, nas metodologias e nas práticas sociais, conforme apresentam os professores Paulo e Cissa quando citam alguns desafios para se estabelecer uma contra-hegemonia no campo educacional.

*A dificuldade, na verdade, é transformar a sociedade no momento em que o dinheiro é que forma a pessoa. É o dinheiro e o capital que movem os interesses. Enquanto isso acontecer esse vai ser o maior desafio dessa escola e de tantas outras. (Paulo, professor da escola Asas)*

*É uma escola inovadora no sentido de que ela é contra hegemônica, ela está indo contra o que se faz na maioria dos casos porque o que se faz na maioria dos casos é um teatro. É um teatro de que as pessoas estão aprendendo, que está todo mundo ensinando, todo mundo aprendendo, vai dar tudo certo. Mas na verdade a grande maioria está saindo da educação pública preparada pra ser mão de obra barata para os grandes empresários. (Cissa, professora da escola Eixos)*

No pensamento de Tonet (2006), o enquadramento social e político nos garante apenas subverter o sistema engendrado de movimentos neoliberais e capitalistas, por meio de tomada de consciência e de atividades educativas emancipatórias que não alteram as perspectivas políticas e pedagógicas do sistema atual, mas podem significar práticas escolares mais humanas e emancipatórias. Ademais, a escola pode ser ao mesmo tempo reprodutora e transformadora sobre o trabalho pedagógico revelando uma relação contraditória, muitas

vezes dialética, que se sustentará na gênese do que compõe a estrutura escolar: o homem e suas relações.

Nesse sentido, as escolas Asas e Eixos por mais que tentem alterar ou inovar em suas concepções e práticas pedagógicas por meio do projeto de CA, encontrarão assim como qualquer outra instituição escolar que deseja se movimentar na contra hegemonia, desafios para a realização de ações pedagógicas transformadoras. Há de se considerar nesse sentido, a força dos interesses políticos e pedagógicos brasileiros atuais para a educação pública e que bem citou a professora Cissa em sua narrativa.

É possível que a organização do trabalho pedagógico das duas escolas se sustente em concepções e práticas que suscitem inúmeros desafios para consolidação e viabilidade das ações pedagógicas. Nesse sentido, importa-nos compreender, analisar e discutir os caminhos escolhidos por elas.

#### **5.4 A organização do trabalho pedagógico nas escolas Asas e Eixos: concepções, práticas e desafios**

##### **5.4.1 Concepções de trabalho pedagógico**

Esta seção objetiva discutir as concepções, práticas e os desafios enfrentados pelos profissionais e estudantes das escolas Asas e Eixos na organização do trabalho pedagógico. Para isso, recorreremos às informações dos interlocutores da pesquisa e aos registros das observações realizadas.

Conta como ineditismo o fato desta pesquisa abordar a organização do trabalho pedagógico nas duas escolas do DF que estão em processo de transição para uma organização em Comunidades de Aprendizagens, sendo que dos trabalhos levantados nos bancos de pesquisas apresentados no estado do conhecimento, nenhum deles abordou a realidade da organização pedagógica proposta nesta pesquisa. Os textos enfatizaram entre outras questões, a gestão escolar, a gestão democrática, a formação para a democracia, formação continuada e participação da comunidade na escola.

O trabalho pedagógico é compreendido como a especificidade da educação escolar que se realiza pelas relações estabelecidas nos ambientes educacionais, neste caso, nas escolas. Trata das atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos sujeitos pertencentes ao ambiente escolar: profissionais da educação e estudantes. Tais atividades também são compreendidas como ações que frequentemente são “marcadas pelo confronto dos interesses de classe” (VILLAS BOAS, 2017, p. 13)

A tarefa de organizar o trabalho pedagógico deve levar em consideração: a definição dos objetivos e conteúdos, a escolha da metodologia, a forma de avaliação das aprendizagens dos estudantes, a formação dos profissionais, além da relação com a comunidade escolar e com todos os sujeitos pertencentes ao ambiente educacional. Intrinsecamente a estas questões, as teorias que fundamentam as concepções e embasam o trabalho pedagógico.

Para Freitas (1995), a escassez de reflexão no campo da organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, possibilitou espaço para ocupação de propostas baseadas em teorias de responsabilização e avaliações externas. A categoria da avaliação, centralmente utilizada para mediar novos projetos pedagógicos, tem sido o alvo de empresários e empresas que a utilizam com a justificativa de crescimento educacional e alcance de metas, para o controle do trabalho pedagógico que envolve outras categorias como, objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Para uma tentativa de superação e luta no campo educacional, importa numa perspectiva crítica da realidade, que não haja uma separação entre os que pensam e os que executam as atividades pedagógicas. Essa preocupação dá-se no sentido de evitar que as influências da divisão do trabalho na sociedade capitalista atinjam a organização do trabalho pedagógico da escola, mesmo que como analisa Machado (1989)

[...] a cisão entre concepção e execução parece não se ter efetivado, ficando restrita ao nível formal. Por esta razão, o professor ainda detém uma autonomia que lhe permite refutar ou reelaborar o que foi concebido pelos especialistas da educação, alocados no interior da escola ou em outras instâncias do sistema educacional. (MACHADO, 1989, p. 29)

Tendo em vista certa autonomia pedagógica das escolas e a possibilidade de construção coletiva do trabalho pedagógico, as escolas Asas e Eixos vivenciam a transição escolar por meio de práticas pedagógicas elaboradas e aprovadas pela maioria dos profissionais e comunidade escolar pertencente às duas escolas.

Em relação ao trabalho pedagógico os PPP das duas escolas enfatizam que:

A organização do trabalho pedagógico se inspira em escolas que já conseguiram romper com uma Pedagogia focada no conteúdo, no docente e na aula, ressignificando esses elementos mediante a compreensão de que o conteúdo nasce da necessidade e desejo de aprender, de que o papel do docente é o de mediar e orientar o percurso de aprendizagem das crianças e de que a aula é, tão somente, um dos mecanismos de que se pode lançar mão na busca pela aprendizagem. O trabalho pedagógico demanda, pois, uma reorganização de tempos e espaços de aprendizagem. Dessa maneira, amplia-se a compreensão do que é ensinar e de quem é que ensina, do que é aprender e quem é que aprende, bem como do porquê e para que se aprende. Desenvolvendo estes entendimentos e vivenciadas as práticas deles decorrentes, concebemo-nos como uma comunidade de aprendizagem, na qual a escola é redefinida, e se constitui em importante lócus problematizador e fomentador da transformação social. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b p. 22) [grifos nossos]

A organização do trabalho pedagógico centrar-se-á num sistema de relações que, simultaneamente, atenderá às necessidades do (a) educando (a) e da comunidade, no desenvolvimento de atividades de construção de projetos de vida das crianças e jovens, contribuindo para que eles aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer. De acordo com o Currículo em Movimento dos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se compreender o estudante como sujeito central do processo de aprendizagem, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas. Gradativamente, estamos promovendo a migração da organização idade/série, para uma nova estrutura, onde os educandos nos diversos estágios de conhecimento terão este protagonismo, podendo ocupar os mesmos espaços e aprender juntos [...]. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 23) [grifos nossos]

Os trechos dos PPP das duas escolas revelam a intencionalidade de cada uma delas ao organizarem o trabalho pedagógico e o empenho em ressignificar a forma escolar vigente, apontando os caminhos para efetivarem seus objetivos.

A escola Asas reconhece a importância de pautar seu trabalho pedagógico na ressignificação do currículo, do papel do docente, da metodologia de ensino e dos tempos e espaços escolares. Porém, ao apresentar novos significados para o ensino, aprendizagem, métodos e conteúdos prescritos há a necessidade de cautela e criticidade, tendo em vista a função social da educação e da escola, em especial, da defesa do direito de aprendizagem dos estudantes. Percebe-se, assim, que a redefinição dessas categorias do trabalho pedagógico pode acompanhar, mesmo quando não há intenção, agendas neoliberais que oferecem aparência de inovação e não de igualdade de oportunidades e resultados. (FREITAS, 2014)

A escola Eixos centraliza a organização do trabalho pedagógico em um campo relacional. Assim como um projeto de CA, os profissionais planejam atividades pedagógicas que objetivam aprendizagens de conhecimento pessoal, comunitário, científico e atitudinal (ser, conviver, conhecer e fazer). Para isso, o coletivo escolar está empenhado na reorganização dos espaços físicos e na revisão das concepções pedagógicas, na busca de uma maior autonomia dos estudantes por meio de uma aprendizagem comunitária.

As quatro dimensões apresentadas anteriormente pela escola Eixos no que diz respeito à promoção das aprendizagens dos estudantes correspondem aos quatro pilares apresentados como essenciais para a educação do século XXI, segundo relatório apresentado à Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996.

Tal relatório, coordenado por Jacques Delors, refere-se ao que deve ser essencial para que as nações, especialmente as mais pobres, façam no intuito de resolver problemas relacionados às questões de ciência, tecnologia, informação, democracia e vida em comunidade. O documento também sugere que a educação seja um processo realizado “ao

longo da vida”, o que altera o sentido de educação básica e de qualidade da oferta pública do ensino. (MEZAROBBA, 2018)

Uma das ações que viabiliza maior participação da comunidade é a proposta de oficinas pedagógicas, que segundo o professor Paulo

*Os temas surgiram a partir da oferta dos pais. Os pais que se organizaram e, por exemplo, de cozinha, gastronomia, cozinha experimental, eles se organizaram, ofereceram a proposta para escola e a escola acolheu. Outra mãe de aluno já tinha facilidade, trabalha com cubo mágico e resolveu trazer pra escola e a escola acolheu. (Paulo, professor da escola Asas)*

A aprendizagem comunitária é essencial para um projeto de CA, pois é base para o aprofundamento dos conhecimentos, da participação de todos os envolvidos na escola e incentivo ao processo de democracia para uma convivência diversa como fonte de riqueza humana (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Cabe ressaltar a necessidade de compreensão por parte das escolas Asas e Eixos sobre a diferença entre a proposta de participação da comunidade em uma gestão democrática e uma escola de base comunitária. Na segunda, como propõe o projeto de CA, considera-se o cotidiano escolar como uma ampliação para além da instituição educacional, de modo que a comunidade seja envolvida e participe ativamente da superação de modelos escolares atuais, em efetiva vida em comunidade.

Todavia, em tempos em que a desvalorização e enfraquecimento da educação pública e função social da escola estão em pauta, o discurso de superação e ruptura com modelos educacionais atuais concebidos como ultrapassados e conservadores pode acelerar a marcha para diminuição do direito essencial à educação pública aos mais vulneráveis. E ainda, fomentar a diminuição de investimentos e recursos para a qualidade da educação pública em razão de um processo de inovação educacional assumido como necessário conforme ideais de institutos e fundações empresariais que se intitulam parceiros da educação.

Para Mezarobba (2018), tal celeridade no interesse de reformadores empresariais na educação se justifica no conceito global de *sociedade educativa* ou *cidade educadora*, que para o autor, deve ser urgentemente discutido e questionado. Tendo em vista a afirmação de uma lógica de cooperação, no sentido de que os setores da sociedade devem colaborar com a educação para qualificá-la, resultando em um aumento das parcerias e reformas entre o setor privado e a esfera pública, impulsionando reformas e interferências no campo educacional.

Diante da complexidade de organizar o trabalho pedagógico de uma escola, um desafio para a escola Asas será o de equilibrar os campos de conhecimento apresentados

anteriormente sem deixar lacunas de aprendizagem. Sobre essa situação, a professora Amanda apresenta uma questão no âmbito do trabalho pedagógico.

*Mas eu acredito que a escola que garanta uma qualidade mesmo no ensino, consegue trabalhar não somente as questões como valores e autonomia, mas também consiga trabalhar o conteúdo de uma forma qualitativa. Porque as crianças elas vão precisar desse conteúdo pra vida, elas vão precisar ter uma alfabetização significativa, uma alfabetização bem embasada mesmo, consolidada para conseguirem ler, conseguir utilizar dessas funções sociais da escrita e da leitura por aí, pela vida, pra o mundo, pra o trabalho, inclusive. (Amanda, professora da escola Asas)*

De certa forma, Amanda apresenta uma preocupação sobre a função social da escola. Ela afirma que qualidade de ensino para ela, não está em trabalhar com os estudantes apenas valores. A importante questão levantada pela professora expõe alguns contextos educacionais em que o currículo escolar admitiu a centralização do trabalho pedagógico em valores e atitudes considerados apropriados para a formação do cidadão “de bem e de bons costumes”, muito atual, inclusive.

Geralmente esses valores eram pautados em princípios religiosos que tentavam assemelhar o homem a Deus, como ideação da perfeição divina e ao mesmo tempo renegavam a ciência e os conhecimentos científicos por serem vistos como ameaça à obediência e fidelidade da criatura ao criador “*pois daquela árvore não comerás o fruto...*”. Assim, o currículo escolar guarda a força da sociedade dominante, suas aspirações e controle sem a prerrogativa da qualidade do ensino ou da abrangência das diversidades como afirma Silva.

*Grupos políticos unificados pela religião e apoiados por outros setores mais conservadores da sociedade tem se favorecido de sua influência no parlamento para estender suas ideias ao campo educacional. Os mesmos têm mirado no currículo o espaço para consolidar suas estratégias de construir práticas educacionais baseadas nos valores da família tradicional cristã (...). (SILVA, 2017c, p. 63)*

A exemplo do que o autor considera sobre as estratégias de setores mais conservadores no campo educacional, está o processo de padronização curricular no Brasil. A instituição de uma base comum curricular no sistema de ensino brasileiro facilita mecanismos de controle e regulação.

Quanto a esse assunto, Bersntein (1990) atribui parte de seus estudos à compreensão da estrutura social e, conseqüentemente, da educacional, em relação aos significados dos mecanismos de controle da sociedade. Nesse caso, o currículo com base comum assume uma espécie de controle simbólico por meio dos códigos produzidos e assumidos pela instituição escolar. Assim, quase que invisivelmente, o Estado por meio de seus princípios, valores e ideologias, manipula as relações entre os sujeitos e as atividades no campo das aprendizagens.

Na contramão de ideologia conservadora, o Currículo em Movimento do DF orienta que as escolas reconheçam as aprendizagens como parte essencial da valorização dos diferentes contextos educacionais, “para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9)

Assim, para a organização do trabalho pedagógico, o texto do CMDF (2018) vincula os objetivos de aprendizagem à vivência do Currículo e sua possível reconstrução no cotidiano escolar. Nesse sentido, reconstruir o Currículo em cada escola, não significa abandonar seus pressupostos teóricos e metodológicos e nem minimizar as orientações para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que as tentativas de mudança nas concepções e práticas pedagógicas não devem significar o ato de desfavorecer os desfavorecidos e internalizar a exclusão (BORDIEU, 2007).

Sobre as tentativas de mudança por meio da organização do trabalho pedagógico, a coordenadora da escola Asas enfatiza em sua narrativa que

*[...] a organização do trabalho pedagógico numa comunidade de aprendizagem é muito centrada na autonomia do estudante. E você tem, então, a pesquisa que já um projeto estabelecido. Você tem alguns dispositivos pedagógicos que orientam a pesquisa e você tem o professor-tutor que está ali fazendo aquela orientação, a gente está longe disso ainda. Eu acho que a organização do trabalho pedagógico numa comunidade de aprendizagem, eu nem sei se a gente chama de organização do trabalho pedagógico, estou usando assim essas categorias do Freitas, eu não conseguiria enquadrar comunidade de aprendizagem nessa categoria, mas eu acho que é um guia de transformação que a gente tem utilizado e que tem conseguido alterar. (Flor, coordenadora da escola Asas) [grifos nossos]*

A coordenadora Flor ressalta como deveria acontecer o trabalho pedagógico numa CA que em sua perspectiva, ainda não aconteceu em sua escola, o que é admissível tendo em vista estarem em transição de uma forma de organização escolar para outra que demanda revisão de concepções e de práticas de todo um grupo. Flor destaca três elementos do trabalho em uma CA: a autonomia do estudante, os dispositivos pedagógicos e a configuração de professor-tutor. Esses elementos formam um tripé envolvendo protagonismo discente, metodologias e relação pedagógica.

A formação construída com autonomia dos estudantes revela uma organização voltada para práticas pedagógicas que os orientem na busca de suas próprias aprendizagens por meio dos interesses e da pesquisa. Nesse sentido, a função do professor como tutor seria de orientação e não especificamente de ensino, tendo em vista a concepção de que todos numa CA são educadores, e, portanto, não é função apenas do professor tal prática do ensino.

Tal perspectiva sobre a função do professor assume a mesma concepção do Projeto Âncora (Figura 4), discutida anteriormente. É importante destacar que a ideia de relativização do processo de ensino ampliando sua responsabilidade a todos os sujeitos participantes de uma CA, pode se caracterizar como um enfraquecimento da docência e dos aspectos relacionados à constituição da profissionalização docente, além de não se relacionar diretamente com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A ausência do docente nos diversos contextos relacionados a construção dos conhecimentos numa perspectiva do trabalho pedagógico, o distancia de vivenciar processos internos e particulares a respeito dos conhecimentos e significações pessoais da sua atuação, a profissionalidade (CRUZ; NETO, 2012). Além de o manter de certa forma alienado das reivindicações relacionadas ao exercício profissional e posição diante da sociedade, como característica do profissionalismo.

Nesse sentido, é importante destacar que a diminuição da presença do professor na relação ensino-aprendizagem coaduna para uma trajetória desarticulada entre sua profissionalidade e profissionalismo. Tal fato reduz as chances de garantia da profissionalização, processo que se refere a dialética das dimensões pedagógica, social e política para a formação crítica e emancipatória do docente e sua possível autonomia profissional.

Sobre a autonomia, Freire (1996) destaca que a mesma não deve ser concebida como um imperativo ético, ela é proporcionada no aspecto dialético da aula, na participação dos estudantes nas tomadas de decisão e em sua relação colaborativa com os outros sujeitos da comunidade, para atuarem e intervirem criticamente na sociedade.

A professora Amanda apresenta como ela entende essa relação de ensino-aprendizagem em uma CA.

*Os professores seriam tutores, mediadores da aprendizagem, as crianças escolheriam um tema, um assunto que elas gostariam de aprender e sempre também começa com isso: o que você gostaria de aprender? Em cada experimento que ele faz, vivência com professores e crianças ele sempre coloca essa questão de o que o aluno gostaria de aprender. Então, tudo parte daí. (Amanda, professora da escola Asas) [grifos nossos]*

A professora apresenta que em uma CA, a função do professor se caracteriza como mediador da aprendizagem e que o estudante escolhe o que gostaria de aprender, a partir de seus interesses. Ela também enfatiza a questão da formação dos professores para essa mudança de concepção da aprendizagem centrada nos temas de interesses. Além disso, ao

citar “em cada experimento que ele faz [...]”, ela se refere ao professor José Pacheco que enfatiza sempre que pode, no momento com os professores, a necessidade de o professor partir sempre do que o estudante quer aprender, como acontece na Escola da Ponte, segundo ele.

O método de centro de interesses (DECROLY; BOOM, 1921), foi muito utilizado em um possível “sistema de transição” entre a Escola Tradicional e a Escola Nova e tinha a pretensão de que os conteúdos prescritos seguissem as sugestões dos próprios estudantes. Nesse sentido, o ponto de partida seria “o interesse da criança”. (DI GIORGI, 1992)

Uma das inovações da PHC, base teórica do CMDf (2018), está no aspecto relacional de ensino e aprendizagem numa ação que agregue um conhecimento mais elaborado às experiências, saberes e práticas sociais dos estudantes. O conhecimento deve ser apresentado em uma perspectiva histórica e dialética com relevância social, objetividade, enfoque científico e adequação às necessidades e possibilidades dos estudantes (GAMA; DUARTE, 2017).

O estudante numa perspectiva de inovação como propõe a PHC, necessita de ser o centro de todo o processo de ensino envolvendo as categorias de toda a organização do trabalho pedagógico, mas não estará sozinho na construção dos conhecimentos. Além disso, “o ensino não fica restrito à transmissão de conteúdos [...] aprimora-se constantemente os processos de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo como princípio fundamental a garantia das aprendizagens para todos os estudantes.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10)

Além da autonomia do estudante relacionada à aprendizagem e do professor-tutor ao mediador dessa, Flor cita os dispositivos pedagógicos como forma de metodologia utilizada nas CA. Talvez por isso, ela apresenta dúvida sobre enquadrar o trabalho pedagógico realizado nas CA nas categorias defendidas por Freitas (2014): objetivos e avaliação; conteúdos e métodos.

Para a Escola da Ponte (2016), o dispositivo pedagógico é entendido como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa.

Para a escola Eixos, “a reconfiguração da prática pedagógica é norteada por valores e princípios que também subsidiam as regras de convivência e a introdução de novos dispositivos [...]” (PPP da escola Eixos, 2019, p. 13). A escola Eixos também apresenta como objetivo a organização de uma nova estrutura de trabalho voltada às necessidades e

capacidades dos estudantes que envolvem a ideia de aprenderem juntos e que está em consonância com CMDF (2014/2018) que também reconhece o estudante como sujeito central do processo de aprendizagem.

Sobre o trabalho pedagógico e a relação com os dispositivos pedagógicos nas escolas Asas e Eixos as diretoras afirmam

*O fio condutor da nossa proposta hoje que é o que está na última versão do PPP é o trabalho por dispositivos. E aí a gente tem no PPP hoje 20 dispositivos que são essas ferramentas que a gente propõe e que de certa forma se a gente conseguisse que todos os grupos trabalhassem esses 20 dispositivos, por exemplo, a gente conseguiria implementar e nos consolidar enquanto comunidade de aprendizagem acredito, pelo menos em termos de trabalho pedagógico. (Luciana, diretora da escola Eixos) [grifos nossos]*

*Os dispositivos fazem parte da organização do trabalho pedagógico, eu acho fundamental que se prevaleçam os dispositivos dentro da escola para que ela viva realmente uma comunidade de aprendizagem. São esses dispositivos democráticos, onde a criança tem o lugar de fala, onde a criança ela é a pessoa responsável pelo que ela está falando, ela é já é um ser atuante e pensante dentro da escola, ela não vai ser alguém quando crescer, ela já é alguém. (Bia, vice-diretora da escola Asas) [grifos nossos]*

Para as escolas Asas e Eixos, os dispositivos pedagógicos são ferramentas organizacionais que reconfiguram as práticas pedagógicas e as consolidam como CA. Há de se questionar se esses dispositivos alteram ou pretendem alterar as categorias que organizam o trabalho pedagógico, citadas anteriormente e fundamentais para organização do trabalho pedagógico numa perspectiva crítica da educação como defende o CMDF. Isso significa dimensionar se nas duas escolas, as formas atitudinais que correspondem ao desenvolvimento das habilidades de princípios e valores, assim como os regramentos de condutas e práticas são os elementos centrais considerados no trabalho pedagógico.

#### **5.4.2 Práticas pedagógicas: dispositivos no trabalho pedagógico**

A organização do trabalho pedagógico das Escolas Asas e Eixos implica a aplicação dos dispositivos pedagógicos, compreendidos como processos, atitudes e técnicas que reconfiguram as práticas pedagógicas e colaboram com as aprendizagens e com os diversos caminhos de mudança propostos. (PACHECO, 2019)

Para as escolas, um projeto de CA começa a se tornar efetivo no âmbito escolar a partir da aplicação e avaliação dos dispositivos pedagógicos propostos. Compreendidos como ferramentas, eixo, caminhos, guia e elo pedagógico, são eles que configuram materialidade para as mudanças atribuídas como necessárias nesse processo de inovação educacional.

Então, a aplicação dos dispositivos a gente vê como um eixo, uma coisa muito importante que tem que ser feita em todos os grupos, independente da autonomia do professor dentro de sala. Pra que seja respeitado o PPP é preciso ter esses dispositivos aplicados, então, são dispositivos como silenciar, atenção, pedido da palavra, a roda, os grupos de responsabilidade, entre outros. Então, a gente tenta manter como eixo pedagógico a aplicação desses dispositivos, pra que sejam linkados com esses valores e os princípios da escola. (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]

Para a coordenadora Nina, a coerência do trabalho pedagógico na escola Eixos deve ser acompanhada da aplicação dos dispositivos, independente da escolha ou autonomia do professor. Todos devem aplicá-los porque diz respeito ao cumprimento do PPP da escola construído, discutido e avaliado coletivamente. A coordenadora cita alguns dos dispositivos como silenciar, fazer a roda, solicitar a palavra e participar dos grupos de responsabilidade. O exemplo da coordenadora indica que tais dispositivos se caracterizam por uma natureza comportamental como eixo do trabalho pedagógico.

Os PPP das duas escolas apresentam os dispositivos pedagógicos que estão em fase de vivência, de apreciação e avaliação. Alguns já se tornaram realidade no cotidiano escolar e outros ainda nem começaram a ser desenvolvidos. Para visualização sobre a organização dos dispositivos pedagógicos da escola Asas e Eixos, organizamos um quadro (APÊNDICE L). O quadro foi elaborado pelas autoras de acordo com as informações dos PPP das escolas Asas e Eixos (2019) e das observações realizadas durante a construção das informações da pesquisa.

A partir da leitura dos dispositivos e diante de uma perspectiva crítica e analítica com base nos ideais de aprendizagem das CA discutidos anteriormente, os dispositivos pedagógicos parecem atender a demanda de inovação pretendida por Jacques Delors em seus quatro pilares educacionais sobre a educação do século XXI. O relatório apresentado por ele indicou que a educação deveria voltar-se à adaptação e modernização das mentalidades à nova sociedade da informação e da vida democrática (UNESCO, 1996).

Diante da necessidade apresentada e assumida por alguns países, principalmente os que eram vistos como menos globalizados e tecnológicos, algumas políticas públicas se alinharam a ideais de modernização e pautaram-se por soluções práticas de atendimento a processos inovadores principalmente na educação, cultura e ciência. (MEZAROBBA, 2018).

Nessa lógica, devemos analisar à luz dos processos de aproximação com o campo empírico e os sujeitos envolvidos, a relevância dos dispositivos pedagógicos para a consolidação do trabalho pedagógico no projeto de CA. Eles podem se caracterizar como

ferramentas no auxílio ao fomento às práticas de diálogo e autonomia para intensificarem a proposta de escola democrática, ou ainda, podem ser vistos como a única forma de alcançá-la.

De acordo com a definição de organização do trabalho pedagógico relatadas anteriormente pelas coordenadoras pedagógicas das duas escolas, os dispositivos pedagógicos apresentados no quadro (APÊNDICE L) conduzem a ação pedagógica de professores e estudantes das escolas Asas e Eixos. De acordo com o PPP da escola Eixos e a narrativa da coordenadora da escola Asas,

Os dispositivos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 30) [grifos nossos]

*Eu acho que seria autonomia, interesse do estudante e uma rotina de dispositivos pedagógicos que organizam mais ou menos a vida escolar do estudante e o dia letivo. Então, eu acho que seria muito isso, é interesse, desejo, autonomia e vamos colocar condições institucionais. Luiz Carlos Freitas fala disso: as condições institucionais. O que seriam essas condições institucionais? Espaço de pesquisa, tecnologia disponível, internet, biblioteca.* (Flor, coordenadora da escola asas) [grifos nossos]

Ao mesmo tempo em que o trecho do PPP da escola Eixos apresenta a relevância de os dispositivos pedagógicos auxiliarem a prática pedagógica em processos de reflexão, autonomia e engajamento coletivo, a narrativa anterior da coordenadora Nina sobre o assunto, enfatiza que os dispositivos devem ser aplicados independentemente da autonomia do professor, pois compreende a execução do PPP na escola.

A aplicação de qualquer prática pedagógica sem a devida compreensão dos sujeitos envolvidos no trabalho, apenas para cumprimento de documentação ou legislação, significa fomentar um trabalho pedagógico movido pela cultura do individualismo, além de um trabalho em equipe superficial (FULLAN, 2016). Para o autor, o trabalho em equipe no ambiente profissional pode apresentar diversas formas, mas o trabalho em equipe superficial ainda é muito realizado quando os fundamentos das práticas, a instrução para execução e a compreensão dos objetivos do currículo se tornam distantes dos profissionais naturalizando procedimentos formais e burocráticos de cumprimento de determinações.

A coordenadora Flor compreende que os dispositivos pedagógicos organizam a vida escolar e o dia letivo do estudante, mas enfatiza a necessidade de condições institucionais para a realização da pesquisa, por exemplo. Há indícios de que esta afirmação revela a real função dos dispositivos pedagógicos nas duas escolas. Eles podem ser inicialmente as ferramentas

que auxiliam o trabalho pedagógico, como apresentou a escola Eixos por meio do PPP, mas progressivamente se tornam o eixo e o fio condutor desse trabalho ao se materializarem nas ações realizadas nas escolas para a consolidação de uma CA.

Nesse sentido, o entendimento sobre os dispositivos pedagógicos necessita de maior fundamentação teórica e metodológica para que não se confundam com a ideia de processo civilizatório do corpo<sup>37</sup>, tendo em vista que podem se tornar práticas não discutidas com todos que as utilizam, principalmente os estudantes, mas aprendidas e reproduzidas como regras de convivência social, ou por constrangimento, sendo raramente utilizados momentos coletivos para as alterações quando necessário ou solicitado.

Nesse caso, os dispositivos assumiriam outras concepções pedagógicas, como controle e padronização, além da possibilidade de se resumirem a uma lista de afazeres, pois mesmo que sejam praticados na tentativa de promover uma ação protagonista, menos violenta e democrática, podem ao longo do tempo constituir um código de controle simbólico por uma relação de subordinação e não de conscientização das práticas sociais (BERNSTEIN, 1990).

Com a preocupação de que a organização do trabalho precisa ser vivenciada por quem está na realidade das escolas, a professora Amora da escola Eixos revela que

*[...] a gente não quer que seja algo como é feito em Barcelona, como é feito em qualquer outro lugar. Então, é mais nessa perspectiva que a gente está em formação, por isso que eu te falei, é formação pra gente também. E, tentar acolher como fica confortável também pra quem tá no chão da sala. No chão da escola.*  
(Amora, professora da escola Eixos)

A professora Amora enfatiza em sua narrativa a importância da comunidade escolar discutir, avaliar e estudar a organização pedagógica de uma CA. Em uma observação realizada na escola Asas, os estudantes da sala amarela do Bloco 2 (4º e 5 anos) estavam em roda discutindo dois dispositivos pedagógicos chamados de “plena atenção” e “roda de conversa”. O primeiro trata de uma espécie de relaxamento da mente e do corpo depois de atividades recreativas ou físicas, como parte do “aprender a se conhecer” apresentado anteriormente nas discussões sobre os conhecimentos que os estudantes devem ter em uma CA. E a roda de conversa, geralmente é utilizada para debate de assuntos relacionados ao coletivo da escola ou do planejamento participativo.

Alguns estudantes queixavam-se de ter que relaxar de acordo com o dispositivo de “plena atenção” e propuseram outras atividades nesse sentido. Sobre a roda de conversas,

---

<sup>37</sup> O processo civilizador se constitui como o aumento do sentimento de vergonha sobre determinados comportamentos, resultando em uma modificação na estrutura mental e emocional. (ELIAS, 1994)

alguns disseram ser desnecessária tendo em vista outros meios em que a escola pode qualificar esse tempo de atividade, mas também houve quem concordasse com os dispositivos. Na entrevista de grupo focal realizada com alguns estudantes eles também comentaram sobre o assunto.

*[...] não gosto da roda de conversa, porque eu acho que a gente perde nosso tempo lá, a gente podia ao invés da roda de conversa, podia mudar outra coisa, porque acho que é uma coisa muito desnecessária. A gente fica lá falando 24 horas e fica dando aviso, eu acho que os avisos vão em bilhete e eles podiam ir na sala ou falar com professor, qual os recados pra dar pra os alunos, porque a gente fica perdendo tempo lá, ouvindo, ouvindo e ouvindo e nunca dá em nada. (Manoela, estudante escola Asas) [grifos nossos]*

*E eu não gosto da plena atenção, pra mim a plena atenção é desnecessária, só que eu acho que em vez falar aqueles mantras e tal, a gente poderia simplesmente colocar uma musiquinha lá e relaxar, para mim é muito melhor. (Luara, estudante da escola Asas) [grifos nossos]*

*[...] eu acho na verdade isso muito importante, tanto os símbolos quanto as abreviações, os dispositivos porque é uma forma diferente de comunicação. (Foxtop, estudante da escola Asas) [grifos nossos]*

Tanto Manoela quanto Luara compreendem os dispositivos de roda de conversa e plena atenção como fatores que envolvem perda de tempo e falta de sentido. Nesse ponto, a relevância empregada pelos profissionais aos dispositivos pedagógicos necessita de questionamentos ou amo menos, avaliação por não se caracterizam como potencializadores das aprendizagens, ao menos para essas estudantes.

É importante destacar que a valorização do estudante no processo de constituição das práticas pedagógicas cria condições favoráveis para uma formação intencional, discutida, refletida e sistematizada coletivamente (SILVA, 2017a). Nesse sentido e em relação aos dispositivos e símbolos utilizados na escola Asas, o estudante Foxtop admite que são importantes para o fomento da comunicação. Como discutido anteriormente, a comunicação é um dos objetivos das CA, pois faz parte de uma aprendizagem que incentiva a formação escolar numa perspectiva comunitária e dialógica.

A roda de conversa acima foi realizada com o objetivo de os estudantes avaliarem alguns dispositivos pedagógicos utilizados na escola Asas. Após a conversa, algumas propostas deveriam ser enviadas para a organização de uma assembleia escolar que discutiria o assunto com a comunidade da escola. Nesse exemplo, a contribuição dos estudantes pode fortalecer a gestão democrática como parte importante da organização do trabalho pedagógico em uma CA. É importante destacar que em dezembro de 2019, conclusão do processo de

observação na fase de levantamento de dados para esta pesquisa, não houve assembleia escolar na escola Asas para definição de outros dispositivos pedagógicos.

Todavia, é possível afirmar que os 19 dispositivos pedagógicos apresentados revelam, um conjunto de atividades, atitudes, processos que enfatizam a vivência da comunidade escolar na tomada de decisão por meio das posições de cada um para o estabelecimento de um diálogo igualitário. Alguns deles inclusive, como rodas de conversa, saída de campo e plena atenção, também são realizados em outras unidades escolares como meio de potencializar os aspectos formadores de uma cultura de participação, como orienta o CMDF (2014; 2018). Contudo, no tocante à demasiada relevância da aplicabilidade desses dispositivos para a organização do trabalho pedagógico nas duas escolas, há necessidade de questionar se esses estão na centralidade da ação pedagógica ou no auxílio a ela.

Ademais, essa é uma das principais críticas às teorias pedagógicas que se valem de um conjunto de atividades para efetuar mudanças, porque encontram na concepção *deweyana* apego ao empírico e ao imediato, sem as devidas compreensões dos problemas sociais. Determinam que a escola deve estar comprometida com as mudanças da sociedade e sofrer as transformações necessárias (DI GIORGI, 1992).

Ao acompanhar um momento de roda de conversa da escola Asas, foi possível identificar que entre os participantes estavam representantes da maior parte dos segmentos da comunidade escolar. O momento era de avaliar propostas relacionadas à continuidade do Ensino Fundamental II na escola para os estudantes que estavam no último ano do Ensino Fundamental I. A condução do diálogo foi realizada por uma mãe e uma professora da escola, buscando horizontalidade e equilíbrio de “forças” no direcionamento das falas e oportunidades de apresentação de propostas.

Sem atribuir novidade, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola é uma prerrogativa da Lei de Gestão Democrática do DF (4751/2012). De acordo com a Lei, as escolas do Distrito Federal devem “garantir a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 1)

Nesse sentido, é importante destacar que as duas escolas empreendem ações cotidianas em relação ao fomento de concepções e práticas de cunho democrático. Conforme apresentou Bia em uma narrativa anterior, para as escolas em transição é necessário reconhecer que faz

parte do processo de consolidação de comunidade de aprendizagem um olhar diferenciado para que a escola seja um espaço realmente democrático.

Sobre o princípio da gestão democrática, dois trabalhos apresentados no estado do conhecimento desta pesquisa buscaram enfatizar este tipo de gestão como objetivo para a formação dos estudantes nas CA. A pesquisa de Franco (2016) partiu da perspectiva dos profissionais de uma escola pública de Mato Grosso sobre a gestão democrática participativa.

Para a autora, a escola pesquisada busca meios de estabelecer e construir relações mais dialógicas utilizando de diferentes estratégias pedagógicas, porém assume que em muitos momentos os benefícios de uma gestão democrática participativa ficam limitados diante da influência inevitável dos mecanismos sociais que interferem na vivência da comunidade escolar.

No caso da pesquisa de Silva (2018), a análise foi realizada na escola do Projeto Âncora que se volta a uma formação para a democracia. Em suas considerações, o autor compreendeu que o projeto se constitui de práticas democráticas no sentido da participação dos estudantes nas tomadas de decisão e de representação de seus interesses. Além disso, apresentou que a instituição convive e organiza momentos de prática da liberdade, autonomia e protagonismo dos estudantes, além de incluir a prática de debates e excluir castigos e punições como mecanismos de controle e regulação.

Porém, é importante discutir a concepção de democracia, termo que vem admitindo inúmeras interpretações ou classificações diante de políticas educacionais mais atuais. No caso dos projetos educacionais neoliberais, o discurso de igualdade mínima de condições pode empenhar uma falsa sensação de democracia ao desconsiderar as desigualdades sociais e fomentar uma formação de competências individuais.

Nesse caso, há o abandono dos conteúdos científicos, reduzindo-os a uma base comum e simplificando a formação dos indivíduos, tornando-a mais superficial e ágil para o impulso ao mercado de trabalho (MEZAROBBA, 2018). Assim, por meio das influências mercadológicas, a escola pode se deixar impregnar por um discurso aparentemente democrático. Todavia, por ser um ambiente de contradição, com diferentes ideologias, pode se revelar contra-hegemônico, quando ao pertencer a uma sociedade de classes, ao mesmo tempo luta contra ela e seus interesses, em um processo dialético (SAVIANI, 2012).

Em síntese, os dispositivos pedagógicos se constituem como a forma de organizar o trabalho pedagógico das escolas Asas e Eixos, como uma espécie de rotina pedagógica para a tentativa de consolidação de uma CA. Ainda assim, é necessário compreender para além da

concepção e vivência da gestão democrática que fundamenta a maior parte deles, quais os desafios que as duas escolas enfrentam ao tentarem efetivar as práticas dos dispositivos como forma de organizar o trabalho no cotidiano escolar.

### **5.4.3 Desafios da organização pedagógica nas escolas Asas e Eixos**

As discussões acerca de concepções e práticas dos participantes desta pesquisa em relação à organização do trabalho pedagógico, sustentada na ideia de dispositivos pedagógicos, indicam alguns desafios para a consolidação de uma CA. O debate em torno desses desafios articula as narrativas dos interlocutores e os registros de observações evidenciando em muitos deles, as contradições da prática educativa, resultado dos aspectos essenciais das condições concretas da realidade e de suas relações e articulações (CURY, 1985): a) currículo escolar; b) avaliação formativa; c) formação de professores; d) reorganização dos tempos e espaços escolares.

#### **5.4.3.1 Currículo escolar nas escolas Asas e Eixos**

Diante da disputa de interesses e prioridades na educação, está a importância da construção curricular. O currículo está centralmente envolvido nas questões políticas, econômicas, sociais e religiosas, resultando em processos tensos de concepção, organização e implementação. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula vivencia as relações de poder por meio do currículo e pode assumir como válido o conhecimento a partir de visões, interesses e identidades e sociais particulares. (MOREIRA; TADEU, 1997)

As escolas Asas e Eixos indicam em seus PPP que fundamentam suas ações pedagógicas no Currículo em Movimento do Distrito Federal - CMDF (2018). Entretanto, a compreensão de currículo como conjunto de atitudes e competências, como é possível apreender do excerto abaixo, indica equívocos relacionados ao que o documento curricular orientador revela por meio de seus pressupostos teóricos e metodológicos embasados na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

Como currículo, consideramos o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os (as) educandos (as) deverão adquirir e desenvolver. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p.21) [grifos nossos]

A pedagogia de competências considera o indivíduo como um ser que “precisa aprender a aprender” por meio de um conjunto de habilidades centradas em suas aptidões individuais. As críticas a essa pedagogia envolvem questões relacionadas a uma educação que se preocupa mais com os meios de conhecer do que com o próprio conhecimento.

O acesso ao conhecimento na pedagogia do “aprender a aprender” fica enquadrado na lógica de quais interesses definem as competências e habilidades necessárias para o atendimento a realidade social, o que não deve ser confundido com fomento a processos criativos individuais. A exigência da formação de competências cumpre nesse sentido, um caráter adaptativo, refletindo a capacidade de conformidade e melhor adaptabilidade dos indivíduos aos processos hegemônicos. Sem os debates e a clareza necessária, profissionais da educação defendem e movimentam essa pedagogia sem crítica às realidades da sociedade capitalista ou proposta de superação das formas de dominação (DUARTE, 2001).

Essa concepção de currículo promove uma ideia de defesa de liberdade e escolha, mas pode retirar direitos de aprendizagens e desconsiderar desigualdades sociais ao compreender que o estudante com sua própria potência ou capacidade (inata ou espontânea) escolhe seu percurso escolar. Entretanto, confronta a PHC, que reconhece o aluno como um indivíduo concreto que se manifesta como parte da diversidade e da síntese de suas relações sociais. Nesse sentido o que é de interesse e escolha desse estudante “diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu.” (SAVIANI, 2012, p. 79)

O professor e a coordenadora declaram que a ênfase das escolas em partir da escolha dos estudantes a respeito do que gostariam de aprender para depois se atentarem aos conhecimentos do currículo prescrito justifica-se porque

*Os conteúdos curriculares, eles não se sobrepõem, a gente não dá uma importância maior pra o conteúdo, porque o conteúdo ele é consequência. Isso, eu vou te falar assim, a gente ainda não está nesse nível. Então, você vai partir de um interesse da criança ou de uma curiosidade, o conteúdo vem como consequência. (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]*

*O currículo com o tempo ele vai sendo construído. E então, além do, dessa base curricular, nós trabalhamos muito projetos a partir do interesse dos próprios alunos. (Paulo, professor da escola Asas) [grifos nossos]*

Ao mesmo tempo em que demonstram confundir currículo escolar com prescrição de conteúdos, na perspectiva tradicional de currículo, Nina e Paulo, o tratam como consequência do trabalho desenvolvido pelos profissionais, a partir dos interesses dos estudantes, a despeito dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos científicos.

Nesse sentido, o conhecimento científico acumulado ao longo da história, fica em segundo plano, podendo reforçar o caráter individualista e de responsabilização dos sujeitos pelas suas aprendizagens. Essas, são perspectivas destoantes dos pressupostos do CMDF que prima pela formação dos sujeitos em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, psicomotora e social), a partir das práticas sociais iniciais.

A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32)

A formação integral proposta no CMDF (2018) pressupõe a realização de trabalho integrado entre os docentes de todas as áreas do conhecimento, tendo como objetivo o desenvolvimento do indivíduo sem sobreposição de uma à outra. A crença é de que essa formação cria as possibilidades de emancipação dos sujeitos com respeito às dimensões de seu desenvolvimento. (SILVA, 2017b)

É necessário discutir que a concepção destacada pelo professor Paulo em sua narrativa anterior, de que o currículo vai sendo construído ao longo do tempo, pode gerar ao menos duas preocupações em relação ao comprometimento com o trabalho pedagógico: espontaneísmo e déficit de aprendizagens.

A primeira tem como base para ponto de análise, as dificuldades observadas em relação a compreensão e o comprometimento de alguns profissionais com a nova proposta pedagógica, e a segunda surgiu da perspectiva de que o movimento de transição de proposta pedagógica pode gerar lacunas de aprendizagens, como sugeriu a professora Amanda anteriormente ao enfatizar a necessidade de não trabalhar com os estudantes apenas os valores e princípios do projeto de CA.

Além de reconhecer o currículo como um conjunto de competências e habilidades, a professora Amora relata sobre um material produzido a partir das reflexões realizadas na própria escola que diz respeito ao Currículo de Comunidade.

*É, não sei se há algum outro, talvez, um pouco do material produzido aqui mesmo que é ofertado pela Marina. Que ela traz muito os documentos ao currículo de comunidade. As próprias reflexões, mas aí não seria um documento. Mas seriam as*

*reflexões que a gente faz sobre as tutorias, sobre o próprio processo dos projetos coletivos na escola. (Amora, professora da escola Eixos) [grifos nossos]*

Assim, o PPP da escola Eixos organiza sua atividade curricular em três tipos de currículo.

**Currículo de comunidade:** não se limita à dimensão espacial ou geográfica de uma determinada área, ele transcende o “físico”, gerando uma consciência de corresponsabilidade, comprometendo as pessoas umas com as outras num vínculo de sujeitos-coletivos capazes de mudar a realidade atual. Tal concepção é percebida como um processo permanente na vida das pessoas, independentemente da idade ou espaços formais de aprendizagem. **Currículo objetivo:** diz respeito a uma meta a ser alcançada, é instituído e explícito. Está relacionado ao conteúdo científico produzido historicamente, elencados de acordo com as normas educacionais vigentes. **Currículo Subjetivo:** é um percurso único de desenvolvimento pessoal, aparece como a ressignificação do conhecimento pelo sujeito, tutelada e avaliada pelos (as) educandos (as), educadoras e familiares. É ativo, reflexivo e singular, abrange aspectos afetivos, emocionais e atitudinais dos indivíduos. Incorpora-se aos conhecimentos relevantes de vida de cada pessoa e só ele pode validar o currículo objetivo e de comunidade. (PPP da Escola Eixos, 2019a, p.21)

Quanto ao currículo subjetivo, questionamos o seu nível de determinação em relação aos demais, como foi possível apreender das narrativas de Nina e Paulo. Tal determinação pode dificultar a articulação das outras dimensões do currículo apresentadas no PPP da escola (comunidade e objetivo), não revelando um processo de articulação curricular.

Parece-nos que a preocupação das escolas recai sobre ter um currículo atitudinal que se sobreponha a outras finalidades educacionais como a apropriação de conhecimentos científicos e de território, contempladas no currículo objetivo e de comunidade.

Nesse sentido, é possível perceber que há uma escolha talvez velada, mas explícita no texto sobre o trabalho curricular nas duas escolas. Ao tentar não sobrepor o currículo prescrito aos interesses das crianças, o objetivo da escola apresentado no PPP, revela a sobreposição do currículo subjetivo ao científico, expressando uma concepção teórica e metodológica curricular de competências. Assim, as relações entre as dimensões do currículo ficam enfraquecidas e desequilibradas, evidenciando um determinismo pedagógico. Todavia, não foi possível observar na escola Eixos, situações de ênfase apenas ao currículo subjetivo. Geralmente, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e nas salas de aula observadas, envolvia a relação entre as dimensões curriculares destacadas.

Em uma das observações realizadas na turma da professora Amora, na escola Eixos, os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, estavam realizando atividades voltadas ao

pertencimento territorial como parte de um projeto coletivo de comunidade que tinha o objetivo de conhecer as cidades onde moravam. Entre as atividades estavam os projetos individuais e coletivo.

Foi perceptível a dificuldade da professora em acompanhar os projetos individuais de cada estudante, que foram iniciados a partir de interesses distintos diante de uma turma com quase trinta crianças. Nesse sentido, cabe ressaltar que a professora pareceu desapontada no sentido de não conseguir diante da quantidade de estudantes, realizar os acompanhamentos individuais.

Em alguns momentos, durante as observações realizadas nas duas escolas, foi possível perceber certa pressão sobre a equipe pedagógica em relação à necessidade de realizar atividades que pudessem significar um processo de inovação no que tange a proposta de CA. Tanto nas atividades em sala de aula como nas ações coletivas, surgia a proposta de atividades consideradas inovadoras, muitas vezes, distantes do planejamento coletivo já organizado pela equipe, surpreendendo inclusive os professores das escolas.

Isso pode explicar a reação da professora Amora em não conseguir realizar as atividades de roteiros individuais com seus estudantes. Destaca-se nesse contexto, muitas tentativas e conseqüentes limitações, o que pode estar velado no ideal neoliberal de responsabilização individual ou atribuição de fracasso à falta de esforço (SOARES, 2019).

Ao partir para o projeto coletivo, na roda de conversa, ela perguntou como os estudantes se sentiam morando naquela comunidade, valorizando suas experiências sociais, depois propôs que destacassem em forma de desenho o que mais gostavam e o que menos gostavam na comunidade e finalizou com uma atividade voltada à alfabetização, não revelando sobreposição de um campo do currículo ao outro.

Sobre a ação do currículo na determinação das ações escolares, Apple (1982), esclarece que o currículo escolar pode ser um mecanismo de reprodução social não só quando inclui ou exclui conhecimento, ao determinar o que tem ou não tem importância, mas também quando trata de interagir por meio de uma dinâmica comunicacional, estabelecendo normas, regras ou tendências.

Nesse sentido, um dos desafios das duas escolas está em estabelecer coerência teórica e metodológica diante de uma diversidade de concepções no entendimento de currículo. Ao mesmo tempo em que recorrem a alguns pressupostos do CMDF (2018) como gestão democrática e formação crítica, também utilizam outras bases teóricas que não fazem parte da orientação curricular da SEEDF, como um currículo centrado nas competências ou atitudes

dos estudantes, perspectiva comportamentalista da formação, focada em mudanças de atitudes observáveis, o que por si só, não garantem construção de consciência crítica acerca da realidade individual e social.

Assim como em todo processo histórico de mudança, as contradições ajudam a explicar o movimento do real, nesse caso, a identificar a disputa de concepções e práticas nas duas escolas que aderiram à ideia de constituírem-se Comunidades de Aprendizagem. Essas contradições revelam a transição por que passam profissionais e estudantes e, ao mesmo tempo, podem levar à gestão de movimentos transformadores que os aproximem de uma pedagogia da práxis.

A PHC, base do Currículo em Movimento da rede pública de ensino do DF, alinha-se à epistemologia da práxis, o que nos leva a questionar, em que medida as Comunidades de Aprendizagem se distanciam dessa e se aproximam da epistemologia escolanovista, ou de parte dela, o que pode significar um retorno ao projeto de formação dissonante na rede pública do DF sem, no entanto, representar o salto qualitativo do ponto de vista da formação humana integral dos estudantes.

#### **5.4.3.2 Avaliação formativa e as aprendizagens dos estudantes**

Numa perspectiva formativa da educação escolar, a avaliação se caracteriza como processo de formação integral e multidimensional dos sujeitos. Nesse sentido, pressupõe uma superação de práticas avaliativas baseadas em medidas meritocráticas que acabam por promover relações desiguais, contraditórias e excludentes (SOARES, 2019).

As escolas Asas e Eixos assumem em seus PPP realizar avaliação formativa prevista também nos documentos da SEEDF. Ao tratar da avaliação de sala de aula, realizada pelos professores, a SEEDF por meio de suas Diretrizes de Avaliação (2018b), adota o conceito de avaliação formativa na intenção de articular os objetivos de aprendizagens dos estudantes aos elementos estruturantes e fundamentais das práticas avaliativas. Para as escolas Asas e Eixos os processos avaliativos se constituem no âmbito escolar,

Como espaço de aprendizagem que pretende valorizar a essência e complexidade do ser em sua integralidade, a Escola “Asas” intenciona garantir que os processos avaliativos também se tornem instrumentos de aprendizagem para todos. [...] De igual maneira, afirmamos que, na função formativa, se podem promover as aprendizagens de todos por meio da autoavaliação e do feedback (retorno), que comporão um movimento dialético no qual os atores deverão tomar como elemento valioso o diálogo que se estabelecerá. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 16)

A escola “Eixos” se dispõe a adotar a avaliação formativa já que, assim, o (a) estudante vê sentido na avaliação, revendo sua prática e a adequando para melhor aproveitamento das suas potencialidades. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p.20)

Os sentidos da avaliação expressos pelos estudantes revelam compreensão de que avaliar é o acompanhamento e intervenção nas aprendizagens.

*Você pode ter dúvidas e você é acompanhado no seu nível, no seu tempo, por exemplo, alguma pessoa sabe mais do que você, entre outras. Tipo, ela está num nível diferente da aprendizagem e você não, mas mesmo assim você é incluído, você sabe, você tem uma orientação do que fazer [...]. (Foxtop, estudante da escola Asas) [grifos nossos]*

*E eles não participam, porque eles não têm autonomia e eles também estão aprendendo ainda a escrever. Igual a Isa, escrever, a ler. Aí a tia pensa que eles não vão saber fazer o projeto, a gente tenta ajudar eles também, a gente se ajuda, faz várias tarefas pra eles aprenderem tudo, e é isso. (Julia, estudante da escola Eixos)*

O estudante da escola Asas compreende a aprendizagem formativa como meio de ser respeitado e incluído em seu nível de conhecimento com a orientação do que se deve fazer. É importante ressaltar que na sala de aula do estudante Foxtop (4º e 5º anos), os professores utilizam o recurso do portfólio<sup>38</sup> para que tenham a compreensão do desenvolvimento das suas aprendizagens, assim como pressupõe a avaliação compartilhada em uma CA.

O recurso do portfólio possibilita o desenvolvimento de “habilidades para avaliar a qualidade do próprio trabalho durante sua realização” (VILLAS BOAS, 2017, p. 162). O estudante também revela compreensão de que em sua turma existem níveis diferentes de aprendizagem e que tem orientação para o que fazer, revelando segurança quanto ao processo de construção dos conhecimentos.

A estudante Julia da escola Eixos relacionou a participação dos colegas nos projetos coletivos e individuais aos seus possíveis níveis de autonomia e aprendizagem. Ela entende que os colegas que ainda não participam de projetos especialmente individuais, de tutoria, ainda não estão alfabetizados e por isso não apresentam autonomia suficiente. Nesse sentido, a figura 5, que demonstra a proposta pedagógica do Projeto Âncora, sugere uma ideia de níveis crescentes de autonomia, de acordo com a vivência nos núcleos do projeto de CA.

Tais compreensões revelam a relação entre autonomia e competência, reafirmando a concepção de currículo pautado por competências e a ideia de que a busca pela autonomia,

---

<sup>38</sup> O portfólio é um recurso condizente com a avaliação formativa: é construído pelo estudante sob a orientação do professor. Compõem-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles próprios e os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenção. (VILLAS BOAS, 2017, p. 158)

como expressão da liberdade e protagonismo, está proporcionalmente relacionada com o processo de aquisição de habilidades.

O conhecimento como aprofundamento da compreensão sobre a realidade, compartilha da ideia de que a liberdade e autonomia estão associadas ao direito de conhecer os saberes da universalidade humana. Por esta razão, a preocupação com o esvaziamento do currículo escolar. Ao substituir a ênfase pautada no conhecimento pela habilidade, mitiga-se também a dimensão do saber espontâneo para o elaborado por meio das práticas sociais (GAMA; DUARTE, 2017).

Júlia apresenta outra característica da avaliação formativa ao considerar o auxílio cuidadoso entre os estudantes e relatar que os mesmos se ajudam confirmando que a avaliação por pares possui um princípio formativo, de que “a avaliação por colegas não precisa tornar-se um espaço de disputas ou competições; do contrário, de nada servirá para as aprendizagens individuais e coletivas” (LIMA, 2017, p. 179), o que é coerente com a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Outro aspecto importante que Júlia apresenta em sua narrativa é o desafio da professora em relação a alguns estudantes não alfabetizados em sua turma. A turma em que a estudante Júlia faz parte é de 3º ano do ensino fundamental, último ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)<sup>39</sup>, organização escolar para o ciclo de alfabetização no DF.

Ela revela o caso de alguns colegas que ainda não sabem ler e escrever. No processo de observação dessa turma, foi possível perceber que em muitos momentos, o professor Antônio se sentia angustiado por tentar realizar um trabalho de projetos coletivos e individuais com os dispositivos pedagógicos, ao mesmo tempo em que tinha alguns estudantes ainda no início do processo de alfabetização, o que gerava conflito sobre o que deveria ser essencial naquele momento de formação dos estudantes.

*[...] porque o conteúdo existe só que não é linear, com oficinas acontecendo, com tempo de salão. O que é o salão? É o estudo, é pesquisa individual sozinho com tempo de leitura, com tempo livre, com tempo de, enfim, que, que a criança se estrutura, ela cria esse planejamento junto com um tutor e essa estrutura toda que acompanha é que tem que ser tudo muito firme, tem que ser tudo muito forte pra não deixar buracos na vida, no processo de construção de conhecimento dessa criança ou desse adolescente. (Antônio, professor da escola Eixos) [grifos nosso].*

Antônio retoma o que a escola entende em relação aos conteúdos prescritos no currículo e revela o que seria ideal em uma CA. Entretanto, por meio das observações

---

<sup>39</sup> 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), com início aos 6 (seis) anos de idade, com duração de 3 (três) anos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 35).

realizadas, não foi possível perceber como rotina pedagógica em nenhuma das duas escolas as práticas de oficinas e tempo de salão para pesquisa. O primeiro dispositivo acontece com a participação da comunidade e de voluntários, mas ainda sem uma frequência considerada parte significativa e permanente do trabalho da escola. O tempo de salão seria a prática do dispositivo que visa pesquisas individuais e momentos de estudo dos estudantes em espaços construídos ou adaptados na escola para fomento da autonomia e protagonismo estudantil. Contudo, a preocupação em alfabetizar os estudantes o limitava na aplicação de alguns dispositivos pedagógicos, como pesquisas individuais, coletivos e tutorias, tendo em vista sua preocupação em avaliar se a ênfase na prática dos dispositivos não estaria gerando lacunas de aprendizagens a esses estudantes não alfabetizados.

É importante destacar que a avaliação apresentada pelo professor Antônio, na narrativa anterior, demonstra autorreflexão sobre sua prática pedagógica e de que “a avaliação formativa tem como maior interesse garantir as aprendizagens de todos [...] refere-se à maneira respeitosa com que devem ser tratados todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 32)

Em relação à avaliação formativa, os desafios para vivência dos dispositivos pedagógicos nas escolas Asas e Eixos situam-se no campo das aprendizagens dos estudantes com vistas ao que seria essencial nesse processo. Para Saviani (2008), o essencial corresponde às ações que a escola não pode deixar de realizar tendo em vista as prioridades que visam a seleção do conhecimento que se articula aos objetivos de ensino.

Há de se avaliar se o acompanhamento e a intervenção no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes são realizados na aplicação de dispositivos pedagógicos, para que como o professor Antônio apresentou, não existam “buracos” no processo de formação escolar desses estudantes, referindo-se às fragilidades na formação.

A preocupação do professor Antônio torna-se pertinente diante dos processos excludentes em que as classes trabalhadoras ainda são submetidas na organização da sociedade brasileira. Em relação a educação escolar pública, os professores por meio da dinâmica cotidiana do âmbito escolar e principalmente pelas relações mais próximas com os estudantes e suas famílias, são essenciais para empreenderem debates e movimentos em defesa à escola pública contra possíveis interesses capitalistas de transformá-la em espaço de educação superficial própria para manutenção de produção do capital.

Para isso, e conforme discutido anteriormente, faz-se necessário que a escola que deseja a vivência de uma CA, assim como o profissional que nela atua, invista em uma

formação consciente de sua função social, política e pedagógica, para que a finalidade da educação pública, no sentido do fomento à diversidade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, não seja alterada diante de projetos considerados inovadores. (DUARTE, 2001)

#### 5.4.3.3 Formação de professores para o trabalho pedagógico

A formação inicial e continuada de professores tem sido pauta nos diversos debates sobre a docência, especialmente diante dos documentos orientadores mais atuais para a formação de professores no Brasil. A Base Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) enfatiza que os déficits e os problemas da educação revelam algumas fragilidades, entre elas, “a essa precariedade se reflete em alguns indicadores vinculados à formação do professor” (BRASIL, 2019, p. 7), desconsiderando as condições objetivas e materiais para a realização do trabalho pedagógico nas escolas de educação básica, especialmente as públicas.

Sobre essa premissa em relação aos atuais documentos que orientam o currículo e a formação de professores, há necessidade de se discutir as formas de controle e alienação do trabalho e da formação docente, que na perspectiva de Frigotto resulta em processos alienantes em relação a autonomia da função docente.

Como educadores, em qualquer nível de ensino, o grande desafio é recuperar o embate na defesa da escola pública e a prerrogativa da autonomia no exercício da nossa função docente [...] superar os referenciais teóricos dominantes [...] que reforçam o individualismo e a fragmentação e que resultam nas mais diversas formas de alienação. (FRIGOTTO, 2013, p. 17)

Em relação à formação de professores como parte da organização do trabalho pedagógico por meio da aplicação dos dispositivos, as coordenadoras e professoras das escolas Asas e Eixos abordam em suas narrativas algumas dificuldades:

*[...] formação é importante, mas formação não assegura a transformação do trabalho pedagógico, o que assegura a transformação do trabalho pedagógico é um conjunto de coisas [...] A escola incapacita para o estudo, porque o professor é totalmente absorvido pelo cotidiano da escola. [...] Não é possível estudar dentro do cotidiano escolar, isso é uma realidade.* (Flor, coordenadora da escola Asas)

*[...] a contribuição que a Secretaria tem dado é o curso da EAPE, número de alunos não mudou, em relação à organização do trabalho não mudou nada, então a mudança que vem acontecendo é única e exclusiva da gestão interna [...].* (Bia, vice-diretora da escola Asas)

*[...] acredito que essas mudanças, elas primeiramente, tem que partir do corpo docente que aqui está, dos professores que fazem parte dessa escola e não a gente trazer uma proposta de fora [...] impondo uma proposta atravessada. (Amanda, professora da escola Asas)*

*Mas o nosso desejo era que todo mundo tivesse algum tipo de formação ou afinidade com projeto tal, mas não é a realidade da Secretaria, porque hoje a maioria do quadro da escola é de professores temporários também uma condição injusta para esses profissionais [...] e muitas pessoas chegam na metade do ano letivo sem saber onde estão entrando[...]. (Cissa, professora da escola Eixos)*

Das narrativas identificamos os pontos reveladores das dificuldades que as duas escolas enfrentam para desenvolver o trabalho pedagógico de acordo com a proposta de CA: a) limites da formação de professores para a transformação do trabalho pedagógico; b) consolidar a formação continuada no cotidiano escolar c) pouco incentivo e apoio por parte da SEEDF; d) propostas verticalizadas de mudanças; e) rotatividade de professores na escola.

Como apresentamos no início desta seção de análise, a organização do trabalho pedagógico é o resultado de diversos fatores incluindo a superação das dificuldades apresentadas anteriormente e retratadas no conjunto de condições que Flor declara quando afirma que o sucesso ou fracasso do trabalho pedagógico depende apenas da formação do professor, apesar da BNFP (BRASIL, 2019) indicar o contrário.

Flor também apresenta uma dificuldade da escola em estabelecer uma política de formação no cotidiano escolar diante de uma absorção de situações que a escola enfrenta na sua realidade. Mas ainda assim, “é preciso que o coletivo dos professores reflita sobre a necessidade de se criarem novas bases para a organização do trabalho pedagógico, o que poderá possibilitar o surgimento de novas formas de trabalhar em sala de aula.” (VILLAS BOAS, 2017, p. 23)

Assim, a utilização do tempo e espaço da coordenação pedagógica seria importante para efetivar processos de estudos, avaliação e formação para consolidação do trabalho pedagógico, além disso, promover uma cultura de colaboração tendo a participação como fundamento de uma relação pedagógica solidária e colaborativa (SILVA; FERNANDES, 2017). Para isso, a SEEDF orienta “o uso coerente e produtivo dos espaços e tempos da coordenação pedagógica na escola, seja individual, por área ou coletiva.” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 14).

A coordenadora Bia admite que a SEEDF, por meio da Subsecretaria de Formação de Continuada-EAPE ofereceu apenas um curso de formação continuada sobre as CA para os professores em 2019. Entendemos que Bia quis dizer que o curso não é suficiente para a

implementação das Comunidades de Aprendizagem sem a observação de outras condições como redução do número de estudantes que facilitaria a organização dos estudantes em uma CA.

Ao enfatizar que as mudanças ocorridas foram de responsabilidade e esforço da gestão interna da escola, Bia demonstra uma possível fragmentação do trabalho em nível de “rede” escolar. Tal situação, ao invés de promover unicidade, pode corroborar propostas isoladas e individuais, reafirmando uma prática secular que se alimenta de promover novos projetos de escola sem propiciar as devidas condições para a efetivação das práticas, acentuando as dificuldades de se consolidá-las diante das realidades.

Sobre considerar as realidades para as possíveis mudanças, a professora Amanda ressalta a importância do projeto de Comunidades de Aprendizagem ser organizado no âmbito das escolas, discutidos, praticados e avaliados por quem está na atividade escolar e não por uma tentativa de cópia ou modelo de outro projeto que já aconteceu em outro país, ou em outro lugar. Para a professora, outras escolas consideradas modelo ao projeto de CA são apenas inspiradoras. Para ela, a imposição de um projeto específico para a escola Asas, de forma verticalizada sem a construção coletiva com o corpo docente revela incoerência em relação à base teórica e metodológica da própria compreensão de mudança para um projeto de CA: “um projeto de mudança é um ato coletivo, exigindo um diagnóstico local e etapas de transformação.” (PACHECO, 2019, p. 63).

Ainda assim, cabe ressaltar que um projeto se constitui como uma utopia quando se afasta da realidade e de suas reais possibilidades de efetivação. É preciso ainda, reconhecer se há mudança de um patamar de algo possível e realizável para um cumprimento de normas, regulamentos, tratados e outras diretrizes mais formais (ALGARTE, 1994).

Nesse sentido, a professora Cissa revela uma situação administrativa que pode ser limitadora para a efetivação do trabalho pedagógico nas escolas. A escola Eixos em que ela trabalha localiza-se em uma cidade em que há muitas vagas para professores substitutos, tendo em vista uma considerável distância do centro da capital. Os professores substitutos ficam nas escolas por períodos de até um ano letivo, mas também de poucos meses, a depender do motivo de substituição, o que pode enfraquecer a formação e atuação no projeto de CA por se tratar de um tempo muito curto para a compreensão dos objetivos pedagógicos e do trabalho com os dispositivos nas escolas.

Importa destacar que Cissa considera a condição de professores temporários injusta, pois, muitos nem são informados sobre o projeto pedagógico que a escola Asas e Eixos estão

vivenciando. Tal situação chama a atenção para o processo de alienação que caracteriza o trabalho na escola capitalista e que contribui afastar o trabalhador do sentido e significado de sua ação.

A análise imprescindível de Cissa diante da realidade de sua escola representa na trajetória profissional de docência uma consciência social e política que é necessária, pois a desalinhamento “é a expressão da revolta da atividade contra a sua condição estranhada” (ANTUNES, 2004, p. 41).

É preciso demarcar ainda, até que ponto a implementação de um projeto considerado “inovador” não estaria corroborando com a desprofissionalização docente, que segundo Cruz e Neto (2012) atende demandas externas e internas em relação à atuação e sentido da docência.

Diante disso, a formação de professores pode representar um grande desafio para as escolas Asas e Eixos, tendo em vista que são os professores, especialmente, os que estão na rotina escolar mais direta com os estudantes que realizam as propostas de mudanças. Nesse sentido, são eles que promovem mais veementemente a reorganização dos tempos e espaços escolares, envolvendo diversas atividades, pesquisas, atendimentos individuais e coletivos, entre outras ações, e sem a devida compreensão e fundamentação do projeto de uma CA, as práticas e as mudanças podem ficar limitadas ou minimizadas, além de enfraquecidas no tocante a realização do trabalho pedagógico.

#### **5.4.3.4 Reconfiguração dos tempos e espaços escolares no trabalho com os dispositivos pedagógicos**

Além da formação e atuação docente, a reconfiguração dos tempos e espaços escolares é uma dimensão do trabalho escolar que as escolas Asas e Eixos objetivam empreender para a consolidação das práticas com os dispositivos pedagógicos. Entendemos que “tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais (...)” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20). Diante disso, as mudanças nas organizações do tempo e do espaço escolar revelam estreitas relações com as concepções teóricas e metodológicas que justificam as práticas pedagógicas das escolas.

*[...] a aprendizagem é livre assim, que a criança pode ir até onde ela conseguir, é muito comum e nas experiências que a gente já teve com algumas crianças aqui, que a criança vai buscar um recurso que vai ajudar ela, que é um livro lá do sétimo ano e que ela dá conta de ver aquilo, ao mesmo tempo em que você vai ter outra criança que vai precisar de ir no recurso do livro do primeiro ano, porque é aquilo*

*que ela consegue acessar, só que mesmo assim ela tem várias fontes de pesquisa: entrevista, leitura, caderno, filme, vídeo [...] a criança vai lá na autonomia de tempo dela [...].* Nina (coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]

*[...] eu acho que nós temos utilizado os jogos na escola. Eu acho que isso é coisa muito interessante. A gente tem utilizado outros espaços que não a sala de aula.* (Flor, coordenadora da escola Asas). [grifos nossos]

Para a coordenadora da Escola Eixos a reconfiguração de tempos e espaços escolares representa compreender a aprendizagem como processo de liberdade que tem como base a autonomia dos estudantes na busca de um protagonismo na realização das atividades organizadas na CA.

As escolas Asas e Eixos ainda não vivem a realidade descrita pela coordenadora, mas utilizam alguns dispositivos discutidos anteriormente na direção da efetivação de uma CA. Nos exemplos dados pela Nina, a criança é que diante de sua liberdade de tempo e de aprendizagens por meio de sua autonomia, busca o conhecimento nos recursos disponíveis na escola.

Para isso, a organização dos espaços físicos disponíveis nas duas escolas, deve ser modificada com base no conceito de liberdade proposto e que não pode ser confundido com esvaziamento curricular. O sentido de liberdade na sociedade capitalista desconsidera as desigualdades dos indivíduos e impõe uma *pseudo* sensação de ser livre, em detrimento do reconhecimento da condição de pobreza imposta para a maior parte da população.

Por esta razão, de acordo com Saviani (2012), o sentido de liberdade acompanha a construção de uma nova pedagogia para uma nova sociedade e está centralmente imbricado numa organização curricular e teoria pedagógica que se fundamentam na perversão da lógica do capital de propriedade privada dos saberes e conhecimentos elaborados, o que está distante de acontecer na conjuntura social atual.

Para a coordenadora Nina, a aprendizagem livre se caracteriza pela busca espontânea da criança em relação aos seus interesses e organização. É importante destacar que ao procurar pelo que lhe interessa, a criança situada socialmente nas comunidades mais vulneráveis, pode não demonstrar interesse pelo conhecimento das ciências gerando uma sensação de liberdade, somente por ter tido a oportunidade de escolher um tema ser pesquisado, um equívoco denominado por muitos como “pedagogia de liberdade para aprender”. (Idem)

Diante de uma compreensão desacertada a respeito das diferenças entre pesquisa e ensino, em muitos projetos considerados inovadores, o recurso da pesquisa tem substituído a

função social e necessária do ensino. Para Saviani (1994), a pedagogia ativa, muitas vezes baseada em métodos de projetos, enfatiza o processo de construção do conhecimento, a partir de um caminho que seria “novo”, individual e próprio para a descoberta, sem atribuir importância aos conhecimentos construídos pela humanidade sobre o tema ou assunto a ser conhecido. Trata-se de uma tentativa de mitigar os conhecimentos construídos pela humanidade, além de potencializar estruturas frágeis de processos de pesquisa. Por esta razão, a escola com função social e política deve carregar a especificidade de apresentar e fomentar o interesse pelo conhecimento produzido historicamente pelos homens e que é exigido pela sociedade, mesmo que não ofertado a todos como direito (SAVIANI, 2012).

À vista das considerações anteriores, é importante que a aprendizagem para a liberdade ou livre que as duas escolas almejam, seja capaz de considerar o fato de que a escola, para não perder sua especificidade e cumprir sua função política e social, deve admitir o fomento ao conhecimento referente à universalidade humana, e por isso, mantém relações intrínsecas para com a emancipação do indivíduo por meio das práticas sociais.

Para a coordenadora Flor a escola Asas tem oferecido alternativas de projetos e diferentes espaços para as aprendizagens dos estudantes, contribuindo com a ressignificação de tempos e espaços no âmbito escolar. O texto do PPP da escola Asas considera que

as experiências de agrupamento em ciclos no Ensino Fundamental, no âmbito da SEDF tem apresentado significativa melhora no fluxo, nas taxas de rendimento, no índice de abandono escolar e na aprendizagem dos estudantes, quando comparadas às Unidades Escolares que estão organizadas no regime de seriação, a *escola Asas* pretende dar um passo adiante na forma como organiza os tempos e espaços escolares, de modo a romper com os contingenciamentos da organização do trabalho pedagógico ainda “presa” à lógica do agrupamento das crianças em turmas em uma sala de aula. Como a própria SEDF (s/d) afirma, o agrupamento em Ciclos são uma organização do tempo e espaço escolar que pretende atender aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças [...] desse modo, a Escola *Asas* optou por fazer novos tipos de agrupamento na escola [...]. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 15) [grifos nossos]

A escola Asas admite em seu PPP que a proposta da SEEDF de reorganização dos tempos e espaços escolares respeita o ritmo e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, propõe nova organização para a unidade escolar ao optar por novos agrupamentos, que requer mudança inclusive na estrutura física. Cabe ressaltar que a SEEDF, por meio de suas Diretrizes de Avaliação (2018b), orienta que após a avaliação diagnóstica as escolas organizem os reagrupamentos dos estudantes de acordo com as necessidades relacionadas aos objetivos de aprendizagem, no intuito de potencializar as aprendizagens dos estudantes por meio das intervenções pedagógicas.

Do ano 2018 para 2019, durante o recesso escolar, a gestão da escola resolveu remover as paredes de algumas salas de aula, transformando-as em grandes salões. A perspectiva era de que os professores trabalhassem juntos, no mesmo espaço, dentro dos blocos 1 e 2 de acordo com a organização em ciclos da SEEDF. O Bloco 1 representa a alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e o bloco 2, (4º e 5º anos). Apenas as salas das turmas de 1º ano (alfabetização) e dos alunos de classe especial não foram alteradas. A organização escolar proposta pela escola prevê o seguinte:

A experiência inicial na escola com os ciclos começou com a enturmação das crianças em dois grupos: crianças de 1º a 3º ano em um grupo e de 4º e 5º ano em outro. Após o primeiro bimestre, foi observada a necessidade de reagrupamento das turmas de 1º a 3º ano, em virtude da dificuldade encontrada em alfabetizar as crianças em meio a outras já alfabetizadas. Assim, organizamos um terceiro grupo, de acordo com o critério de alfabetização, formando 3 tipos de agrupamento: 1º) crianças não alfabetizadas – 1º e 2º anos, 2º) crianças em processo de alfabetização e alfabetizadas – 1º, 2º e 3º anos e 3º) crianças alfabetizadas – 4º e 5º anos. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b, p. 14)

Ao retornarem do recesso escolar, muitos profissionais se opuseram às mudanças realizadas na estrutura física das salas de aula, tendo em vista que não houve um consenso da comunidade escolar em torno da questão. Diante disso, retomou-se a discussão e o significado da remoção das paredes, do ponto de vista simbólico e pedagógico para o trabalho na escola Asas.

A preocupação era de que, o simples ato de união das salas, não representasse necessariamente, melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e das aprendizagens. Isso porque a quantidade de estudantes seria a mesma, sendo os professores os responsáveis em avançar no trabalho colaborativo. Sobre mudança nos espaços físicos e o trabalho docente, a coordenadora da escola Asas considera que

*A partir disso, eu acho que a própria parceria em sala de aula das duas docentes permitiu assim uma maior plasticidade na organização do trabalho pedagógico e eu acho que isso tudo vai caminhando na constituição de uma comunidade de aprendizagem. (Flor, coordenadora da escola asas) [grifos nosso]*

A coordenadora exemplifica uma parceria de professoras que deu certo em relação à junção das salas para flexibilidade do trabalho pedagógico. Ainda assim, foi possível identificar por meio das observações realizadas que nem todos os professores, mesmo que se esforcem, conseguem realizar um trabalho de parceria e solidariedade com a gestão do expressivo número de alunos e das diversas formas de condução de trabalho docente.

De fato, em um dos salões observado (bloco 1), os estudantes foram-organizados em grupos maiores e alguns mal conseguiam acompanhar as orientações das atividades no quadro da sala. As professoras pareciam não estar trabalhando em conjunto, pois dividiam os alunos com frases “esse é meu”, reafirmando que apenas estavam no mesmo espaço, porém a realização do trabalho ainda era individual.

Em contrapartida, em outro salão (bloco 2), não foi possível identificar as diferentes turmas no espaço, devido a um trabalho muito articulado e ajustado entre os professores, de modo que os alunos organizados em grupos pareciam ser do mesmo ano, como demonstrou a coordenadora Flor.

A prerrogativa de que unindo as professoras em um grande salão permitiria uma maior plasticidade da organização do trabalho pedagógico admite dúvidas. Pois se assim for, teremos de afirmar que a estrutura de espaços e tempos escolares é o que assegura a mudança e qualidade do trabalho pedagógico e não as diversas condições materiais e objetivas que juntas propiciam alguma mudança na efetiva organização desse trabalho.

Além disso, trabalhar em parceria, coletivamente requer uma cultura de colaboração, tendo a participação como fundamento para os processos de formação reflexão, elaboração, implementação e avaliação do trabalho pedagógico, a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar (SILVA; FERNANDES, 2017b).

Ainda assim e com todas as limitações apresentadas, observamos que o processo de reorganização dos estudantes nos espaços contribui para a constituição de identidade e a compreensão da ideia de progressão continuada das aprendizagens pelos professores e estudantes do bloco 2 da escola Asas. Há também desafios a serem superados:

*[...] na minha sala, quarto e quinto anos é um grupo só. Então, eles vão crescendo juntos. Eu acho que a vantagem é a união da turma e a dificuldade também é essa a quantidade de alunos em sala de aula, que precisa também de muitos monitores. Precisa de outras pessoas ajudando os professores regentes.* (Paulo, professor da escola Asas) [grifo nossos]

*[...] é uma escola diferenciada porque o quarto e quinto anos ficam juntos, e a gente tem uma coisa mil vezes diferenciada do que as outras escolas. A gente aprende coisas do quarto e do quinto, não só uma coisa, só do quinto.* (Manoela, escola Asas) [grifo nossos]

O professor Paulo faz uma observação quanto à realidade em sala de aula e a vantagem de se ter duas turmas em um único espaço físico, mas também aponta a necessidade de um número maior de monitores para auxiliá-lo. Por outro lado, a estudante Manoela diz da

vantagem da reunião de estudantes do bloco 2 em uma mesma turma e enfatiza a progressão continuada favorecida pela organização escolar em ciclos<sup>40</sup>, implementada nas escolas do DF. Nos ciclos, os estudantes avançam ou retornam nos objetivos de aprendizagem desde que haja necessidade de aprofundamento das aprendizagens.

A progressão continuada é um pressuposto para o sucesso da escola estruturada em ciclos, [...] o que significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal e não apenas uma extensão do tempo escolar, mas um tempo fluido que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar. (PEREIRA, 2017, p. 67)

Em relação à reorganização dos estudantes nos tempos e espaços escolares, a escola Eixos propõe uma alternativa diferente da escola Asas em seu PPP, porém até o final do ano de 2019 ainda não havia iniciado com todas as turmas tal reorganização e os professores mantiveram a organização escolar conforme proposta na estratégia de matrícula, em turmas organizadas por ano da (Educação Infantil) e do (1º ao 4º ano) do Ensino Fundamental. As tentativas de reorganização aconteceram com ações específicas de alguns professores, conforme excerto do PPP.

Atualmente, por uma questão de amadurecimento dos educandos, estrutura física e organizacional todos se encontram no núcleo de iniciação e foram reorganizados de acordo com o segmento a que pertencem. As crianças de Educação Infantil (2º período) estão em sala fixa com professoras de referência, aprendendo e desenvolvendo o previsto para essa etapa. Os educandos do 1º ano do Ensino Fundamental também encontram-se em salas fixas para que possam ser trabalhadas de forma mais específica as competências necessárias para aquisição da alfabetização linguística e lógico matemática. Do 2º ao 4º ano, foram constituídos Núcleos de Projeto que acontecem, fora da sala de aula, no salão de estudos e pesquisa e outros espaços externos. Nesses espaços, por meio dos dispositivos pedagógicos são trabalhados os conteúdos e objetivos previstos no currículo para cada segmento. Nos Núcleos de Projeto, a organização do espaço e tempo torna-se um desafio a mais para esta parcela dos educandos, pois extrapolamos as paredes das salas, sendo preciso legitimar os espaços externos como pedagógicos e organizar os grupos para ocupação dos mesmos em diferentes configurações (agrupamentos maiores, duplas, trios, quartetos) em consonância com a concepção pedagógica. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 26) [grifos nossos]

A Escola Eixos organizou três núcleos de aprendizagens: iniciação, transição e desenvolvimento. As possíveis mudanças de um núcleo para o outro tem relação com o nível de autonomia, protagonismo dos estudantes e com as formas de os estudantes aprenderem sobre o que significa uma educação mais livre. É no nível de transição que “ampliam-se e integram-se os espaços”. Assim, todo lugar objetiva ter potencial para aprendizagem.

<sup>40</sup> A organização escolar em ciclos aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação/9394-96 foi adotada pelo Distrito Federal e aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal pelo parecer nº 212/2006.

A estrutura física da escola, a quantidade de estudantes e a carência de profissionais adiam a organização proposta no documento da escola. Diante das observações realizadas, a maior parte dos estudantes está no núcleo de iniciação e poucos construíram “autonomia” necessária para a utilização do salão e dos ambientes de pesquisa com consciência sobre os seus objetivos e finalidades.

Outro desafio aparente é a estrutura arquitetônica do prédio alugado para a Escola Eixos. Mesmo se aproximando da ideia de uma CA, com poucas salas divididas com paredes e espaços mais abertos, a estrutura parece incomodar professores e estudantes. Isso porque as vozes das pessoas ecoam com muita facilidade no ambiente, e contraditoriamente à ideia de liberdade e fluidez nos ambientes, alguns professores dividiram os espaços com tecidos ou mobiliários na tentativa de se reservarem um pouco mais. Ou seja, as barreiras não são apenas construídas com paredes de concreto ou madeira, são também decorrentes das concepções dos sujeitos acerca do que seja trabalhar em uma comunidade de aprendizagem. As cortinas e mobiliários simbolicamente revelam as resistências à proposta.

Para a professora Cissa, a consolidação de um trabalho pedagógico em um projeto de CA, tem, ainda como desafio, a efetivação da tutoria:

*[...] a gente não conseguiu efetivar ainda por causa da realidade, que também é uma grande dificuldade nossa, que é o número de educandos por educadores [...] para conseguir tirar do papel a tutoria é um trabalho muito difícil, porque são mais horas de trabalho. E faz quem está disposto* (Cissa, professora da Escola Eixos)  
[grifos nossos]

A tutoria consiste no atendimento a pequenos grupos de estudantes, prejudicada em função do seu número expressivo por professor. Ainda assim, ao relatar que poucas pessoas estão envolvidas nesse projeto, enfatiza a sobrecarga de trabalho para quem participa da reorganização proposta. Na organização da Escola Eixos, o professor-tutor seria responsável pelos estudantes que estariam nos núcleos de transição e desenvolvimento, no acompanhamento do processo de autonomia e protagonismo por meio dos projetos individuais dos mesmos.

Cabe ressaltar, que a sobrecarga de trabalho para o trabalho pedagógico inovador em uma CA foi pauta de uma reunião de professores na Escola Asas, citada anteriormente, em que uma professora discutiu que a inovação pode ser uma medida que “pesa” nos ombros do trabalhador. O esforço para que o projeto saia do papel, como diz a professora Cissa, é um retrato dos desafios e dificuldades que as duas escolas estão enfrentando no processo de consolidação das Comunidades de Aprendizagem no DF. Nesse sentido, os PPP e as

narrativas dos interlocutores das duas escolas revelam a intencionalidade para a organização de tempos e espaços escolares que possam alavancar a perspectiva dialógica e a transformação escolar com a adoção dos dispositivos pedagógicos, por mais que a realidade objetiva das duas escolas não apresentem condições favoráveis às mudanças propostas.

Se o pressuposto básico das CA é criar meios para que a aprendizagem dialógica prevaleça em uma comunidade aprendente, há de se questionar a concepção de reorganização dos tempos de aprendizagem apresentada por Pacheco (2019), pautada pelos processos individuais na reorganização pedagógica e na elaboração de banco de horas de trabalho para tutores e voluntários, o que aparentemente não contribuem para o compartilhamento de saberes e práticas sociais, fragmenta o trabalho docente e infringe leis trabalhistas.

A aprendizagem acontece 24 horas por dia nos 365 dias de cada ano. Não haverá “férias escolares” ou períodos de “recesso”. Cada educador estabelece seu tempo de repouso ou até mesmo de “estar sozinho” em acordos elaborados com os membros da comunidade. Os planejamentos diários serão feitos em comum, partindo-se da produção de mapas de tempos comuns a todos os sujeitos aprendentes, para se chegar a uma gestão individualizada do tempo. E na elaboração de um banco de horas de tutores, voluntários e outros agentes educativos [...] (PACHECO, 2019, p. 69) [grifos nossos]

Aparece explícito na defesa do autor suas convicções a respeito de como deve ser o processo de inovação nos projetos de CA. Suas concepções sobre aprendizagem e organização escolar tornam-se preocupantes à medida que correspondem a processos de intensificação da “desprofissionalização” e precarização do que entendemos como direito à educação por meio do sistema público de ensino. O caráter individualista de gestão do tempo, com banco de horas, por exemplo, revela aproximação com projetos educacionais marcados por princípios empresariais.

Cabe ressaltar que a desvinculação da escola pública do sistema de ensino acarreta em um processo de responsabilização das instituições. Com a desobrigação do Estado no cumprimento de seu papel ao redistribuir sua competência e recursos, as escolas além de cumprirem o trabalho pedagógico, terão de providenciar recursos para sua manutenção. Nesse sentido, geralmente iniciam uma busca por parcerias e patrocínios, o que as fazem se submeter à lógica interessada da demanda de seus patrocinadores, alterando assim seus princípios, valores e finalidades (MEZAROBBA, 2018).

Pacheco é um dos influenciadores e voluntários das Escolas Asas e Eixos e da efetivação do projeto de CA e de reorganização pedagógica. Como um dos fundadores da Escola da Ponte, ele apresenta às duas escolas, os passos necessários para as mudanças que

devem ser feitas para ruptura com a estrutura da escola atual, perspectivas que geram dissenso entre os educadores das duas Escolas que não entendem a mudança com um caráter prescritivo de atendimento à modelos existentes e cumprimento de possíveis etapas pré-determinadas.

Por esta razão, algumas propostas ainda estão em processo de debate e avaliação. É ele também quem coordena os núcleos de transformações pedagógicas com reuniões de formação e conferências, além de ter coordenado o curso de formação continuada de Redes de Comunidades de Aprendizagem, ofertado aos profissionais da educação básica da SEEDF por meio da Subsecretaria de Formação Continuada- EAPE em 2019.

O acompanhamento feito por Pacheco, segundo os profissionais da Escola Eixos, contribui para a compreensão da proposta de CA.

*A gente tem como se fosse uma orientação do Pacheco, então, ele está sempre disponibilizando materiais. Então, esse estudo acaba sendo bom para as pequenas práticas aqui dentro, que também oferece material pra gente estar avaliando, refazendo. (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]*

*[...] a gente encontrou com José Pacheco começou a pesquisar isso junto com o diretor da Escola e aí o grupo foi aumentando, a gente chegou no ponto de 4 educadores, depois cinco educadoras e a gente começou a fazer cursos, a se envolver, a participar de encontros, de palestras, de possibilidades. (Antônio, professor da escola Eixos) [grifos nossos]*

Há de se considerar que as possibilidades, como disse o professor Antônio, encontradas nos estudos e apoios mediados pelo professor José Pacheco fomentam o desejo de mudança, embora as práticas sejam ainda tímidas, como disse a coordenadora Nina. As perspectivas de mudanças de espaços ou reorganização dos tempos escolares e das práticas apresentadas como dispositivos pedagógicos, ainda se distanciam de uma rotina escolar coletiva e permanente nas duas escolas, conforme demonstram as situações e processos observados nesta pesquisa.

Ademais, trata-se de um estímulo amparado em um discurso de ideação do que na realidade objetiva, isso significa que o rompimento com a concepção e prática de educação na rede pública do DF e de busca de uma escola autônoma, crítica e protagonista não conseguiria se projetar com facilidade em uma sociedade capitalista cujo modelo é de exploração do trabalho que gera desigualdades. Fomentar o discurso de uma educação na perspectiva das CA sem considerar a lógica do capital e suas influências no âmbito escolar, pode ser uma forma ingênua de compreensão, revelando um dos maiores desafios a ser superado (TONET, 2006).

Diante dessas considerações, foi possível perceber na maior parte das ações pedagógicas vivenciadas pelas duas escolas durante as observações realizadas para este trabalho, que os desafios apresentados por elas constituem limites em consolidar um trabalho efetivo de CA. Porém, a ênfase atribuída ao planejamento pedagógico participativo juntamente com a proposta de investimento em uma relação entre professor e estudante menos hierarquizada, pode ser considerada uma ferramenta potencial para o fomento às atividades educativas emancipadoras.

### **5.5 Projeto pedagógico participativo: potencialidade das comunidades de aprendizagem do DF**

Ao considerarmos o planejamento como projeção das possibilidades que viabilizem o alcance das finalidades, há de se considerar que as escolas Asas e Eixos desejam por meio de seus projetos pedagógicos formarem pessoas críticas, capazes de se relacionar e autônomas em seus processos de busca pelo conhecimento. Para isso contam com projetos de escola que valoriza o que o estudante já sabe e deseja saber, seus interesses, motivações, liberdades e individualidades.

No decurso das discussões realizadas, referenciadas em estudos e concepções teóricas, nos deparamos com a necessidade de construir um espaço educacional promotor de uma aprendizagem significativa, formação de cidadãos conscientes, comprometidos com o desenvolvimento de sua comunidade e que tenham conhecimento pleno de suas potencialidades. Temos como missão ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania. (...) Ao promover experiências pessoais e coletivas com objetivo de formação de estudantes autônomos, colaborativos, críticos, corresponsáveis por suas aprendizagens, a escola ressignifica o currículo articulando conteúdo com eixos transversais e integradores. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 13) [grifos nossos]

Este PPP materializa o desejo de sua comunidade de vivenciar uma escola que promova práticas educativas emancipadoras, comprometidas com a diversidade, permitindo o acesso à produção de conhecimentos que articulem o pensamento local e o universal, contribuindo para a formação de pessoas sensíveis, críticas e autônomas. Este PPP é o resultado de uma diversidade de ações e discussões realizadas desde 2015 pelas instâncias coletivas da escola: coordenações pedagógicas, processos de formação continuada de professoras, rodas de conversa, Núcleo de Transformação da escola, Conselho Escolar e Assembleias. (PPP ESCOLA ASAS, 2019b p. 2)

Os trechos dos PPP das escolas, documentos anteriores, destacam a construção coletiva e a participação de todos nos estudos e debates para a consolidação de uma comunidade escolar que promova práticas educativas emancipadoras. Para que o planejamento pedagógico se constitua como processo de pensar e organizar processos educativos emancipatórios na CA, a relação pedagógica entre adultos e estudantes é basilar.

Consta no PPP da escola Eixos que “escolas são pessoas e pessoas praticam valores, por isso, cabe-nos, também, definir o perfil dos educadores, a partir dos princípios e valores que norteiam nossa prática.” (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 15).

A possibilidade de definir o perfil dos profissionais que atuam nas escolas no tocante à prática dos valores que norteiam o projeto de CA é questionável e parece estar envolvido por uma ideiação. A complexidade da educação como prática social está em desconsiderar o processo de relações exercidas na sociedade capitalista sobre o cotidiano escolar, inclusive na determinação de valores e comportamentos que valorizem a disseminação hegemônica sobre a concepção utilitarista e interessada do mercado na educação pública e conseqüentemente, na escolha do perfil de profissionais para o exercício da docência.

Para Freire, o percurso formativo do docente envolve a prática de pensar a prática. Isso implica em um movimento consciente e dialético da totalidade de das particularidades no processo de formulação do conhecimento.

“(…) a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos (...) uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.” (FREIRE, 1996, p. 70).

No planejamento coletivo do trabalho pedagógico, o docente pode diante de suas particularidades, experiências profissionais ou influências sociais, não praticar os valores definidos como essenciais para o projeto da escola. Nesse caso, caberá à comunidade escolar debater e discutir as peculiaridades que possam obstaculizar a realização dos trabalhos pedagógicos decididos pela coletividade. Nesse sentido,

No planejamento devemos considerar as condições reais sem tomá-las como obstáculos para a busca de soluções de problemas e a tomada de decisões. Isso porque nem sempre as condições reais são as ideais; no entanto, estas não devem conduzir ao imobilismo. Planejar é projetar, lançar à frente, pensar nas possibilidades. (SILVA, 2017, p. 27)

As relações criadas, consolidadas e reafirmadas constantemente na sociedade atual, induzem e influenciam as relações na escola, inclusive seus valores. Por outro lado, a intenção de mudar a escola pelo trabalho educativo numa luta contra hegemônica é um permanente vir a ser, um processo que precisa aproximar-se constantemente de ações concretas que se revelam na práxis educativa (ALGARTE, 1994).

Sobre as possibilidades encontradas pelas duas escolas para efetivarem um planejamento participativo, os PPP, narrativas e observações indicaram que muitos dos objetivos e ações traçadas no Plano foram viabilizados pelas práticas pedagógicas

denominadas de dispositivos, e outros ainda não se efetivaram devido aos desafios para concretização no cotidiano escolar.

Em relação ao projeto pedagógico participativo como potencial das escolas, a fundamentação teórica destaca a aprendizagem dialógica, procurando envolver todos os integrantes da comunidade escolar em uma perspectiva não hierarquizada das relações. Trata-se de um desafio entendendo que as dificuldades são muitas para promover um ambiente participativo e colaborativo com os adultos e estudantes. As narrativas a seguir são elucidativas:

*Ela preza por uma, por uma aprendizagem significativa, valoriza os processos que são coletivos e os sujeitos também. Nesse processo, então, a gente tem uma escola que entende a criança como alguém que tem vontades e interesses, que pode atuar nesse contexto e ajudar a decidir como como é essa escola. (Amora, professora da Escola Eixos) [grifos nossos]*

*Você não tem uma relação muito hierárquica entre professor e criança. (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]*

As profissionais concordam em relação à concepção e tentativa de práticas pedagógicas que horizontalizem as relações no cotidiano escolar, pois seria nessa perspectiva que uma CA funcionaria. Assim, algumas ações como a assembleia escolar e as comissões de responsabilidade, são meios para que todos participem da tomada de decisões e condução de situações, valorizando a aprendizagem dialógica por meio das interações e dos diálogos numa perspectiva mais autônoma e reflexiva.

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática se dá como unidade (...) assim, não há palavra verdadeira que não seja práxis (...) a busca de coerência entre o que se diz e o que se faz e a permanente reflexão sobre o que se realizou, para ser possível continuar a tomar as decisões e seguir na direção dos objetivos acordados entre todos na escola. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 43)

Há nas duas escolas, o interesse de que os estudantes vivenciam uma relação respeitosa com comunicação não hierarquizada e não violenta. De fato, as observações realizadas nas duas escolas evidenciaram que há um ambiente escolar mais tranquilo e respeitoso e de reflexão das práticas pelos adultos e crianças como enfatiza a coordenadora Flor.

*Eu acho que a escola é profundamente comprometida com isso, então, a gente não aceita violência, essa é uma escola onde não se grita, quando se grita as pessoas estranham, aqui é uma escola solidária, a gente não resolve as coisas botando de castigo, é sempre com comunicação não violenta, sempre com muito carinho, é*

*muito interessante. Eu gosto muito das crianças que estão aqui, você pode conversar com elas, que elas são crianças bem interessantes. Eu acho que elas vivenciam um cotidiano bem interessante, eu acho isso muito legal.* (Flor, coordenadora da escola asas) [grifos nossos]

Os caminhos que as escolas encontraram para mediar as relações, como rodas de conversa, assembleias escolares entre outros, são vivenciados com certa frequência e alguns dos estudantes reconhecem e apontam suas satisfações com uma escola em que eles se sentem parte do processo educacional.

*E a escola ela tem novidades, a gente não fica só dentro de sala copiando, a gente tem atividades diferentes.* (Bianca, estudante da Escola Asas) [grifos nossos]

*[...] o que a gente mais faz é roda, porque sempre tem a briga e a gente resolve mais com roda. A assembleia a gente está começando a fazer, e a gente está gostando de fazer assembleia.* (Isa, estudante da Escola Eixos) [grifos nossos]

*[...] A gente realmente não aprende só matéria, não fica só sentado copiando alguma coisa, a gente aprende várias coisas diferentes, isso é uma pedagogia.* (King, estudante da Escola Asas) [grifos nossos]

Bianca e King demonstram estar satisfeitos em uma escola que tem outras atividades para além de copiar coisas, em que não aprende só matéria, mas também, outros saberes igualmente importantes para a formação básica dos estudantes. Para King, essa diferença está baseada em uma pedagogia. Enquanto Isa enaltece o diálogo e as interações: a roda e a assembleia e aponta que os conflitos são resolvidos na roda demonstrando que as interações e diálogos são parte das práticas pedagógicas da escola e a assembleia escolar é um dispositivo ainda inicial na escola Eixos, mas apreciado pelos alunos.

As duas escolas utilizam a roda de conversa como um dispositivo de planejamento e avaliação. Geralmente as rodas são realizadas com toda a escola, quando precisam discutir algo em comum, e em cada espaço de aprendizagem quando diz respeito a temas/discussões de grupos específicos, inclusive numa reunião pedagógica específica para professores. A roda de conversa também é utilizada para planejamento da organização dos espaços e dos tempos do dia.

Para avaliar alguma situação, as crianças são orientadas a nunca exporem pessoas, mas sempre as situações, tendo em vista manter a potencialidade formativa e da atividade que preza pelo diálogo, pois “a tentativa de modelar comportamentos, utilizando-se para isso de recursos meritocráticos, assenta-se no ideal neoliberal de responsabilização individual que incide sobre o ato educativo, influenciando-o fortemente.” (SOARES, 2019, p. 32)

*A roda tem diferentes funções em termos pedagógicos, que seja uma roda de conversa para levantamento de tema de construção de um projeto coletivo [...] então, é fundamental para a questão de mediação de conflito, é importante para uma estrutura embrionária de Assembleia que é um dispositivo que todo mundo quer chegar. (Luciana, diretora da Escola Eixos)*

Mesmo considerando os efeitos positivos das atividades que envolvem a participação dos estudantes nas duas escolas, narrativas anteriores revelam a necessidade de equilibrar a aprendizagem dialógica e aprendizagem instrumental. Quando Bianca diz que a escola tem novidades e atividades diferentes, e Iza que a atividade mais frequente é a roda, notamos a possibilidade de as escolas estarem de certa forma, negligenciando a parte curricular que trata dos conteúdos relacionados aos conhecimentos científicos, e, portanto, históricos e sociais. É importante destacar que deixar o processo de aprendizagem a cargo da espontaneidade da criança, revela uma perpetuação de condições sociais desiguais.

A instrumentalização na perspectiva da PHC, diz respeito às ferramentas básicas culturais necessárias ao estudante para leitura, compreensão, interpretação, avaliação e transformação da realidade. Para isso, é necessária a democratização do saber existente e construído pela humanidade como forma de base para o possível avanço às novas descobertas no processo de construção do conhecimento elaborado (SAVIANI, 1994).

Respeitar e valorizar as experiências dos estudantes não significa deixá-los à deriva de seus próprios interesses, tendo em vista que a função da escola, numa perspectiva histórico-crítica, está imbuída de uma natureza, cujo ato educativo, necessita identificar, considerar e tentar superar, para fins de emancipação, as realidades e intencionalidades que as relações na sociedade capitalista provocam na escola.

Tais relações geram “feridas” pedagógicas de cunho competitivo, fomento às individualidades, negação das experiências e aumento das vulnerabilidades sociais, sendo responsabilidade da escola intervir nessas relações em prol da emancipação e promoção de uma educação menos desigual e segregadora para com os filhos das classes desfavorecidas economicamente, como as que habitam nas comunidades das escolas pesquisadas (MAINARDES, 2009).

Nesse sentido, vale destacar que “a aprendizagem dialógica numa perspectiva emancipadora, não se opõe à aprendizagem instrumental (...), o que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 64).

Talvez e infelizmente, a relação entre a aprendizagem instrumental e a aprendizagem dialógica ainda esteja em efeito “gangorra” para a maior parte dos projetos escolares que desejam se tornar uma CA. Como se uma sempre tivesse que entrar em campo de forças com a outra, não reconhecendo nelas uma unicidade no sentido de aprofundamento das aprendizagens. Vejamos como professor e estudantes percebem essa relação.

*É o estudo, é pesquisa individual sozinho com tempo de leitura, com tempo livre, com tempo de, enfim que a criança se estrutura, ela cria esse planejamento junto com um tutor. (Antônio, professor da escola Eixos) [grifos nossos]*

*[...] a gente já fez um planejamento, porque antes, no ano passado, a Jana dava um papelzinho, aí cada um escrevia, a gente só não mudava o horário do lanche e o horário de ir embora, mas o resto a gente fazia, a gente queria fazer desenho, agora a gente escrevia lá desenho, aí fazer várias coisas, mexer com tinta. (Julia, estudante da escola Eixos) [grifos nossos]*

*Você tem que ter autonomia pra fazer sozinha, não precisa ficar pedindo ajuda. Ou seja, pra mim é muito legal. (Luara, estudante da escola Asas) [grifos nossos]*

As narrativas expressam ideia de organização individual do tempo e dos processos escolares que pode por vezes se confundir com o conceito de “auto-organização”. Participar do planejamento escolar e se auto-organizar são ações completamente distintas do ponto de vista teórico e metodológico no campo educacional.

A auto-organização estudantil pressupõe não só participação nas decisões por meio de voto ou de representações, mas principalmente, uma atuação interessada, objetiva e organizacional. A transformação do homem em um pensador revolucionário exigiria um novo conceito de educação e uma nova sociedade (MAIA; PINHEIRO, 2010).

Na perspectiva das autoras, o projeto político e pedagógico de educação socialista com ênfase na auto-organização dos estudantes requer um coletivo que expresse seus interesses comuns e que não seja exatamente caracterizado por um grupo de crianças que se reúne, mas pelos interesses que partem desse grupo, porque “o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade.” (PISTRAK, 2000, p. 177)

Mesmo com a intenção de fomento à participação dos estudantes nos grupos ou comissões de responsabilidades, dispositivos discutidos anteriormente e que as duas escolas já realizam, esses grupos não se organizaram por um desejo próprio dos estudantes, mas se valeram da indicação, organização e muitas vezes, convencimento dos adultos da escola. No entanto, esse pode ser o início de auto-organização estudantil, importante ação da escola para a autonomia das crianças, mas faz-se necessário sempre avaliar se esta ação está imbuída de

interesse e sentido para elas, para que não se torne um processo de regramento ou formalidade escolar com ênfase na manipulação e atendimento a interesses particulares (PISTRAK, 2000).

Além dos grupos de responsabilidade, o professor Antônio destaca que o objetivo do planejamento pedagógico participativo está na organização da própria criança com seu tempo livre e com o tutor que é o professor que admite outra característica junto ao seu núcleo de aprendizagem, revelando nova atuação docente. Como tutor, o professor não direciona os estudantes, mas os acompanha. A coordenadora Nina considera importante para explicar essa nova função a seguinte metáfora.

*O que você faz como tutora? você será como se fosse metaforicamente falando, a margem do rio e você vai ajudar esse rio, porque o rio vai, a água vai, ela vai. Então ela vai ter o curso dela, ela vem quer dizer, a gravidade vai levar ela de qualquer jeito pra o mar. Aí, a questão é por onde ela vai. E aí o tutor tem esse papel de ir guiando por onde ela vai, ajudando a criança, o adolescente a fazer, a estruturar as perguntas, a se planejar, a também, a lidar com seus fatores emocionais também, a lidar com o sócio emocional dele. (Nina, coordenadora da escola Eixos) [grifos nossos]*

Diante da metáfora de Nina, da narrativa do professor Antônio e da estudante Luara, percebemos algumas influências de uma teoria pedagógica que concebe a aprendizagem por meio de fases ou determinada por ideias religiosas de tempo e vida (nascer, crescer e morrer) relacionando o desenvolvimento humano ao ciclo de formação.

A metáfora da margem do rio que Nina utiliza demonstra uma ideia relacional entre a educação e os preceitos da natureza, numa concepção que em algum momento a aprendizagem por si só acontecerá sem que haja intervenções da escola ou do professor, negando a força das determinações sociais que geram as desigualdades e valorizando a ação de uma possível preceptoria<sup>41</sup> que se assemelha em grande medida, às características apresentadas por Nina ao processo de tutoria que deve ser contemplado em uma CA, assim como anuncia Jean Jacques Rousseau (1712-1778) na obra “Emílio ou da educação”, publicada em 1762.

Nessa obra, o autor reflete sobre a educação por meio da vida de Emílio (personagem principal) e de seu preceptor. A ideia de preceptoria, no caminho das aprendizagens de Emílio elucida a função de quem prepara e conduz, quem deixa acontecer e ao mesmo tempo controla as situações. Para o autor, as aprendizagens são fruto da curiosidade do educando diante da relação com a natureza, mas numa predominância de suas particularidades e não do

<sup>41</sup> O preceptor pode ter, além da função de ensinar, as de aconselhar, inspirar e influenciar no desenvolvimento dos menos experientes.  
Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2020.

que seria necessário à sua emancipação. A autonomia se dá relativamente, regrada e manipulada e sempre em atendimento individualizado.

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-las. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente (ROUSSEAU, 1995, p. 206).

Cabe ressaltar que os objetivos de aprendizagem para os estudantes da Educação Básica no DF, se valem de uma pedagogia fundamentada numa concepção social e política que valoriza as práticas sociais iniciais dos estudantes numa perspectiva de uma aprendizagem dialógica, mas avança para uma compreensão mais elaborada do saber por meio da articulação dessas experiências iniciais com o conhecimento científico elaborado pela humanidade. Essas não são dimensões opostas, mas especialmente articuladas em relação ao desenvolvimento integral do indivíduo, tendo em vista que no sentido pedagógico, as relações entre ensino e aprendizagem, professor e estudante se dão no e pelo diálogo fomentando o desenvolvimento das aprendizagens.

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. (SAVIANI, 2003, p. 401).

Assim, superar uma relação escolar ou de sala de aula opressora e hierarquizante não significa valer-se de uma concepção experimental ou anticientífica. Para que isso aconteça é necessário investir na relação pedagógica que possibilite os diálogos, os saberes, os interesses, as decisões e os planejamentos compartilhados com os que são protagonistas no processo de aprendizagem.

As escolas Asas e Eixos apresentam propostas de se pautarem por uma relação no âmbito escolar menos centralizadora e mais compartilhada. Os trechos dos PPP e as narrativas em seguida mostram essas possíveis tentativas, mas ao mesmo tempo evidenciam outras percepções por parte dos estudantes.

A professora como conhecemos, é aquela que ensina para as crianças os conteúdos acumulados pela humanidade, na escola Eixos reelabora-se num novo personagem: a educadora. A educadora é quem estimula os (as) educando (as), na exploração e vivência autônoma e crítica de possibilidades de aquisição de conhecimento

significativo, bem como participa na transformação da sociedade. (PPP ESCOLA EIXOS, 2019a, p. 15) [grifos nossos].

Nesse sentido, a escola poderia ser espaço em que as pessoas se encontram para a pronúncia do mundo e para a sua transformação. O papel dos/as professores/as poderia ser o de ajudar seus alunos/as a analisarem criticamente os desafios que a realidade oferece, atuando no sentido de promover o desenvolvimento pessoal, social, planetário e cognitivo. (PPP ESCOLA ASAS, 2019, p. 12) [grifos nossos]

*Eu não chamo professor de tio, eu chamo de professor o Paulo. É o que eu menos chamo de tio porque ele não tem nada familiarizado comigo, não tem nada a ver com a minha família. E eu tenho uma relação boa com professor, porque assim se você não o deixar bravo, não fizer coisas que ele não gosta, tudo bem. Ele é amigo da minha mãe, então eu tenho uma relação boa com ele.* (King, estudante da escola Asas) [grifos nossos]

*Assim, eu acho a relação com professor meio ruim, porque somos basicamente quase que, opostos, mas eu o chamo pelo nome por pura rebeldia mesmo, e é isso mesmo.* (Blue&Cia, estudante da escola Asas) [grifos nossos]

*Ela não gosta quando a gente a chama de tia. Ela gosta quando chama ela pelo nome próprio, porque se a gente chama tia ou professora, tem duas educadoras que educa a gente na sala, aí se a gente chama tia ou professora, elas vão se enganar, uma vai pensar que é a outra, só que é a outra. Então, a gente chama pelo nome.* (Isa, estudante da escola Eixos) [grifos nossos]

Na perspectiva de projeto mais participativo das duas escolas, o professor não será mais aquele que ensina, mas, o que estimula como educador para a Escola Eixos, e o que auxilia para a Escola Asas. Há de se considerar que o advento de não relacionar a função do professor com a de ensinar pode ser um equívoco em relação ao papel social e político para a atuação profissional docente, tendo em vista as intenções neoliberais em enfraquecer, “desinstitucionalizar”, desvalorizar e desintegrar as políticas educacionais (LAVALL, 2004), entre elas, a formação de professores. Entretanto, motivar e ajudar são verbos que constituem a prática do ensino e não se separam, se movem em unicidade na tentativa de alcance dos objetivos de aprendizagens propostos.

Nas observações realizadas, encontramos as três dimensões apresentadas no texto dos PPP das duas escolas para a docência: ensino, auxílio e orientação. Mesmo nos espaços de aprendizagem em que os professores estavam vivenciando os núcleos de transformação, a instrução acontecia ao mesmo tempo em que a orientação para a pesquisa, planejamentos livres e roteiros de aprendizagem, sem um aspecto determinista sobre a ação de ensinar.

Os estudantes apresentaram algumas questões sobre as mudanças propostas no novo paradigma de suas relações com os professores. Durante as observações nos espaços de aprendizagens, eles dificilmente chamavam os professores pela função que desempenham, na maioria das vezes, os chamavam pelos nomes próprios.

A orientação que recebem para assim fazerem, se vale de uma ideia de que os professores são como os estudantes e estão em posição relacional de igualdade e não precisam de que suas funções sejam evidenciadas como forma de superioridade. Um equívoco, pois mesmo em uma relação pedagógica democrática e menos verticalizada, essa relação é sempre assimétrica. O professor é o sujeito da relação investido em uma função pública, do Estado o que por si a caracteriza com de poder.

Mesmo assim, os estudantes Blue&Cia e King da Escola Asas indicam não terem compreendido a tentativa da escola de apresentarem igualdade nas relações. Para Blue&Cia, chamar o professor pelo nome é um ato de revolta porque eles não se dão muito bem e ela o faz para atingi-lo, e para King, significa que não são familiares, além disso, admite que para se dar bem com o professor precisa não chateá-lo, mantendo uma relação interpessoal ainda hierarquizada e condicional.

Cabe ressaltar que uma relação igualitária somente será possível quando houver a necessidade de reconhecer no outro um sujeito histórico, cultural e de saberes, sem a tentativa de estereotipá-lo e determinar seus comportamentos cultivando tentativas expressamente contra hegemônica, pois “quanto mais se estereotipam as funções de [papel], tanto menos pode crescer o homem até altura de sua missão histórica.” (HELLER, 2016, p. 135) [grifo original]

Ainda assim, como expressam as professoras Amora e Cissa na seção anterior, o planejamento participativo ainda está em fase de organização e debate para melhor funcionamento nas escolas e mesmo que em muitas ações colaborem para maior participação dos estudantes e fomento à criticidade e autonomia, “é necessário reconhecer que a educação é prática social intencional e transformadora das realidades, deve ser planejada (...) como possibilidade de propor uma organização do trabalho pedagógico que supere as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar.” (SILVA, 2017a, p. 37)

Todavia, o planejamento participativo como instrumento de mudança relacional entre professores e estudantes nas Escolas Asas e Eixos tem potencialidade, levando em consideração situações de maior debate, diálogo e participação das crianças nas tomadas de decisões e viabilizando possibilidades de minimizar as relações prejudiciais de centralização de poder e silenciamento estudantil.

Diante das análises compartilhadas neste capítulo, discutimos as significações constituídas pelos interlocutores da pesquisa (profissionais e estudantes) das Escolas Asas e Eixos, a respeito das concepções e práticas pedagógicas que fundamentam o projeto de CA.

As concepções e práticas assumidas pelas escolas revelaram perspectivas diversas a respeito desse projeto pedagógico como possibilidade de inovação educacional. Além disso, evidenciou divergências conceituais em relação a alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico assumidos pelo Currículo em Movimento do DF.

As categorias de análise que emergiram das narrativas foram discutidas nas seções e subseções deste capítulo evidenciando um debate que privilegiou o caráter crítico da educação, na busca de discutir e analisar as determinações políticas e pedagógicas a respeito do objeto para um processo catártico de compreensão da dinâmica do real.

Ao mesmo tempo, consideramos que tais categorias de análise desvelaram as categorias ontológicas do método crítico e dialético, com ênfase nos movimentos de contradição, alienação, mediação e totalidade apresentados no decorrer das análises e evidenciados nas narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Nesse sentido, destacamos que foi possível nos aproximar e apreender o movimento dinâmico do objeto de pesquisa no cotidiano escolar das duas escolas, de acordo com os objetivos de pesquisa destacados anteriormente, e ainda, investigar e nos posicionar criticamente sobre ele e suas dimensões, considerando a tríplice relação que envolve a **compreensão do objeto, a crítica e, a síntese**, evidenciando o ciclo de práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa **Escolas em Transição – Comunidades de Aprendizagem no DF: Concepções e Práticas inovadoras?** teve, como objetivo geral, analisar o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal. Para isso, discutimos os processos de adesão e implementação das Escolas Asas e Eixos, vinculadas à rede pública de ensino do Distrito Federal, ao projeto elaborado a partir das experiências dos Projetos Âncora e Escola da Ponte.

A temática é abrangente e relevante campo de estudo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam propostas pedagógicas de instituições educativas que se intitulam inovadoras. O seu estudo não teve o intuito de estabelecer comparações entre as duas escolas, mas de desvelar os processos em constituição por cada comunidade escolar considerando as singularidades dos seus projetos pedagógicos, as construções individuais e coletivas que mesmo orientadas por fundamentos comuns, caracterizam-se como totalidade em uma totalidade mais ampla – de uma rede pública de ensino e das duas escolas denominadas Comunidades de Aprendizagem (CA).

A perspectiva de inovação assumida pela pesquisadora vincula-se a processos educativos que oportunizam a socialização do conhecimento científico acumulado historicamente e ao cumprimento da função social e política da escola de humanização dos sujeitos. Além disso, se revela no compromisso político e pedagógico dos educadores em superar concepções e práticas que reproduzem valores, culturas, discursos e conhecimentos de grupos sociais dominantes e abre espaço para a articulação dos conhecimentos científicos aos saberes e experiências dos sujeitos históricos.

O contato dinâmico estabelecido no campo empírico com os interlocutores (equipe gestora, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes) possibilitou apreender que para eles, educação inovadora tem diferentes sentidos e significados, sendo que as mudanças de concepções e práticas vivenciadas no âmbito escolar não estão consolidadas, mas em transição. Nesse processo de transição, há os que reconhecem que suas ações se caracterizam como atividades pedagógicas inovadoras na perspectiva dos projetos de Comunidades de Aprendizagem originários (PACHECO, 2019), necessitando de condições específicas para que de fato se efetivem. Há também, os acreditam que suas escolas são inovadoras porque inovar depende da disposição das pessoas, perspectiva que repercute no lema “escolas são

peças” em referência à centralização dos processos de mudanças nos sujeitos que as empreendem.

Da análise dos dados foi possível construir uma síntese dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca de suas **concepções sobre educação inovadora**, destacando-se:

- seu ideário associa-se aos interesses capitalistas;
- visa emancipar e transformar os sujeitos e o contexto escolar;
- rompe com a escola convencional;
- propõe alteração na legislação para maior autonomia institucional;
- requer condições objetivas materiais;
- pauta-se essencialmente em valores e princípios de democracia, participação, diálogo, convivência, diversidade e comunidade.
- propõe atividades diferentes voltadas à autonomia e ao protagonismo dos estudantes.

Os sentidos atribuídos à inovação demonstram que os sujeitos a compreendem como ruptura com a escolarização tradicional; como possibilidade de emancipar os sujeitos e transformar os contextos, pautada em valores e princípios que embasam o proposto no texto dos projetos pedagógicos das escolas. A formação autônoma dos estudantes para serem protagonistas do processo ensino-aprendizagem se dá, por meio de atividades consideradas pelos professores e gestores como “diferentes”. No entanto, os dados de observação demonstram que pouco se diferenciam das atividades didático-pedagógicas propostas pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Educação. O diferencial é na verdade, a organização do espaço físico onde se realizam as atividades e o tempo a elas destinado, o que permite maior protagonismo dos alunos.

As escolas pesquisadas assumiram em seus projetos pedagógicos necessitar de ações que impulsionem seus processos de mudança para se constituírem Comunidade de Aprendizagem, mesmo, tendo como referência o Currículo em Movimento da rede pública de ensino, de base teórico-metodológica histórico-crítica, que propõe a superação de processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar, mas, sobretudo, propõe a formação de sujeitos críticos confirmando sua função política e pedagógica.

Nesse sentido, as escolas vivenciam certos conflitos relacionados aos pressupostos que as orientam – do Currículo em Movimento do DF com base no materialismo histórico dialético e da Comunidade de Aprendizagem que articula fundamentos da Escola Nova e da pedagogia crítica. Esses conflitos geram compreensões distintas sobre o processo de construção dos conhecimentos e organização do trabalho pedagógico, tais como: o processo de construção dos conhecimentos centrado em temas de interesses; valorização de um currículo baseado em competências; o exercício da docência com foco na tutoria; e o conceito de gestão democrática.

As análises sugerem que a proposta de CA se aproxima de ideais progressistas da educação como a valorização e fomento da gestão democrática e da visão da educação como emancipação social. A intencionalidade pedagógica expressa nos projetos pedagógicos das duas escolas é de uma educação comprometida com a formação de indivíduos autônomos e conscientes de suas participações na sociedade, além de protagonistas no processo de aprender, ensinar e avaliar, na direção do que propõe o Currículo em Movimento do DF. Entretanto, sem sistematizar em seus projetos pedagógicos, apresenta características das pedagogias liberais, com ênfase em uma educação útil, moderna e que valoriza os processos de aperfeiçoamento de características individuais na perspectiva do aprender a aprender.

Foi possível identificar ainda, que as Escolas Asas e Eixos, oscilam entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento do DF que propõem: a) avaliação formativa; b) processos democráticos e participativos na escola e sala de aula; c) organização escolar em ciclos; d) valorização e protagonismo dos estudantes e de suas histórias; e) observância à territorialidade; e f) fomento à relação escola e comunidade; e entre os fundamentos das Comunidades de Aprendizagem, que em relação à política curricular da rede pública do DF diverge quanto ao lugar e tratamento dado aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade; aos atendimentos coletivos aos estudantes; a reorganização dos tempos escolares.

Mesmo sendo influenciadas pelos Projetos Âncora e Escola da Ponte, há o reconhecimento pelas escolas de que uma proposta de CA deve ser construída coletivamente pela comunidade escolar e não apenas replicada de um modelo existente em outro contexto social e educacional diverso do DF, revelando reconhecimento quanto as reais condições de cada contexto escolar para implementação de projetos educacionais.

Consideramos que a réplica em larga escala de iniciativas e modelos educacionais pouco utilizados em escolas públicas pode sugerir a ideia de escola como laboratório, o que se

aproxima de uma visão pragmática da educação com efeitos de modernização e aparência de inovação, mudam-se alguns aspectos como no caso das CA – espaço onde ocorrem as atividades, a organização do tempo escolar, a atuação dos estudantes, sem, no entanto, mudar a estrutura do sistema escolar.

Apesar de alguns profissionais terem demonstrado certa incompreensão sobre a proposta de CA, algumas ações potencializadoras da participação democrática dos estudantes foram realizadas:

- rodas de conversas e assembleia escolar que apesar de ainda não se constituírem auto-organização dos estudantes, valoriza a participação crítica em situações diversas no âmbito escolar;
- comissões ou grupos de responsabilidade, que podem ser entendidos como planejamento colaborativo, em que as responsabilidades são compartilhadas visando o alcance dos objetivos definidos coletivamente. São atividades que revelam uma escola preocupada em relativizar as forças hierárquicas nas relações, em busca da horizontalidade e do enfraquecimento dos processos de controle dos corpos e mentes dos estudantes;
- organização de oficinas pedagógicas com voluntários da comunidade escolar que visam compartilhar saberes e experiências por meio da participação da comunidade no cotidiano da escola. O que pode se manifesta como diferencial em relação a maior parte das unidades escolares da rede do DF que, a despeito do que prevê a Lei de Gestão Democrática, compreendem a participação da comunidade em momentos específicos de eventos ou reuniões para comunicação de resultados de desempenho dos estudantes;
- mediação feita pelas escolas para que o projeto de Comunidade de Aprendizagem articule teoria e prática na organização do trabalho pedagógico por meio dos dispositivos e na criação de um núcleo de transformação nas escolas, otimizando a tutoria, as assembleias escolares, as oficinas pedagógicas com apoio da comunidade escolar e a ênfase em projetos individuais e coletivos com os estudantes.

Tendo em vista que muitas limitações ultrapassam o alcance das pessoas e das escolas para as mudanças e se configuram como impedimentos para os avanços desejados,

destacamos alguns pontos que emergiram da pesquisa e que, segundo os entrevistados, necessitam ser superados para a implementação de um projeto de CA:

- o número elevado de estudantes para a realização dos atendimentos individualizados;
- a rotatividade de professores que dificulta a criação de identidade com o projeto;
- a ausência de normativas sobre flexibilização da organização escolar das escolas Asas e Eixos que gera a sua não institucionalização na rede;
- a ausência de formação continuada específica para o projeto de CA;
- carência de investimento financeiro para suprir as necessidades de infraestrutura e materiais;
- inexistência de um prédio escolar para a escola Eixos, construído nos moldes das escolas mais recentes da rede pública.

Diante das perspectivas potenciais e desafiadoras em relação ao projeto de transição das Escolas Asas e Eixos, evidenciamos os pressupostos teóricos e metodológicos das CA de uma educação inovadora como bricolagem (FORQUIN, 1993), com características de diferentes ideários pedagógicos. O termo bricolagem apresenta uma proposta artesanal de aproveitamento de materiais para um interesse possível de reutilização. Com isso, partes de objetos são amoldados uns nos outros, revelando algo aparentemente “novo”.

Na educação, tal conceito suscita questionamentos pelo comprometimento da natureza do ato educativo. Tendo em vista que o processo que abrange desde a seleção do que se pretende manter, até a decisão do que se deve retirar em uma proposta pedagógica, está implicado em sua essência e imbuído de interesses, objetivos e finalidades.

Ao tentar respeitar, adequar ou reutilizar partes de teorias e de concepções e práticas pedagógicas, num movimento de adaptabilidade, as Escolas Asas e Eixos encontram limites para implementar o projeto de CA, como o embate com os pressupostos do Currículo em Movimento, que demonstra em sua gênese ontológica incompatibilidade conceitual com teorias que priorizam fenômenos educacionais individuais e que desconsideram as desigualdades sociais.

Possivelmente, algumas das concepções e ações pedagógicas das duas escolas podem intensificar alguns pressupostos da educação crítica. Ainda assim, outras, principalmente as que divergem do Currículo em Movimento no seu caráter teórico e metodológico podem

contribuir para a interiorização da exclusão dos estudantes, tendo em vista o nível de importância atribuído aos processos que devem ser considerados válidos para a construção dos conhecimentos.

Outra característica divergente apreendida das narrativas de alguns entrevistados está na possível fragmentação do trabalho pedagógico nas escolas, entre os que apoiam e não apoiam o projeto. De fato, essa situação pode gerar sofrimento e adoecimento profissional, além de possível distanciamento das políticas públicas de rede de ensino, tendo em vista as tentativas de autorização para que as escolas sejam independentes pedagogicamente ao se tornarem uma Comunidade de Aprendizagem.

Foi possível apreender, ainda, a constante pressão que o cotidiano escolar das Escolas Asas e Eixos parece estar submetido, quanto às intensas e diversas tentativas de inovação. Compreendemos que o peso da inovação que recaiu sobre as escolas, como disse uma professora em uma reunião pedagógica, refere-se principalmente a um movimento de responsabilização social que se oculta no conceito aparentemente inovador de sociedade educadora ou do lema de que a comunidade educa, e se naturaliza nos intensos processos de ativismo das escolas.

Para além da participação ou colaboração da comunidade na escola, o que pode estar subjacente a essa estratégia política é o possível abandono por parte do Estado responsável pelas políticas educacionais que qualificam o sistema de ensino público brasileiro. Ao compartilhar a educação com o mercado empresarial, organizações sem fins lucrativos e a própria comunidade, responsabilizando-os, o Estado essencialmente liberal ou neo, encontra apoio nas variadas políticas de parcerias e convênios envoltas de um discurso de defesa dos interesses e das liberdades ditas sociais, lê-se, econômicas. A ideia principal, como destaca Freitas (2014), é subverter a lógica do conceito de democracia e construir a hegemonia do capital na escola pública.

Acreditamos que o aprofundamento de estudos em relação às bases, teorias e princípios do próprio Currículo em Movimento do DF, seja necessário para que as Escolas Asas e Eixos e outras que estão no início do projeto de transição no DF compreendam e redefinam as ações pedagógicas inovadoras que realizam, bem como, os diversos sentidos de inovação presentes na sociedade: ligados à lógica economicista e produtivista; ao uso da técnica como meio e fim em si mesma; à pedagogia das competências; entre outras. Concomitante a isso, discutam e estudem para além das ações práticas e metodológicas os fundamentos de educação propostos no projeto de Comunidades de Aprendizagem, sua

possível visão utilitarista e individualista dos processos formativos educacionais, elementos talvez implícitos, porém implicados na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Com a intenção de participar de um debate iniciado por outros pesquisadores e teóricos e possivelmente suscitar demais análises relacionadas ao tema, destacamos que outras questões surgiram no decorrer da pesquisa, entretanto, devido à especificidade do objeto não foi possível aprofundá-las. Ainda assim, ficam abertas as possíveis e futuros estudos, além de novos projetos, entre elas: a) os mecanismos de controle político e pedagógico em projetos inovadores de educação; b) o lugar da docência nas comunidades de aprendizagem; c) a escolarização e a moralização na retórica da formação para a cidadania; d) a relação entre projetos inovadores e a educação empresarial.

Por fim, a aproximação às realidades das escolas da rede pública de ensino do DF em transição para Comunidade de Aprendizagem oportunizou compreender suas concepções e práticas pedagógicas no limite imposto pelo movimento do real, que é singular e particular.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006
- AGUIAR, W. M. J; Ozella, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.2013.
- ALGARTE, R. **A Escola e o desenvolvimento humano – da cooptação política à consciência crítica**. Brasília, DF: Editora Livre, 1994.
- ALMEIDA, S. G. **Projeto Âncora: uma perspectiva de educação para a integralidade humana**. 2017. 241 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado** (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. UNIUBE/UFU. Anped 37º, 2015.
- ARAÚJO, J. C. S. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. *In*: Veiga, I, P, A e Silva, E, F, da. (orgs.). **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006.
- BERSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, código e controle**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1990.
- BOAS, V. M. B (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2017.
- BOTO, C. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação**. Edição nº 22. Volume 1, p 169-191, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (9394)**, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2017.

CRUZ, S. P. S; NETO, B. J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, nº 50. P 385-396, 2012.

CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo, SP. Editora: Cortez, 1985.

DALLABRIDA, N. As reformas religiosas e o nascimento da escolarização ocidental. **Comunicações**. Piracicaba, v 25, nº 2. p 207-223, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**, 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal**, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 2ª versão, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto político pedagógico: comunidade de aprendizagem do Paranoá**. Brasília, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico**. Brasília, 2019b.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação – AnPed**. Ed. 18, p 35-40, 2001.

DUARTE, N; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores associados, 2012.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARIAS, I. M. M, de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FARIA FILHO, L. M de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

FRANCO. M. C. de M. **Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT**. 2016. 94 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, 2016.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2014

FRIGOTTO, G. **O enigma da teoria nas pesquisas e análises da relação trabalho-educação: pontos para debate**. Rio de Janeiro, FGV, 1987.

FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. 12ª ed. – Petrópolis, RJ: vazes, 2013.

GAMA, C. N; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu). Vol. 21, nº 62, p. 521-30, 2017.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Revista Paidéia**. Cadernos de Psicologia e Educação. v. 12, n. 24, pp. 149-161, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais**. In: SANTOS, A; SUANNO, M, V. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIMA E. S. Avaliação por colegas: aprendendo a ser avaliador. In: Boas, Villas (org.). Avaliação: **Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus 2017

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**. 2ª Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 247 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo

MAIA, L. A; PINHEIRO, C. M. **Mestres da educação socialista: Anton Makarenko e Florestan Fernandes**. Fortaleza: Centro Cultural do Benfica, 2010.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel-Introdução**. 1ª edição, 1843. 2ª edição. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, J. **A Pesquisa Qualitativa**. In Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez. pp. 48-58, 1989.

MELO, R. R. de. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa. São Carlos; EdUFSCar, 2012.

MEZAROBBA, G. **Imperialismo e educação: a construção hegemônica do capital na escola pública**. Curitiba, UTP, 2018.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 117, p. 893-901, out-dez, 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia- GO, 2013

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3 ed. Rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Z. C. R. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana. (Coleção Educadores), 2010.

PACHECO, J. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. São Paulo: Papirus, 2005.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAULO NETTO, J. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS. ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

PEREIRA, M. S. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. In: Boas, Villas (org.). Avaliação: **Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus 2017.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. SP: Expressão Popular, 2000.

RANGEL, L. Uma leitura sobre Anísio Teixeira em três atos: o embate entre o público e o privado nas políticas públicas educacionais. In: Medeiros, Jeniffer de Carvalho; Moraes, Raquel de Almeida (orgs.). **Pensamento Pedagógico Contemporâneo no Brasil: ensaios críticos**. Curitiba. CRV, 2019.

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. 219 f. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2000. 344p.

SÁNCHEZ, G, S. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas: Papirus, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D; DUARTE, N (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. M. Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo, SP: Editora EPU, 1990.

SILVA, E. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade**. Arquivo Público de Brasília, 1999.

SILVA, K. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011a.

SILVA, E. F. da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP. Papirus, 2011b.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: Boas, Villas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus 2017a.

SILVA E. F; FERNANDES, R. C. de A. Coordenação Pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: Boas, Villas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus 2017b.

SILVA, F. T. Política de controle no currículo da educação básica: O lugar da diversidade. **Revista Com Censo**, v. 4, p. 60/70, 2017c.

SILVA, B. de S. **Escola e formação para a democracia: o caso do projeto Âncora**. 2018. 178 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo- USP, 2018.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra, Almedina, 1974.

SOARES, E. R. M. Comportamento: cabe avaliá-lo? In: Boas, Villas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

TONET, I. **Educação e formação humana**. In: Ideação. Foz do Iguaçu/PR. v. 8, nº 9, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P (Org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui informado/a, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar as concepções e práticas pedagógicas da Escola Asas e Escola Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos de observação nos espaços da escola e durante algumas atividades; questionário para caracterização dos participantes da pesquisa; entrevista semiestruturada com as profissionais da escola; grupos de discussão com os estudantes e análise de documentos. Além disso, afirmo estar ciente de que minha participação na pesquisa não é obrigatória, podendo desistir da mesma a qualquer momento e que meus dados e informações pessoais serão resguardados de qualquer tipo de divulgação. Declaro estar ciente que terei informações sobre qualquer assunto pertinente a pesquisa quando solicitado à mestranda Danielle Mendonça Sousa Ferreira e que o resultado da pesquisa será divulgado com objetivo científico-acadêmico mantendo em segredo minha identidade. Sabendo que minha participação na pesquisa é voluntária, não cabe de minha parte solicitar qualquer remuneração. Assim, por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Interlocutor(a) da pesquisa

Danielle Mendonça Sousa Ferreira  
Matrícula: 18/0143794

Responsável pela pesquisa

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar as concepções e práticas pedagógicas das Escolas Asas e Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem”. Assim, diante da importância de fidelidade às informações prestadas durante as entrevistas ou grupos de discussão autorizo a gravação de áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição e que poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Interlocutor(a) da pesquisa

Danielle Mendonça Sousa Ferreira  
Matrícula: 18/0143794  
Responsável pela pesquisa

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE  
 Mestrado em Educação  
 Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794  
 Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

<b>Documento:</b>	
<b>Elementos de análise</b>	<b>Observações</b>
As concepções pedagógicas e organização do trabalho pedagógico encontrado nos PPP ou outros documentos.	
Currículo em Movimento do Distrito Federal	
Marcos legais: Leis Federais e Distritais, Diretrizes, Resoluções, etc.	
Portaria de criação da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.	
Contrato de autonomia pedagógica ou Carta de Dispositivos pedagógicos.	
Documentos enviados à Regional de Ensino ou Secretaria de Educação (sede) solicitando autonomia pedagógica.	
A articulação do PPP com os documentos da SEEDF (Currículo em Movimento, Diretrizes da Semestralidade).	
Fichas, roteiros, plano de tutoria, formulários ou materiais que evidenciam as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas.	

**APÊNDICE D – PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO****Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Observações dos espaços pedagógicos e realização de atividades

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Horário - Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Nº	Descrição das Atividades observadas	Comentários da pesquisadora

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA PROFESSORES



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edileuza Fernandes Silva

Prezado(a) Professor(a),

Solicito sua colaboração no sentido de preencher este questionário, que contribuirá significativamente para a pesquisa de mestrado que deseja “analisar as concepções e práticas pedagógicas das Escolas Asas e Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem.” Agradeço sua participação.

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Matrícula: 18/0143794

Mestranda em Educação pela UNB

### I. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do docente:

\_\_\_\_\_

1.2. Pseudônimo/Apelido \_\_\_\_\_

1.3. Outra formação superior além de pedagogia: \_\_\_\_\_

1.4. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

1.5. Idade: \_\_\_\_\_

1.6. Naturalidade: \_\_\_\_\_ U.F. \_\_\_\_\_

1.7. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

1.8. Regime de trabalho: ( ) 40 horas ( ) 20 horas

1.9. Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário

1.10. Tempo de exercício no magistério:

Escola pública: \_\_\_\_\_

Privada: \_\_\_\_\_

Tempo na escola atual: \_\_\_\_\_

Outra experiência em escola organizada em Comunidades de Aprendizagem?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual instituição escolar? \_\_\_\_\_

## II.FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

### 2.1. Formação Inicial e Continuada

- a) Graduação: ( ) público ( ) privado ( ) outro  
 b) Curso: \_\_\_\_\_  
 c) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 d) Cidade/UF: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual/Particular	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

2.2. Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

- ( ) Não  
 ( ) Sim. Qual(ais)? \_\_\_\_\_  
 Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

2.3. Selecione as três opções que mais contribuem para a sua formação:

- ( ) Cursos de pós-graduação  
 ( ) Cursos oferecidos no âmbito da SEEDF (EAPE e outros)  
 ( ) Experiências de trabalho  
 ( ) Formação em serviço (espaço da coordenação pedagógica)  
 ( ) Eventos da área (seminários, simpósios)  
 ( ) Leitura por conta própria  
 ( ) Internet  
 ( ) Outros/especifique: \_\_\_\_\_

2.4. Fez alguma formação específica sobre Comunidades de Aprendizagem?

- ( ) sim ( ) não.

Se sim, em que ano e em qual instituição: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – FICHA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

### I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Pseudônimo/Apelido \_\_\_\_\_
- c) Turma/ faixa etária/ grupo de estudantes que atua: \_\_\_\_\_
- d) Em qual instituição escolar atua: ( ) ASAS ( ) EIXOS

### II – PERGUNTAS

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Por que escolheu trabalhar aqui?
3. O que é uma escola inovadora para você?
4. A Comunidade de Aprendizagem é diferente das outras escolas? Em qual (is) aspecto (s)?
5. Quais valores ou concepções esta escola defende?
6. Com base no seu entendimento de Comunidade de Aprendizagem você considera esta escola uma Comunidade de Aprendizagem? Justifique?
7. Você se identifica com o trabalho organizado em Comunidade de Aprendizagem? O que mais te chama a atenção nesse tipo de trabalho?
8. Como os estudantes desta escola são organizados nas turmas?
9. O que é uma aula e como as aulas são planejadas em uma Comunidade de Aprendizagem?
10. Quais documentos você utiliza para embasar o plano das aulas?
11. Os estudantes da sua turma ou grupo já estão em núcleos de projetos ou tutorias? Como acontecem?
12. Em que consistem os núcleos de projetos ou tutorias?
13. Você participou ou está participando de alguma formação pedagógica sobre as Comunidades de Aprendizagens?
14. Em quais espaços realizam o planejamento pedagógico?
15. Como acontece a avaliação dos estudantes?
16. De 0 a 10, qual o grau de participação da família nas ações desta escola?

**APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISOR(A), COORDENADOR(A)  
PEDAGÓGICO E GESTOR(A)**



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Prezado(a) Gestor(a), Supervisor(a) ou Coordenador(a),

Solicito sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo, que subsidiarão a realização da pesquisa de mestrado que deseja “analisar as concepções e práticas pedagógicas das Escolas Asas e Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem.” Agradeço antecipadamente sua valorosa participação.

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Matrícula: 18/0143794

Mestranda em Educação pela UNB

**I. DADOS DO(A) SUPERVISOR (A)/COORDENADOR(A)/GESTOR(A)**

1.1 - Nome: \_\_\_\_\_

1.2 - Pseudônimo/Apelido \_\_\_\_\_

1.3 - Função: ( ) Supervisor(a)      ( ) Coordenador(a)      ( ) Gestor(a)

1.4 - Componente curricular que atua: \_\_\_\_\_

1.5 - Gênero: ( ) Masculino      ( ) Feminino      ( ) Outro

1.6 - Idade: \_\_\_\_\_

1.7 - Naturalidade: \_\_\_\_\_ U.F. \_\_\_\_\_

1.8 - Nacionalidade: \_\_\_\_\_

1.9 - Regime de trabalho: ( ) 40 horas      ( ) 20 horas

1.10 - Vínculo empregatício: ( ) Efetivo      ( ) Contrato Temporário

1.11 - Tempo de exercício no magistério:

Escola pública: \_\_\_\_\_

Privada: \_\_\_\_\_

Tempo na escola atual: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício em escolas organizadas em Comunidades de Aprendizagem:

\_\_\_\_\_

Em qual instituição escolar atua: ( ) ASAS ( ) EIXOS

## II.FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

### 2.1 Formação Inicial e Continuada

e) Graduação: ( ) público ( ) privado ( ) outro

f) Curso: \_\_\_\_\_

g) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

h) Cidade/UF: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual/Particular	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

2.2 Além da atividade na gestão, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

( ) Não

( ) Sim. Qual(ais)? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

2.3 Selecione as três opções que mais contribuem para a sua formação:

( ) Cursos de pós-graduação

( ) Cursos oferecidos no âmbito da SEEDF (EAPE e outros)

( ) Experiências de trabalho

( ) Formação em serviço (espaço da coordenação pedagógica)

( ) Eventos da área (seminários, simpósios)

( ) Leitura por conta própria

( ) Internet

( ) Outros/especifique: \_\_\_\_\_

2.4. Fez alguma formação específica sobre Comunidades de Aprendizagem?

( ) sim ( ) não.

Se sim, em que ano e em qual instituição: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua como gestor(a)/supervisor(a)/coordenador(a)

( ) 01 ano ( ) 02 anos 03 anos ( ) 04 anos ou mais ( )

## APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PERFIL PARA OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Caros(as) estudantes,

Este questionário tem o objetivo de levantar algumas informações sobre vocês. Peço-lhes que respondam com atenção e solicitem ajuda caso precisem.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Pseudônimo/Apelido: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Cidade em que mora: ( ) Paranoá ( ) Asa Norte ( ) Itapuã ( ) outra-----

4) Em que escola estuda? ( ) ASAS ( ) EIXOS

5) Mora perto ou longe da escola? ( ) perto ( ) longe

6) Quem te leva e busca na escola? ( ) pai ou mãe ( ) outra pessoa ( ) transporte escolar ( ) ninguém

7) Sua família participa de atividades ou reuniões na escola?

( ) sim ( ) não ( ) às vezes ( ) nunca

7) Com quem você mora?

---

8) Ano em que foi matriculado em 2019: ( ) 4º ano ( ) 5º ano

9) Participa de núcleo de projeto ou tutoria? ( ) sim ( ) não

10) Tempo que estuda na escola:

( ) 01 ano ( ) 02 anos ( ) 03 anos ( ) 04 anos ou mais

11) Você gosta de estudar nesta escola? Por que?

( ) sim    ( ) não

Muito obrigada por sua participação e colaboração com a pesquisa.

## APÊNDICE I – FICHA DE AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Caros(as) pais ou responsáveis,

Este documento tem a função de autorizar seu filho (a) \_\_\_\_\_ a

participar da pesquisa de mestrado que deseja “analisar as concepções e práticas pedagógicas das Escolas Asas e Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem”. Informo que a aplicação do questionário e da entrevista serão realizados durante as aulas na própria escola sem qualquer mudança da rotina escolar do estudante. Afirmo que as respostas e informações pessoais contidas nos dois instrumentos (questionário e entrevista) não serão divulgadas. Desde já, agradeço a colaboração.

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Matrícula: 18/0143794

Mestranda em Educação pela UNB

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE J – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

### I. ESCLARECIMENTOS INICIAIS E APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Este Grupo de Discussão é um procedimento realizado para a pesquisa de Mestrado Acadêmico que estou desenvolvendo. Pretendemos analisar as concepções e práticas pedagógicas das Escolas Asas e Eixos que se organizam em Comunidades de Aprendizagem. Esta pesquisa está acontecendo nas duas escolas públicas do Distrito Federal que se organizam em Comunidades de Aprendizagem: Asas e Eixos. Nesse sentido, é muito importante saber o que os estudantes pensam sobre a organização desta escola e o que isso reflete em suas vidas. Antes de começarmos com as discussões, peço que vocês preencham o questionário de perfil individualmente. Saibam que suas informações pessoais serão mantidas em sigilo, por isso, há a opção de sugerirem um apelido ou pseudônimo. Além disso, como é um processo de investigação, não existem respostas certas ou erradas, pois o mais importante é falarem o que realmente pensam e percebem. Depois do questionário, faremos uma entrevista chamada de grupo focal.

### II. PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

#### II. QUESTÕES PARA OS COMENTÁRIOS DOS ESTUDANTES

1. Você gosta de estudar em uma escola que é uma Comunidade de Aprendizagem? Por quê? O que tem de diferente nessa escola?
2. Você sabe quais são os valores ou princípios desta escola?
3. Você já participa de algum núcleo de projeto ou grupo de tutoria, de estudos? Como funciona?
4. Você já faz seu próprio plano ou roteiro? O que está estudando agora?
5. O que você mais gosta e o que você menos gosta nesta escola?
6. Por que você chama a professora pelo nome dela? Como é a sua relação com a professora?

7. Na sua turma ou grupo, todos estão envolvidos em núcleos de projeto ou pesquisa? Existe alguém que não está? Por que?
8. Você gostaria de estudar em outra escola? Por quê?

## APÊNDICE K – FICHA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR(A), COORDENADOR(A) OU SUPERVISOR(A).



**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Danielle Mendonça Sousa Ferreira – 18/0143794

Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

### I. DADOS DO(A) GESTOR(A), COORDENADOR (A) OU SUOERVISOR (A)

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Pseudônimo/Apelido \_\_\_\_\_
- c) Turma/ faixa etária/ grupo de estudantes que atua: \_\_\_\_\_
- d) Em qual instituição escolar atua: ( ) ASAS ( ) EIXOS

### II – PERGUNTAS

1. O que significa para você a função que desempenha na escola?
2. Há quanto tempo está nesta função?
3. Gostaria de ficar por mais tempo? Por que?
4. Você está nesta função por meio de eleição ou indicação? Em que ano foi isso?
5. Você participou do movimento de professores que reivindicou uma escola organizada em Comunidade de Aprendizagem?
6. O que essa escola significa para você?
7. O que é uma Comunidade de aprendizagem para você?
8. Esta escola é uma Comunidade de Aprendizagem?
9. Caso a resposta seja afirmativa, o que mudou nesta escola depois que ela se tornou uma CA?
10. Caso a resposta seja negativa, então o que falta para que esta escola se torne uma Comunidade de Aprendizagem?
11. Você participou de formação continuada sobre CA?
12. Onde acontecem as formações continuadas para os profissionais de ensino desta escola sobre Comunidade de Aprendizagem?
13. O que é trabalho pedagógico para você?
14. Como se organiza o trabalho pedagógico em uma Comunidade de Aprendizagem?
15. Qual a diferença do trabalho pedagógico desta escola organizada em Comunidade de Aprendizagem para o trabalho das outras escolas do DF?
16. Quais as maiores dificuldades evidenciadas no dia a dia da escola em relação a organização em CA?

17. Esta escola possui algum documento ou contrato de autonomia para organização do trabalho pedagógico diferenciado das demais escolas do DF?
18. Se não, como esta escola organiza os estudantes de forma a contemplar a especificidade de núcleos de projeto e tutorias conforme apresenta a organização do trabalho pedagógico das Comunidades de Aprendizagens?
19. Por meio de quais ações a SEEDF contribui para o desenvolvimento das atividades específicas desta escola?
20. Para você, esta escola é uma instituição inovadora ou se caracteriza por desenvolver práticas inovadoras?

## APÊNDICE L

## QUADRO 6 – DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ASAS E EIXOS

Dispositivos pedagógicos	Descrição	Escola Asas	Escola Eixos
<b>Tutoria</b>	O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando(a).	Ainda não realiza.	Iniciou o processo de tutoria no final do ano letivo de 2019 como experimentação com alguns estudantes.
<b>Saídas de Campo</b>	Visitas a outros locais onde os(as) educandos(as) podem aprender interagindo com o meio, vivenciando experiências e recolhendo dados que, muitas vezes, não são obtidos na escola.	Realiza frequentemente	Realiza frequentemente
<b>Reunião de responsáveis</b>	Os responsáveis/educador poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor do seu educando.	Realiza mais como atividade de roda de conversa e assembleia escolar, além das reuniões previstas em calendário escolar.	Realiza mais como atividade de roda de conversa e assembleia escolar, além das reuniões previstas em calendário escolar.
<b>Registro de avaliação</b>	Todas as avaliações realizadas pelas educadoras no decorrer dos dias são registradas no processo individual do (a) educando (a), que resulta em uma <u>síntese elaborada pelo (a) tutor (a), acrescida da avaliação de atitudes e competências e deverão constar no relatório do (as) estudantes.</u>	A parte sublinhada ainda não acontece na escola.	A parte sublinhada ainda não acontece na escola.
<b>Roteiros de estudo</b>	São produzidos pelos estudantes com a ajuda dos educadores.	Alguns estudantes realizam como parte do planejamento individual.	Alguns estudantes realizam como parte do planejamento individual.
<b>Planejamento Participativo</b>	Inicialmente, o planejamento é trazido pela educadora, que determina o espaço de aprendizagem e o tempo em que esse deveria ocorrer. Progressivamente, ao irem adquirindo mais autonomia, os educandos passam a gerir o tempo, espaços e conteúdos a cumprir.	Realizam com frequência na maioria das turmas.	Realizam com frequência na maioria das turmas
<b>Pedir a palavra</b>	Sempre que alguém, criança ou educadora, dentro de um espaço de trabalho, pretende falar ou intervir em um debate ou assembleia, levanta o dedo como forma de pedir a palavra.	Muito frequente em todos os espaços da escola.	Muito frequente em todos os espaços da escola.

<b>Silêncio e atenção</b>	Consiste em levantar o braço com a mão aberta para solicitar silêncio e atenção. Enquanto não ocorre, os demais presentes podem apoiar o pedido levantando seu braço enquanto aguardam até que o silêncio se instale e haja atenção necessária para se iniciar uma conversa.	Realizado frequentemente com o sinal de uma “raposinha”.	Realizado frequentemente o sinal de mão aberta.
<b>Lista de conteúdos por objetivos</b>	Consiste em uma lista completa das competências e conteúdos que integram o Currículo em Movimento. Encontra-se afixada na parede de cada sala de estudo, com os itens simplificados ao nível de compreensão dos (as) próprios (as) educandos (as).	Não observado nos espaços da escola.	Não observado nos espaços da escola.
<b>Preciso de ajuda e posso ajudar</b>	Quando algum educando sente dificuldade em aprender algum assunto específico, ele preenche o quadro “Preciso de ajuda”. Outro (a) educando (a), que sente possuir um conhecimento do assunto, inscreve-se na coluna ao lado - “Posso ajudar” - e ensina o (a) colega com a dúvida.	Não observado na sala de professores ou espaço utilizado por professores na escola.	A escola utiliza um quadro que fica no espaço destinado aos educandos para coordenação com esse propósito. O quadro estava sempre preenchido com solicitações de apoio.
<b>Assembleias</b>	É a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos (as) educandos (as) na tomada de decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da Comunidade de Aprendizagem. A partir do consenso os (as) educandos (as) cumprem o que decidiram.	A escola realiza frequentemente assembleias, inclusive com a participação dos estudantes na organização e condução.	Acompanhei uma assembleia apenas com educadores na escola. A assembleia com os estudantes está em fase de iniciação.
<b>Gosto/Não gosto ou como me sinto</b>	Maneira de comunicação de nossos limites e gostos. Aparece nas mediações de conflitos, nas rodas finais e pode ser também uma tabela com as colunas “Gosto”, na qual os (as) educandos (as) listam o que acham bom na escola, e a “Não gosto”, com os itens que não os agradam e que são levados para discussão em assembleias.	A escola utiliza frequente deste recurso de comunicação.	A escola utiliza frequente deste recurso de comunicação.
<b>Projeto individual e Coletivo</b>	O projeto individual é proposto pelos estudantes a partir de seus interesses que podem ou não conversar com o roteiro estudado.  O projeto coletivo é proposto pelos estudantes a partir de seus interesses ou pelo (a) tutor (a) de acordo com a demanda ou problema levantado na comunidade.	Os dois tipos projetos acontecem rotineiramente no cotidiano escolar. Além desses, os desafios de aprendizagem, conhecidos com DA, são realidade nas turmas do Bloco 2 (4º e 5º) da escola.	Os dois tipos projetos acontecem rotineiramente no cotidiano escolar.

<b>Oficinas</b>	Serão oferecidas oficinas livres e dirigidas, de acordo com a etapa e autonomia dos (as) estudantes.	As oficinas acontecem com frequência na escola com maior participação das famílias e comunidade.	As oficinas acontecem com maior frequência na escola com a participação de universidades e voluntários.
<b>Grupos de responsabilidade e comissões</b>	Grupos que propiciam o protagonismo e ação dos (as) estudantes baseados na responsabilidade e autonomia.	A escola realiza com ênfase maior nas comissões de realização de projetos.	A escola realiza na rotina do cotidiano escolar, inclusive nas próprias turmas.
<b>Rodas de Conversa</b>	Espaço para compartilhar informações, opiniões, sentimentos, experiências, conhecimentos, planejar atividades e rotinas, mediar conflitos etc. Nesse espaço todos têm o mesmo direito à fala, basta levantar o dedo. A partir dele, os educandos aprendem a falar e a se ouvir, organizar seu pensamento e desenvolvem senso crítico.	Realizadas frequentemente no cotidiano escolar.	Realizadas frequentemente no cotidiano escolar.
<b>Regras e Combinados:</b>	Inicialmente algumas regras são estabelecidas pelo grupo de educadoras visando à segurança e organização no espaço. Os combinados são construídos com as crianças e demais membros da comunidade de aprendizagem e referendados em assembleia.	Muito frequente na organização da escola, inclusive com cartazes construídos pelos próprios estudantes.	Muito frequente na organização da escola, inclusive com cartazes construídos pelos próprios estudantes.
<b>Murais</b>	Informações a serem partilhadas com toda a comunidade educativa são colocadas nos murais.	Muito utilizado na escola com função informativa, problematizadora e relacionada aos eixos transversais do Currículo em Movimento.	Muito utilizado na escola com função informativa, problematizadora e relacionada aos eixos transversais do Currículo em Movimento.
<b>Plena Atenção</b>	Espécie de relaxamento coletivo que é realizado para percepção corporal para melhor concentração de todos nas atividades.	Realizado frequentemente. Após a recreação e dentro dos espaços de aprendizagens como forma de melhorar a concentração.	Realizado frequentemente. Após a recreação e dentro dos espaços de aprendizagens como forma de melhorar a concentração.

**APÊNDICE M**  
**QUADRO 7- SÍNTESE DE PRÉ-INDICADORES**

Gestoras	Coordenadoras	Professores	Estudantes
<p><b>Palavras com significado sobre escola inovadora:</b></p> <p><i>Construção do projeto. Desenvolvimento do Projeto. Compartilhar experiências. Construção Coletiva Movimento de avanços Educação de valores Dispositivos Pedagógicos Ferramentas Fortalecer o Projeto Político e Pedagógico Comunidade de Aprendizagem Oposto do projeto de militarização Professor como pesquisador A mudança é necessária Projeto de transformação Transformação da prática Pedagogia de Projetos Ainda não somos uma comunidade de aprendizagem</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre escola inovadora:</b></p> <p><i>Trabalhando sozinha num espaço teoricamente inovador sem possibilidade de atuar com inovação. Vou ficar nessa função enquanto não tiver condições pra se aplicar inovação. Função importante Intervir Trabalho pedagógico Viver a política educacional Trabalho da coordenação Resultado indireto Espaço desafiador Trabalhei aqui em outro projeto Escola diferente De muita qualidade Comunidade escolar Esperança na educação Comunidade de aprendizagem são ações feitas em comunidade</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre escola inovadora:</b></p> <p><i>Faço parte do núcleo que construiu Núcleo que abriu a escola A gente participou da CONANE Encontrou com José Pacheco Começou a pesquisar Então vamos abrir a escola Nunca tive problema de violência sou uma ótima professora convencional Uma mudança de estrutura Outros caminhos Cada indivíduo consegue uma transformação. Não só de conteúdo Mas está em construção É inovadora Porque eu estou aqui Mais práticas inovadoras. Estamos construindo essa comunidade de aprendizagem. Vim da extensão universitária. Projeto de autonomia. Não gosto do termo educação inovadora. É apropriação da educação privada. Goste de educação pela liberdade. É uma práxis pedagógica. Produzindo teoria e prática. Um ambiente de não violência. Adaptar os dispositivos</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre escola inovadora:</b></p> <p><i>Atividades diferentes O ensino é ótimo A sala não é fechada A gente não fica em sala de aula. Só os pequenos ficam A gente fica no espaço A gente chama de salão Cada um vai num horário. Tem projeto Focar na atividade Pesquisei muitas coisas Importante fazer pesquisa. Fico mais esperta Gosto de fazer pesquisa A gente faz planejamento. Mudava os horários Coloca a gente em grupo. A gente faz projetos sozinhos agora. Eu me divirto Apresentações Músicas Passeios Clube e zoológico Banho de mangueira Até mágica É proibido gritar e correr. As regras da escola são diferentes. Responsabilidade</i></p>

		<p>pedagógicos. É perto da minha casa. Já tinha uma proposta inovadora. Não vou trabalhar no próximo ano. Estamos na transição Protagonismo estudantil Condições de pesquisas</p>	
<p><b>Palavras com significado sobre perspectivas políticas e pedagógicas para uma nova escola:</b></p> <p>Gestão democrática Espírito democrático Espaços democráticos Gestão mais horizontal Conjuntura política Gestão como diálogo Escola e comunidade Ação da família Mais articulação pedagógica Oficinas com os pais Adequar o trabalho Talentos da Comunidade Ampliar a ação da família na escola Aprender com todos da escola Política de Rede Legislação pedagógica Normativos de Núcleos Transformação Termo de autonomia Projeto piloto de escola Portaria Estratégia de matrícula Grupo de trabalho Apoio da SEDF Formação da EAPE</p>	<p><b>Palavras com significado sobre perspectivas políticas e pedagógicas para uma nova escola:</b></p> <p>O problema é a estrutura administrativa. Não é uma comunidade de aprendizagem. Não tem as condições apropriadas. Momento de transição Algumas pessoas da SEDF entendem o projeto. Emperra na questão legal. SUBEB Reorganização dos estudantes. Modulação diferenciada. Natureza diferenciada Nova estrutura Mais educadores sociais Construção de escola Quantidade de alunos Inviabiliza Pouquíssimos computadores Internet Limites para a transformação. Formação é importante. Formação não assegura transformação. É o conjunto de coisas. Cotidiano escolar Incapacita para o estudo Autoformação A gente se apoia Estudar Romper com a</p>	<p><b>Palavras com significado sobre perspectivas políticas e pedagógicas para uma nova escola:</b></p> <p>A regional de ensino do Paranoá autorizou Abrimos a escola Maldita ou bendita hora Descobri uma nova estrutura pedagógica Nova forma de trabalhar com a criança e adolescente A estrutura está desgastando os professores. Não concordo com algumas práticas. Valores humanos mais importantes que os econômicos. É uma dificuldade deixar isso claro para os pais. Transformar a sociedade Quando o dinheiro quer formar O dinheiro que move os interesses. Falta incentivo Políticas públicas Mais mecanismos para a militarização. Temos que provar o tempo todo que essa educação dá certo. Precisa reduzir o número de alunos. Aumentar os educadores. A inovação só vai acontecer quando tiver menos crianças por professor.</p>	<p><b>Palavras com significado sobre perspectivas políticas e pedagógicas para uma nova escola:</b></p> <p>Precisa construir a escola. Ainda não temos dinheiro para os projetos. Na escola da ponte tem menos alunos. Eu gostaria de ter uma quadra. Quebrou as paredes, mas faz calor. Tem muita criança junta. Gosto do salão, mas faz muito barulho. Não vamos poder ficar aqui ano que vem, o governo não deixou.</p>

	<p>Organização convencional. Autoformação Projeto de escola Dificuldade pedagógica Biblioteca limitada Forma convencional é barata. Educação precária. Sem condições objetivas Inflexibilidade Monitoramento cruel Engessamento Burocracia Estado fiscalizador Contradições Sistema capitalista Gestão neoliberal</p>	<p>Quando o direito das crianças especiais for respeitado. O objetivo da escola não está claro pra mim. Tenho suspeitas desse trabalho. Acredito que está longe de instrumentalizar as crianças. Muito longe dos pressupostos legais. Longe de uma perspectiva transformadora. De descolonização do pensamento e dos processos de dominação. O autor da formação é europeu. Não se aproxima da nossa realidade. Não dá pra efetivar essa realidade ainda. Parece mais cansativo É inadmissível não construírem escolas. Falta condições da própria Secretaria. A gente está num prédio alugado. Afastado da cidade. Como vai ser comunidade de aprendizagem assim? A valorização da carreira docente. É um desafio pra esse tipo de iniciativa. Os alunos estão saindo da escola pública pra virar mão de obra barata. A gente quer uma educação integral. Mais investimento na educação básica. Não forjar um processo de novo ensino médio. Não é hierarquizar.</p>	
<p><b>Palavras com significado sobre trabalho pedagógico da CA:</b></p> <p>Aprendizagem significativa</p>	<p><b>Palavras com significado sobre trabalho pedagógico da CA:</b></p> <p>A diferença é a relação Cidadania</p>	<p><b>Palavras com significado sobre trabalho pedagógico da CA:</b></p> <p>Estamos tentando no contra turno.</p>	<p><b>Palavras com significado sobre trabalho pedagógico da CA:</b></p> <p>Amorosidade Autonomia</p>

<p>Mais pesquisa Promover a Inovação Transformação da Realidade Instituição Inovadora Fortalecimento do papel do professor Formação docente Práticas inovadoras Desafio de aprendizagem Análise de material didático Currículo Inovador Proposta pedagógica Diálogo com o currículo Singularidades Avaliação qualitativa Dispositivos Pedagógicos Equipe heterogênea Planejamentos coletivos Planejamentos diferenciados Rodas de Conversa Protagonismo infantil Oficinas com as famílias Dispositivos democráticos</p>	<p>Grupos de responsabilidade O conteúdo é consequência Interesse da criança Curiosidade A tutoria Processo Autonomia Aprendizagem significativa. Crianças formadoras Participação dos pais Múltiplos espaços de aprendizagem. Rompe com o conteúdo Papel estruturado do professor. Metodologias ativas Mobilidade dos estudantes. De projetos Resolução de problemas Pesquisas Oferta de oficinas Ação da comunidade Participação intensa Mais espaços na escola Jogos Outros espaços Outras alternativas Doutrinação de criança Adoecimento Organização dos conhecimentos Luiz Carlos de Freitas Organização do trabalho pedagógico. Mediação por metodologia Organização ciclada Rompemos a seriação Centrar na autonomia Professor tutor Transformação Autonomia Interesse do estudante Rotina de dispositivos pedagógicos Pedagogia de projetos Pedagogia histórico crítica</p>	<p>Pra conseguir tirar do papel. Tem muita dificuldade ainda. Estou na escola que sonhei. Mas ainda é difícil fazer acontecer. Parece mais cansativo do que nas outras escolas. Todo dia eu penso em desistir. Uma grade dificuldade é o crescimento do conservadorismo. As pessoas não querem mudanças. Criar uma prática com a realidade. Proposta de ciclos Trabalho diferente com os alunos Multiplicidade de situações Um caminho de aproximação com as famílias Ainda é muito distante Atrair as famílias Pensar em alternativas Poucas pessoas dão apoio em sala de aula. Oficinas são ofertadas. Parcerias com as faculdades. PIBID Os alunos também se ajudam. Temos uma base curricular. Mas prezamos pela construção do currículo durante o ano. Ideia de que o currículo não deve ser dado. Construído com o tempo. Trabalhamos muitos projetos. Interesses dos alunos. Vários vieses didáticos. Dentro do PPP Aula tradicional também. Pra fixação do conteúdo. A comunidade oferta as oficinas.</p>	<p>Respeito A gente não corre aqui Cada hora da escola é diferente. O parque é no final Primeiro estuda Depois desenha Tem os intervalos Mas as salas são bagunçadas. Misturadas, junto. Experimentar coisas novas. Quarto e quinto anos ficam juntos. Não ficamos só dentro da sala. Não aprende só conteúdo. Vários projetos Desafios de aprendizagem Cine clube Outras formas de estudar. Várias comissões Projetos Oficinas Festa da cultura popular. Você sistematiza Faz pesquisa Gosto das turmas juntas Junto ficam meio atrapalhadas as coisas. Não gosto do lanche Nem da roda de conversa. A gente perde tempo. Não gosto do plena atenção. É desnecessário É importante a roda sim Acho meio entediante A raposinha do silêncio Levantar a mão pra falar. As abreviaturas Produção de texto Uma forma diferente de comunicação Nem sempre funciona. Ninguém cumpre isso Não adianta muito Tem gente que ainda não faz projeto. Estão começando a ler e escrever. A gente tenta ajudar.</p>
---	--	---	--

	<p><i>Pais de alunos. Fortalecer a escola pública. O planejamento pedagógico acontece nas coordenações Momentos de coletiva. A EAPE ofereceu curso. Avaliação é formativa De acordo com a secretaria Avaliação feita a todo momento. Valorizar momentos coletivos de aprendizagem. Na roda a gente define os combinados. Escolhemos juntos. Currículo em movimento Material que produzimos As reflexões Ainda não é um consenso. Núcleos de Iniciação Projetos individuais por meio de tutorias Teste da psicogênese é muito importante. A educadora social é muito importante. Dos coletivos para os individuais Ter unidade no trabalho Tempo de pesquisa Construção do material pedagógico. Não dá pra fazer projeto individual com 26 alunos. A escola continua com a proposta de enturmação. Proposta dos ciclos Segundo e terceiros anos misturados O quarto e o quinto também. Professores trabalhando nos dois turnos A proposta é contra planejar aulas. Aulas trazidas. O autor diz pra não ter aula. Professores como</i></p>	<p><i>Ele é especial É difícil de aprender umas coisas. Eu ensinei um menino hoje que é especial É bom ensinar Quero ser professora.</i></p>
--	--	--

		<p>mediadores.  As crianças escolhem os temas.  Não tem estrutura pra isso.  A construção coletiva muitas vezes não é feita.  Já participei de muitas formações.  Tem gente fazendo a formação da EAPE.  Também não quis  Não tem orientação para o planejamento.  As coisas são faladas nos encontros.  Vejo os professores solitários.  As avaliações são processuais.  A escola não valoriza as avaliações externas.  Não prioriza o conteúdo.  A perspectiva é outra  A comunidade não é tão participativa assim  Tem pais envolvidos em projetos  Os estudantes são agrupados  Já passou por várias reformulações  Um PPP mais vivo  Usamos o currículo em movimento.  As rodas são como adubos.  Tem os projetos de extensão da Unb  Sementeiros da investigação  A gente não tá tirando isso da cabeça.  Na educação tradicional tudo vem mais pronto  O volume de trabalho é absurdo.  A referência do projeto Âncora.  As intervenções e as propostas didáticas.  Os conteúdos não são lineares.  Precisamos construir com muita clareza e estudo.  Os alunos estão</p>	
--	--	--	--

		<p>organizados em anos.          Como numa escola convencional.          Os valores fazem parte da estrutura didática.          Isso é científico          É teoria          Está planejado          Tem metodologia          Foi a formação que uniu o grupo.          Nem sempre consegue aplicar o que acredita.          Aplicar uma assembleia verdadeira          Estamos fazendo e tentando.          Como estabelecido nos documentos.          A relação com a família é de escola classe.</p>	
<p><b>Palavras com significado sobre Projeto colaborativo e participativo:</b></p> <p><i>Espaço de respeito às crianças          Pessoas que inovam          Estudante crítico          Pessoa crítica          Criança cidadã          Criança consciente do seu tempo histórico          Assembleia escolar          Autonomia          Mediação de conflitos          Comunicação não violenta          Meditação</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre Projeto colaborativo e participativo:</b></p> <p><i>Realidade socialmente construída.          Analisar as relações          Relações implícitas          Estabelecer relações          Valores da escola          Comprometida          Escola que não grita          Escola solidária          A gente fala com os meninos.          Comunicação não violenta.          Não pode obrigar a inovação.          Quebrar a própria parede          Isomorfismo          Transformação          Experiência que brota          Projeto de vida          Estudar, aprender e praticar.          Achar soluções criativas.          PPP          Conceito em elaboração de Comunidade de Aprendizagem</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre Projeto colaborativo e participativo:</b></p> <p><i>Planejamento juntos          Dividir as responsabilidades.          Definir os temas e os conteúdos.          Tentei que eles definirem algumas atividades.          Tempo livre todos os dias.          Dar mais autonomia.          Auxiliar nas descobertas          Fazer uma pesquisa          A própria busca pelo conhecimento.          Chamei a moradora do Paranoá.          Na roda de conversa          Quando chego já estão organizados na roda.          Estão vivendo essa transição.          As tutorias com algumas crianças.          Atitudinal.          A organização dos tutores e crianças.          É um exercício muito grande não dar</i></p>	<p><b>Palavras com significado sobre Projeto colaborativo e participativo:</b></p> <p><i>A relação é boa com os professores.          Decidimos coisas juntos.          A gente participa muito.          Nas assembleias e rodas.          Eles deixam a gente se expressar.          Aqui não tem violência          Tem muitos alunos que ficam distantes.          Um começou a se aproximar.          Não quer participar mesmo.          Quer se isolar          Na sala tem um aluno especial.          Ele até participa.          Fica meio quieto no canto dele.          Tem a monitora.          Faz a rotina dele          A agenda          Não gostaria de estudar em outra escola          As vezes tem brigas</i></p>

	<p><i>Organização e trabalho pedagógico</i></p>	<p><i>respostas prontas. Incentivar a busca e a pesquisa. Eu faço um trabalho de alfabetização. Parto também da bagagem das crianças. São projetos coletivos Planejo de acordo com o currículo. Currículo em Movimento. O planejamento das próprias crianças. Eles têm o controle do planejamento. Um dos principais valores é a autonomia. No lugar de autoridade conto com parcerias. Meu espaço é como uma sala. Buscando juntos a construção de valores. Tem instrução também. Aprende no coletivo. Com projetos. Em cima de uma estrutura autônoma. Elas circulam no próprio espaço. Organizadas em grupos. Pergunto o que ela quer aprender.</i></p>	
--	---	--	--