



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À
LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Sheyla Gomes de Almeida

Brasília

2022

Sheyla Gomes de Almeida

**ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À
LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB (PPGE/FE/UNB). Como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília

2022

Sheyla Gomes de Almeida

ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB (PPGE/FE/UNB). Como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Banca Examinadora de defesa realizada em 12 de setembro de 2022:

Prof^a. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – UNB/FE/PPGE - Presidente da banca - Orientadora

Prof^a. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – UNB/FE/TEF – Membro Titular Interno

Prof^a. Dra. Joelma Carvalho Vilar – UFS / Departamento de Educação – Membro Titular Externo

Prof^a. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCG / Unid. Acadêmica de Educação – Membro Titular Externo

Prof. Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves – Faculdade Estácio / Brasília – Membro Suplente Externo

Brasília-DF, 2022.

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

AA447e ALMEIDA, Sheyla G. de
ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Sheyla G. de ALMEIDA; orientador
Patrícia L. Martins PEDERIVA. -- Brasília, 2022.
301 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Educação transformadora. 2. Processos e relações
educativas. 3. Educação social. 4. Teoria Histórico-Cultural.
5. Humanização. I. PEDERIVA, Patrícia L. Martins, orient. II.
Título.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é totalmente imbuído de esperança e crença do quão nós, seres humanos, podemos ser melhores e mais irmanados, por isso, essa tese é dedicada a todas as crianças e adolescentes do presente e do futuro, na esperança que todas elas possam vir a ter o direito a vivenciar uma educação humanizadora, que as ensinem a serem livres e conscientes de suas potencialidades criadoras e existenciais como seres diversos, históricos e sociais, em movimentos de relações humanas mais responsáveis e éticas, consigo mesmo e com todos os demais seres que coabitam essa casa comum que é o planeta terra.

A todas e todos que creem e se movimentam na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua integralidade e diversidade, que priorize a integração de cada criança ao mundo, sem distinções segregadoras, sob perspectivas de liberdade, responsabilidade e respeito a cada uma delas e assim, ensiná-las a replicar esses valores em seu meio social.

A todas as escolas e experiências que já realizam em vários cantos do nosso país e do planeta uma educação transformadora das realidades e das pessoas envolvidas, por nos inspirar e demonstrar que outras formas de educar são possíveis!

Aos que nos antecederam e aos que no presente, compartilham dessa busca e se dedicam a agir, pensar, refletir, debater, compartilhar e escrever em prol de perspectivas de educação que nos indiquem e inspirem caminhos de SER mais, individual e coletivamente.

Dedico também (*in memoria*) em gratidão ao amigo Manoel da Conceição Santos, que há um ano desencantou da matéria, para reencantar na espiritualidade e continuar sua trajetória de lutas e esperanças por um mundo mais justo e irmanado, grata por nosso reencontro e por me ensinar tanto.

E, mais uma vez e sempre, às minhas amadas sobrinhas Julya e Laura, que continuam a me ensinar tanto, despertando o meu melhor, inspirando e impulsionando a despertar sobre a necessária consciência da responsabilidade sobre o mundo que elas e todas as crianças irão herdar, mas, principalmente, crer que todas elas poderão transformá-lo, com escolhas e atitudes melhores do que as que conseguimos ter, para que no futuro, o planeta e a humanidade sejam mais saudáveis.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela oportunidade de mais esta jornada. Ao mestre Jesus, por seus ensinamentos, amor e dedicação a toda a humanidade terrena. As(os) irmãs(ãos) da espiritualidade, que me guardam e inspiram nessa caminhada, com tanta paciência, generosidade e dedicação.

À minha família, pela compreensão de minha ausência, minha mãe Juraci, que com sua simplicidade e coragem tem realizado o seu melhor nos compromissos como mãe, pai e avó. Aos meus irmãos Lilian e Ruslan, companheiros de jornada para aprendizados mútuos e edificantes sempre! As minhas sobrinhas Julya e Laura, por todo amor sentido, vivido e aprendido.

A todas(os) que passaram e os que permanecem nessa minha trajetória, que de forma compartilhada, oportunizaram os lugares, caminhos e relações necessárias à minha educação na escola da vida, me ajudando a aprender a ler o mundo, as pessoas e a mim mesma, com mais compreensão, generosidade e amorosidade.

Dentre essas, agradeço as amigas próximas e distantes especialmente, que sempre torceram e vibraram por mim nesse processo e em especial à Aparecida Camarano, Josilene Magalhães e Adriana Medeiros, que de formas singulares, me apoiaram nesse período de estudos.

Gratidão especial a minha orientadora Dra. Patricia Lima Martins Pederiva, pela oportunidade desta trajetória acadêmica, por todos os conhecimentos compartilhados com generosidade, pela paciência, confiança e parceria em mais este trabalho, não teria escolhido outra camarada para viver essa aventura, obrigada por aliviar em tantos momentos as relações áridas que o ambiente acadêmico nos impõe e por mostrar que ele também pode ser acolhedor.

A todas e todos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), pelas experiências, saberes e ideais compartilhados.

Gratidão a todas(os) que fazem parte das escolas transformadoras pesquisadas neste trabalho, por realizarem uma educação que se propõe a transformar e despertar consciências para o melhor que nossa humanidade pode vir a ser, individual e coletivamente.

Agradeço com especial carinho e admiração às professoras Fátima Lucília Vidal Rodrigues, Joelma Carvalho Vilar, Fernanda de Lourdes Almeida Leal e ao professor Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, que fizeram parte da banca examinadora desta tese, onde contribuíram com singulares competências e considerações, mas, principalmente, com respeito e bons afetos.

E por último e não menos importante, preciso registrar minha gratidão a MIM MESMA, por toda coragem, teimosia, persistência, insistência, resistência e dedicação para realizar e concluir esse trabalho, mobilizado essencialmente por esperanças, mas confesso que em alguns momentos diante das atrocidades que estamos vivenciando em nosso país, foi pela raiva, como uma emoção mobilizadora e criadora, na busca de possibilidades de contraposição das sucessivas barbáries que os tempos atuais tem nos imposto em nosso país, mas eles passarão e nós continuaremos a esperar, abrindo caminhos de solidariedade e amor!

EPÍGRAFE

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire)

“A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação” (Lev Semionovitch Vigotski)

“As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educamos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz” (Maria Montessori)

“A missão do professor não é dar respostas prontas, as respostas estão nos livros, na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade, pra mim esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar” (Ruben Alves)

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas” (Rudolf Steiner)

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humano, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (Edgar Morin)

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa foi realizado no bojo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB) na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS). Teve como objetivo investigar escolas, aqui denominadas ‘transformadoras’, que têm se proposto a realizar seus processos e relações educativas sob paradigmas diferentes dos estabelecidos pela educação institucionalizada/bancária e como tem influenciado no desenvolvimento das pessoas educadas por elas. Inicia-se com uma crítica à educação bancária alienante, sob o prisma das sucessivas crises que enfrentamos na atualidade, seguida da pesquisa que trata das mudanças paradigmáticas realizadas pelas escolas transformadoras. A busca de dados e resultados foi realizada em vídeos de séries documentais e institucionais referentes a esse tipo de escola. Para tanto, foram definidos critérios para seleção dos vídeos, que foram vistos, transcritos, selecionadas as falas em função da tese e estas foram organizadas em planilhas de acordo com os temas identificados em comum e realizadas as análises. Ainda, foi feita uma revisão de literatura, com buscas em plataformas oficiais de trabalhos científicos que abordam pesquisas inerentes à essas escolas. A pesquisa e análises se apoiaram principalmente na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e na filosofia pedagógica humanizadora de Paulo Freire, entre outros/as autores/as, que respaldam de forma contundente as relações e processos educativos desenvolvidos por essas escolas. Para tanto, os objetos de análise foram a “palavra”, as “vivências” e o “meio”, por intermédio das falas de pessoas que vivenciam e vivenciaram essas escolas, que demonstram o meio educativo intencionalmente organizado para oportunizar vivências permeadas de ações, relações, princípios, valores, conhecimentos e concepções, como: liberdade, responsabilidade, respeito, autonomia, cooperação, diálogo, reflexão crítica, gestão participativa, entre outros, que oportunizam e geram compreensões e aprendizados que influem diretamente no desenvolvimento humano em sua integralidade, por se tratar de elementos ontológicos do humano, dialeticamente confluentes entre as dimensões, biológica, cognitiva, emocional, cultural, entre outras. Constituindo-se em elementos mobilizadores de novos sentidos para relações educativas e conseqüentemente sociais, configurando-se numa educação social, por meio de dispositivos individuais e coletivos indutores de autonomias nos campos da ação, pensamento e emoções. Desta forma, essa pesquisa demonstrou a tese que “as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas”.

Palavras-chave: Educação transformadora; Processos e relações educativas; Educação social; Teoria Histórico-Cultural; Humanização.

ABSTRACT

This research work was carried out within the framework of the Graduate Program in Education (PPGE) at the University of Brasília (UNB) in the School, Learning, Pedagogical Action and Subjectivity in Education (EAPS) research line. It aimed to investigate schools, here called 'transformers', which have proposed to carry out their educational processes and relationships under paradigms different from those established by institutionalized/banking education and how it has influenced the development of people educated by them. It begins with a critique of alienating banking education, through the prism of the successive crises we face today, followed by a research that deals with the paradigmatic changes carried out by transforming schools. The search for data and results was carried out in videos of documentary and institutional series referring to this type of school. To this end, criteria were defined for the selection of videos, which were seen, transcribed, the speeches selected according to the thesis and these were organized in spreadsheets according to the themes identified in common and the analyzes carried out. Also, a literature review was carried out, with searches on official platforms of scientific works that address research inherent to these schools. The research and analysis were mainly based on the historical-cultural perspective of Lev Semionovitch Vigotski and on the humanizing pedagogical philosophy of Paulo Freire, among other authors, who strongly support the relationships and educational processes developed by these schools. Therefore, the objects of analysis were the "word", the "experiences" and the "environment", through the speeches of people who experience and have lived these schools, which demonstrate the educational environment intentionally organized to provide opportunities for experiences permeated by actions, relationships, principles, values, knowledge and concepts, such as: freedom, responsibility, respect, autonomy, cooperation, dialogue, critical reflection, participatory management, among others, which provide opportunities and generate understandings and learning that directly influence human development in its entirety, because they are ontological elements of the human, dialectically confluent between the biological, cognitive, emotional, cultural dimensions, among others. Constituting elements that mobilize new meanings for educational and consequently social relationships, configuring itself in a social education, through individual and collective devices that induce autonomy in the fields of action, thought and emotions. Thus, this research demonstrated the thesis that "the transforming schools, through their processes, relationships and educational means, provide opportunities for experiences that engender in the people educated by them, meanings and attitudes that can collaborate with the development of more humanized social and cultural relationships".

Keywords: Transformative education; Educational processes and relations; Social education; Cultural-Historical Theory; Humanization.

RESUMEN

Este trabajo de investigación fue realizado en el marco del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad de Brasilia (UNB) en la línea de investigación Escuela, Aprendizaje, Acción Pedagógica y Subjetividad en Educación (EAPS). Tuvo como objetivo investigar las escuelas, aquí denominadas 'transformadoras', que se han propuesto realizar sus procesos y relaciones educativas bajo paradigmas diferentes a los establecidos por la educación institucionalizada/bancaria y cómo ésta ha influido en el desarrollo de las personas educadas por ellas. Comienza con una crítica a la educación bancaria alienante, a través del prisma de las sucesivas crisis a las que nos enfrentamos en la actualidad, seguida de una investigación que aborda los cambios paradigmáticos llevados a cabo por las escuelas transformadoras. La búsqueda de datos y resultados se realizó en videos de series documentales e institucionales referentes a este tipo de escuela. Para ello, se definieron criterios para la selección de videos, los cuales fueron vistos, transcritos, los discursos seleccionados de acuerdo a la tesis y estos fueron organizados en hojas de cálculo de acuerdo a los temas identificados en común y los análisis realizados. Asimismo, se realizó una revisión bibliográfica, con búsquedas en plataformas oficiales de trabajos científicos que aborden investigaciones propias de estas escuelas. La investigación y el análisis se basaron principalmente en la perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky y en la filosofía pedagógica humanizadora de Paulo Freire, entre otros autores, que sustentan fuertemente las relaciones y procesos educativos desarrollados por estas escuelas. Por lo tanto, los objetos de análisis fueron la "palabra", las "experiencias" y el "ambiente", a través de los discursos de las personas que experimentan y han vivido estas escuelas, que evidencian el ambiente educativo intencionalmente organizado para brindar oportunidades de experiencias permeadas por acciones, relaciones, principios, valores, conocimientos y conceptos, tales como: libertad, responsabilidad, respeto, autonomía, cooperación, diálogo, reflexión crítica, gestión participativa, entre otros, que brindan oportunidades y generan entendimientos y aprendizajes que inciden directamente en el desarrollo humano en su totalidad, porque son elementos ontológicos de lo humano, dialécticamente confluentes entre las dimensiones biológica, cognitiva, afectiva, cultural, entre otras. Constituyendo elementos que movilizan nuevos significados para las relaciones educativas y consecuentemente sociales, configurándose en una educación social, a través de dispositivos individuales y colectivos que inducen la autonomía en los campos de acción, pensamiento y emociones. De esta manera, esta investigación demostró la tesis de que "las escuelas transformadoras, a través de sus procesos, relaciones y medios educativos, brindan oportunidades de experiencias que engendran en las personas por ellas educadas, significados y actitudes que pueden colaborar con el desarrollo de relaciones sociales y culturales más humanizadas".

Palabras llave: Educación transformadora; Procesos y relaciones educativas; Educación Social; Teoría Histórico-Cultural; Humanización.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre du Programme d'études supérieures en éducation (PPGE) de l'Université de Brasilia (UNB) dans la ligne de recherche École, apprentissage, action pédagogique et subjectivité en éducation (EAPS). Il visait à enquêter sur les écoles, appelées ici «transformatrices», qui ont proposé de mener leurs processus et relations éducatifs sous des paradigmes différents de ceux établis par l'éducation institutionnalisée/bancaire et comment cela a influencé le développement des personnes éduquées par elles. Elle débute par une critique de l'éducation bancaire aliénante, au prisme des crises successives auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui, suivie d'une recherche portant sur les changements paradigmatiques opérés par la transformation des écoles. La recherche de données et de résultats a été effectuée dans des vidéos de séries documentaires et institutionnelles faisant référence à ce type d'école. A cet effet, des critères ont été définis pour la sélection des vidéos, qui ont été vues, retranscrites, les discours sélectionnés selon la thèse et ceux-ci ont été organisés dans des tableurs selon les thèmes communs identifiés et les analyses effectuées. Aussi, une revue de la littérature a été réalisée, avec des recherches sur les plateformes officielles d'ouvrages scientifiques qui abordent les recherches inhérentes à ces écoles. La recherche et l'analyse se sont basées principalement sur la perspective historico-culturelle de Lev Semionovitch Vygotsky et sur la philosophie pédagogique humanisante de Paulo Freire, entre autres auteurs, qui soutiennent fortement les relations et les processus éducatifs développés par ces écoles. Par conséquent, les objets d'analyse étaient la "parole", les "expériences" et "l'environnement", à travers les discours de personnes qui ont vécu et vécu ces écoles, qui démontrent l'environnement éducatif intentionnellement organisé pour offrir des opportunités d'expériences imprégnées d'actions. , relations, principes, valeurs, connaissances et concepts, tels que : liberté, responsabilité, respect, autonomie, coopération, dialogue, réflexion critique, gestion participative, entre autres, qui offrent des opportunités et génèrent des compréhensions et des apprentissages qui influencent directement le développement humain dans son dans son intégralité, car ce sont des éléments ontologiques de l'humain, dialectiquement confluents entre les dimensions biologiques, cognitives, émotionnelles, culturelles, entre autres. Constituant des éléments qui mobilisent de nouvelles significations pour les relations éducatives et par conséquent sociales, se configurant dans une éducation sociale, à travers des dispositifs individuels et collectifs qui induisent une autonomie dans les domaines de l'action, de la pensée et des émotions. De cette façon, cette recherche a démontré la thèse selon laquelle « la transformation des écoles, à travers leurs processus, leurs relations et leurs moyens éducatifs, offre des opportunités d'expériences qui engendrent chez les personnes éduquées par elles, des sens et des attitudes qui peuvent collaborer avec le développement d'une vie relations sociale et culturelles plus humanisée ».

Mots-clés: Éducation transformatrice; Processus et relations pédagogiques; Éducation sociale; Théorie historico-culturelle; Humanisation.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** – TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE A TEMÁTICA DE “ESCOLAS TRANSFORMADORAS” IDENTIFICADOS NA PLATAFORMA SUCUPIRA/CAPEB E REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB (TÍTULO/ AUTOR(A)/ANO E RESUMO) 98
- QUADRO 2** – ESCOLAS ANALISADAS, TIPO INSTITUCIONAL, LOCALIZAÇÃO E FASES DE ENSINO123
- QUADRO 3** – VÍDEOS TRANSCRITOS E UTILIZADOS NAS ANÁLISES125
- QUADRO 4** – TEMAS CONVERGENTES IDENTIFICADOS NAS FALAS DOS/AS PARTICIPANTES DAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS PESQUISADAS130

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1** – MONTANTES DE RECURSOS FINANCEIROS DA FUNÇÃO ORÇAMENTÁRIA EDUCAÇÃO NO PERÍODO 2014-2020 41
- TABELA 2** – PALAVRAS CHAVES E RESPECTIVOS QUANTITATIVOS DE TRABALHOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS SOBRE A TEMÁTICA DE ESCOLAS TRANSFORMADORAS 97
- TABELA 3** – QUANTITATIVOS DE TRABALHOS DE PESQUISA SOBRE ESCOLAS TRANSFORMADORAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO 97

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS ABORDADAS NESSA PESQUISA	122
FIGURA 2 - FLUXO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS	127
FIGURA 3 – DESENVOLVIMENTO DAS ANÁLISES	131
FIGURA 4 – VIVÊNCIA MENOR UNIDADE ENTRE A PESSOA E O MEIO. 277	
FIGURA 5 – ELEMENTOS QUE INTEGRAM UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO: ENTRE CRISES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS.	23
1.1 A educação nesse contexto de crises.....	25
1.1.1 A educação em crise	33
1.1.2 A educação pública brasileira sob ameaça	39
1.2 A educação bancária aliena e desumaniza	52
1.2.1 A educação como instrumento de dominação	55
1.3 A função social da educação na contemporaneidade	62
CAPÍTULO 2 – PRECISAMOS DISCUTIR QUE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE QUEREMOS “TER” E “SER”	76
2.1 A educação como agente de transformação social.	82
2.2 Sentidos e significados de Ter ou Ser	85
2.3 As possibilidades de caminhos para transformação.....	88
2.3.1 – O compromisso com a transformação da educação e da sociedade	90
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	95
3.1 O que tem sido pesquisado sobre o contexto das escolas transformadoras.....	96
3.2 O caminho do método.....	109
3.3 Os caminhos trilhados em meio a uma pandemia.	117
CAPÍTULO 4 – AS VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS, COMO ELEMENTO MOBILIZADOR DE NOVOS SENTIDOS PARA RELAÇÕES EDUCATIVAS E SOCIAIS	128
4.1 As escolas transformadoras abordadas nessa pesquisa.....	132
4.1.1 – Breve contexto das escolas pesquisadas.	132
4.2 – As vivências proporcionadas pelo meio intencionalmente organizado nas escolas transformadoras.....	151
4.3 – O impacto do meio, que oportuniza vivências geradoras de sentidos no desenvolvimento humano que refletem no social	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
REFERÊNCIAS	287
APÊNDICE 1 – Relato do educador sobre o grupo de consolidação.	292
APÊNDICE 2 – Processo de tutoria referente uma pesquisa sobre reprodução humana.	294
ANEXO 1 – Planilha de catalogação dos materiais audiovisuais utilizados na pesquisa.	299

INTRODUÇÃO

Herdamos do passado um homo agressivo e violento e, ao mesmo tempo, sedento de ir além de si mesmo, em busca de compreensão, amor e felicidade.

Marcos Arruda (2003)

Esta tese decorre de um histórico de experiências vivenciadas no âmbito profissional e acadêmico, nos últimos 20 anos. No primeiro contexto, por meio de vivências e ações diretas, junto a grupos sociais historicamente excluídos e expropriados de direitos básicos de sobrevivência, os quais, sempre me levaram a questões, inquietações e constatações, que possibilitaram o despertar de um senso crítico e mobilizador de atuações profissionais que pudessem contribuir com o enfrentamento de condições sociais que degradam a constituição e condição humana, principalmente dos que convivem com essas realidades.

No contexto acadêmico, intenciona dar continuidade a um conjunto de reflexões e buscas iniciadas na trajetória do curso de mestrado, que oportunizaram identificar significantes elementos para vislumbrar caminhos educativos que, no presente e no futuro, possam nos conceder outras perspectivas de relações humanas e, conseqüentemente, outras relações culturais e sociais.

Fui também motivada pelas identificações e reflexões feitas no contexto do mestrado, por meio de pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, em torno dos “processos educativos intencionalmente organizados para o desenvolvimento humano em sua integralidade”, que teve como objeto de pesquisa as vivências e práticas realizadas na escola Projeto Âncora¹, situada em Cotia/SP. Essa experiência nos possibilitou entrever outros caminhos educativos, pautados em sentidos, significados, paradigmas, objetivos e concepções, diferentes dos que se convencionaram, até o momento, em nossos sistemas educacionais.

Isso nos instigou a vislumbrar outras culturas educativas, ou seja, outros tipos de relações e processos educativos que nos conduzam prioritariamente à

¹ A Escola Projeto Âncora, encerrou suas atividades no final de 2019, segundo informações em reportagem do site “Porvir Inovações em Educação” (Fev.2020), o fechamento ocorreu por crise financeira. Disponível em: <https://porvir.org/reconhecida-internacionalmente-como-escola-inovadora-projeto-ancora-pede-socorro/>. Acessado em 15/03/2021.

nossa constituição ética, pautada em valores humanistas, tais como: solidariedade, liberdade, responsabilidade, respeito, afetividade, empatia, autonomia, entre outros elementos ontológicos à constituição e a condição humana, que podem refletir em outras culturas sociais mais humanizadas.

Mas, por que mais humanizadas se já somos humanos? A concepção de humano que esse trabalho pretende permear, gira em torno de uma contestação sobre a ideia de ser humano que temos nos constituído, incitada por ARRUDA (2003), que diz, “quem é o ser humano cuja existência terrestre parece marcada definitivamente pela agressividade, pela violência, pela competição, pela guerra e pela brutalização da própria terra?” (Ibid., p. 15-16).

Entende-se que os atributos e potenciais humanos não se restringem a esses direcionamentos atitudinais citados pelo autor, e que tem nos levado a essa insana autodestruição e por isso nos desumaniza, porque nos deteriora, degrada, corrompe, desvirtua, segrega e nos entorpece, deturpa e distrai dos potenciais que temos, de sermos seres humanos irmanados, solidários, cooperativos, altruístas, empáticos, éticos com nós próprios e com o planeta que habitamos. Por isso,

A afirmação da cooperação e da solidariedade como os valores e modos de relação não apenas moralmente mais desejáveis senão também mais inteligentes, porque mais eficazes para gerar bem-estar e felicidade, e mais harmônicos com o próprio sentido da nossa evolução (ARRUDA, 2003, p. 26-27).

As questões que foram pautadas na pesquisa do referido mestrado se reiteram no contexto desta proposta de pesquisa, que se debruça, especificamente, sobre o contexto educativo. Questões essas que refletem em desigualdades nas relações humanas, caracterizadas por conflitos sociais históricos, prementes e complexos e que, só em temporalidade histórica de futuro poderão vir a ser modificadas.

Almeida e Pederiva (2019), afirmam que essas questões se configuram por fenômenos e relações degradantes a nossa constituição de ser humano e de sociedade, por meio de um estado de relações que nos induz a uma desumanização e principalmente, nos leva a um processo irrefletido de autoextermínio de nós mesmos e do planeta que nos abriga.

Tudo isso ocasiona um desvanecimento da possibilidade de reconhecimento, compreensão e respeito às diferenças, às diversidades que nos constituem individual e socialmente, que tem nos induzido a intolerâncias extremas, que estão cristalizadas no ideário coletivo como normalidades existenciais. Também, nos impede de exercitar, de forma abrangente, vivências e relações respeitadas, solidárias e éticas, bem como, o desenvolvimento pleno de nossa humanidade, de nossas potencialidades como indivíduo e como sociedade. Tudo isso porque,

Estamos em pleno seio de uma cultura fundada em relações competitivas e agressivas entre os seres humanos e entre a sociedade e a natureza. O desenvolvimento histórico de 10 milênios parece ter convencido a humanidade de que a competição, a busca egoísta do próprio interesse e a agressividade são elementos da “natureza humana”. A receita para o bem viver é, portanto, trabalhar duro para ser o melhor, o mais forte e o mais esperto, para superar, subjugar e eliminar os outros na competição, tomada como um inapelável destino da humanidade (ARRUDA, 2003, p. 28).

Essa visão fatalista e destrutiva da “natureza humana” nos condena ao autoextermínio. Com isso, essa pesquisa pretende adensar o bojo de discussões que refletem e questionam esse tipo de visão de mundo e de cultura, sobretudo, como a educação pode contribuir com a transformação dessa realidade.

Pensar na possibilidade da plenitude de nossa humanidade é algo intrínseco a nossa busca pelo direito ontológico de sermos livres. Sem ela, ou seja, sem a nossa liberdade, jamais conseguiremos vivenciar plenamente tudo o que nos constitui, nossas possibilidades e potencialidades, e, assim, nos autoconhecer, nos relacionarmos e nos integrarmos ao mundo. “*La libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma consciéncia de la situación creada*” (VYGOTSKI², 2012a, p. 288).

Nessa concepção do autor está intrínseca a liberdade, o sentido de responsabilidade gerado pela possibilidade de vivenciar escolhas, tomar decisões sobre si mesmo, além do meio, das relações e ter a capacidade de refletir sobre elas, sobre suas consequências, ter consciéncia das responsabilidades inerentes as suas escolhas, decisões, atitudes. Nesse viés, a depender como o meio oportuniza essas vivências, pode ensejar as

² A identificação do nome do autor Vygotski (com ‘Y’) ou Vigotski (com ‘I’), será escrito de acordo com a obra consultada e citada nesta pesquisa (nota da autora).

possibilidades de transformá-las, assim, nos constituir como seres históricos e culturais. Por isso, é histórica a luta do ser humano pela liberdade, como diz Freire (2014),

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (FREIRE, 2014, p. 59-60).

A ideia ilusória de liberdade que o autor denuncia, tem sido historicamente disseminada e ainda vigora nos tempos atuais. Ela impede a maioria dos seres humanos de integrar-se ao mundo de forma e por atitudes éticas, porque nos leva apenas a uma “simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização” (FREIRE, 2014, p. 58). Ou seja, significa a massificação, que nos restringem ao domínio dos contatos, que “implicam, ao contrário das relações, respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração” (Ibid., p. 59).

Portanto, como afirma Freire (2014), integrar-se ao mundo significa relacionar-se com ele, e não apenas se adequar a ele, mas, existir no mundo. “A sua integração o enraíza” (FREIRE, 2014, p. 59), isto só é possível com liberdade e “à medida que a consciência se torna crítica” (Ibid., p. 59), porque, sem estas, “a história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido (Ibid., p. 59). O autor explica também que,

Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. [...] Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2014, p. 59).

Por isso, a importância de refletir e achar caminhos para tratar e transformar questões como a que nos propomos refletir nesta pesquisa, perpassa pela compreensão de como os processos educativos podem contribuir para uma sociedade mais humanizada. Afinal, “o trabalho de desenvolver o ser humano nas suas dimensões materiais e imateriais é que dá sentido profundo à

educação” (ARRUDA, 2003, p. 27). Isso só será possível, se houver um compromisso ético de reconhecimento e entendimento da existência de todas as condicionantes históricas, sociais e culturais que vêm determinando essa realidade e que geram tais questões.

No bojo deste trabalho, essas questões foram refletidas **no âmbito da educação e como esta contribui com a manutenção desses cenários culturais e sociais desumanizadores**, mas, também, e, principalmente, **buscar outros caminhos que possam direcionar e transformar os cenários sociais e culturais em mais humanizadores.**

Com a crença nas nossas potencialidades individuais e coletivas de Ser Humano e de Estar no Mundo, parece existir uma urgência ou impulsionamento intuitivo para muitos, com a intenção de olhar e se relacionar consigo mesmo e com o meio/mundo em outros e melhores sentidos, objetivos e significados.

Nesse contexto, tem guiado perspectivas de se realizar um tipo de educação que seja transformadora em sua essência. Assim, haveria uma mudança estrutural em seus objetivos, princípios e relações, por meio de processos que têm se configurado como efetivas mudanças de paradigmas neste âmbito. Tais experiências vêm sendo realizadas por escolas e projetos que nesta pesquisa vamos denominar como **“transformadoras”**, as quais tem sido constituídas, mobilizadas pelos incômodos sobre como as relações sociais vem se configurando na contemporaneidade.

Então, a partir desse cenário, este trabalho defende a **tese que as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas.**

Para demonstrar essa tese, o trabalho está estruturado além da introdução, em quatro principais capítulos, no primeiro e no segundo, está contextualizado alguns cenários alienadores e desumanizadores, com alguns indícios de como a educação escolarizada ou bancária contribui para sua manutenção, com a demonstração de mecanismos que correlacionam as sucessivas crises sociais que vivenciamos e como estas se consubstanciam numa crise na própria educação. No terceiro capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos para a realização dessa pesquisa e os desafios

ocorridos diante da pandemia da Covid-19. No quarto capítulo, desenvolvem-se as análises e reflexões em torno das vivências educativas nas escolas transformadoras, como vêm se constituindo em outros paradigmas para a educação e como estas vêm influenciando no desenvolvimento das pessoas envolvidas. Finalizando o trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO: ENTRE CRISES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS.

Toda grande crise humana põe em questão não apenas a realidade do momento, mas o sentido de toda a caminhada.
Marcos Arruda (2003)

A educação está intrínseca à vida, como bem discorre Vigotski (2003), e reflete as pessoas e o mundo, por isso, as questões, os conflitos e as crises políticas, econômicas e sociais que enfrentamos atualmente, no cenário brasileiro e mundial, são elementos impulsionadores desta pesquisa. Entende-se que todo esse contexto, representa as consequências do que afirma Rohden (2013), quando diz que,

Em quase todos os países do mundo, sem excetuar o nosso Brasil, o mundo dos valores é quase totalmente negligenciado; sofre de uma atrofia calamitosa, enquanto o mundo dos fatos está unilateralmente hipertrofiado. Esse pavoroso desequilíbrio entre o atrofiamento da educação e a hipertrofia da instrução provocou a crise da frustração existencial, que agoniza a nossa humanidade (ROHDEN, 2013, p. 29).

Como apontado pelo autor, essas perspectivas de crises e agonias estão sendo vivenciadas de forma aprofundada em nosso país atualmente. São tempos conflituosos e sombrios, guiados por uma ofensiva midiática realizada por expressiva parte dos meios de comunicação, como: TV, rádio, internet, redes sociais, mídia impressa, entre outras, de notícias e informações falsas, manipuladas e/ou omissas, muito bem direcionadas que alimentam e têm ressonância na ignorância³ de significativa parte da população, independentemente de classe social, capacidade intelectual ou grau de instrução.

Este panorama social demonstra uma evidente fragilidade na capacidade das pessoas de realizarem uma leitura crítica da realidade, dos fatos, da história, seja pretérita, recente e/ou presente. Esse contexto também expressa uma perceptível distorção de valores morais, éticos e de visões da história e da realidade, que cria um processo sectário de polarização social e conflitos políticos ideológicos, expressos por atitudes intolerantes e violentas, que

³ No sentido de “ausência de conhecimento” (LALANDE, 1999, p. 512).

instauram mecanismos aprofundados de degradação às relações humanas e sociais, inegavelmente imbuídas de ideias, que historicamente foram estabelecidas sob intenções e projetos políticos nefastos de segregação e extermínio de parcelas de seres humanos, que na sociedade moderna, em seu extremo denomina-se e conceitua-se como fascismo⁴.

Ideias essas sedimentadas na ignorância humana que sectariza suas percepções do mundo e da realidade, contrárias aos caminhos do conhecimento, potencial também humano, que procura compreender a raiz/radicalidade dos estados de ser e existir da condição humana e da natureza, na busca da liberdade criadora, reflexiva, dialógica, existencial, que precisa ser transformadora e incluyente, sobre a qual Freire (2011a) nos ajuda a reconhecer e refletir quando trata sobre os sentidos da sectarização.

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela crítica que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. [...] A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização direitista. O sectário, por sua vez, qualquer que seja a opção de onde parta a sua “irracionalidade” que o cega, não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade, ou a percebe equivocadamente (FREIRE, 2011a, p. 34-35).

⁴ “O Fascismo é entendido por cientistas políticos e historiadores como a forma radical da expressão do espectro político da direita conservadora” (SILVA e FERNANDES, Brasil Escola/UOL). Disponível em: <[O Fascismo surgiu no contexto do fim da Primeira Guerra Mundial no início da década de 1920 na Itália, sob a liderança de Benito Mussolini e serviu como modelo em vários países para implantação de regimes políticos autoritários, como na Alemanha Nazista \(FERNANDES, Site História do mundo\). Disponível em: < <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/fascismo.htm>>. Acessado em 13/08/2021.](https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-fascismo.htm#:~:text=O%20fascismo%20foi%20um%20movimento,com%20a%20Marcha%20sobre%20Roma.&text=O%20fascismo%20%C3%A9%20entendido%20por,espectro%20pol%C3%ADtico%20da%20direita%20conservadora.> Acessado em: 13/08/2021.</p></div><div data-bbox=)

“A política fascista inclui muitas estratégias diferentes: o passado mítico, propaganda, anti-intelectualismo, irrealidade, hierarquia, vitimização, lei e ordem, ansiedade sexual, apelos à noção de pátria e desarticulação da união e do bem-estar público. [...] Os perigos da política fascista vêm da maneira específica como ela desumaniza segmentos da população. Ao excluir esses grupos, limita a capacidade de empatia entre outros cidadãos, levando à justificação do tratamento desumano, da repressão da liberdade, da prisão em massa e da expulsão, até, em casos extremos, o extermínio generalizado” (STANLEY, 2018, p. 7).

Com isso, o autor nos esclarece um – não o único - importante elemento subjetivo que colabora com a elucidação desse fenômeno social que temos convivido de forma ostensiva, e, como resultado desse processo, vem surgindo agravantes, como escolhas danosas para as representações institucionais da nação, que tem colocado sob ameaça o estado democrático de direito do país e tudo que o constitui, movimentando um contexto de ideias e ações de cunho fascista, que sorrateiramente vem embrenhando-se em nossa tão frágil democracia.

Entretanto, a questão que precisamos levantar diante dessa realidade é: Por que nossa sociedade ou parte dela, mostra-se tão passiva, alienada, em concordância e até aliada a esses tipos de ideias, que chegam a ameaçar a própria sobrevivência da maioria da população?

Desde a soberania nacional, no que tange aos seus patrimônios materiais e naturais, até os sistemas de direitos e serviços públicos de toda a população, com agravantes às pessoas menos favorecidas, bem como, no que tange à própria existência dos indivíduos, quando, cotidianamente, anuncia-se um verdadeiro extermínio das populações pobres, preponderantemente negras, residentes nas periferias das cidades, colocando em risco e ignorando os princípios básicos dos direitos humanos.

Sincrônico a esse contexto de crises, a educação padece numa crise própria, confluyente e conseqüente a essa realidade, sobre a qual precisa-se tratá-la em suas várias causas e conseqüências sobre as quais reflete-se alguns elementos no item a seguir.

1.1 A educação nesse contexto de crises

Este é o cenário que vivenciamos assustadoramente impressionados, ao menos para os que compreendem que, mais uma vez, estamos repetindo a história em seus momentos mais tristes, destrutivos e desumanos, não só no Brasil, mas a nível planetário. Entretanto, para muitos, essa percepção é nula. Repetimos e continuamos uma história de permissividade à opressão, exploração e injustiças, de nações sobre nações e sobre a maioria dos contingentes populacionais dos países, realizadas pelos mesmos mecanismos utilizados historicamente, renovados pelos instrumentos tecnológicos, a favor de

interesses das elites e setores capitalistas, que em verdade, são as minorias da sociedade.

Tudo isso nos reporta às importantes análises e reflexões que Freire (2014) faz em sua obra, “Educação como prática da Liberdade”, sobre a inexperiência democrática dos brasileiros, publicado pela primeira vez em 1976, quando já estava em seu exílio. É uma obra na qual reflete sobre os caminhos e relações humanas, históricas e culturais, que nos trouxeram e nos impuseram aos modos de sociedade e cultura em que nos constituímos dependentes, subservientes e alienados. Isso, nos instiga a movimentarmos para necessárias e urgentes ações no trato das questões intrínsecas a essa realidade, que nos impedem de ‘ser mais’, ‘melhores’ e ‘humanos’, individual e coletivamente, porque podemos ser! Porque é ontológico do humano caminhar para SER MAIS (FREIRE, 2011a).

Depois de mais de quatro décadas dessa contribuição de Freire, estamos sendo obrigados, como sociedade, a retomar essas reflexões para lutar contra a extinção dos poucos passos democráticos que havíamos trilhado, diante de todos os ataques sofridos e que vem ocorrendo às instituições e instrumentos democráticos que haviam sido implementados no país nas últimas décadas, nos alertando mais uma vez o quão frágil é nossa democracia.

Acessar esses escritos de Freire nos confirma a atualidade de suas ideias, pelo simples fato de estarmos repetindo a história. Parece estarmos estacionados em um ideário de “estar” no mundo que nos paralisa, aliena e nos acomoda, à medida que mecanismos de dominação utilizados historicamente, ainda se mostram tão eficientes na atualidade quando Freire (2014, p. 60) afirma que,

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*.

Esses instrumentos surgem, nas últimas décadas, mais sofisticados, oportunizados pelas novas tecnologias informatizadas que viabilizam uma rede ágil e global de comunicação e acesso às informações, impulsionadas por uma elite, que, historicamente, se sente com o poder de determinar e subjugar as nações aos seus interesses e suas necessidades de dominação e lucro.

Essa dinâmica estrutura e atende a um projeto e jogo geopolítico sorrateiro e sofisticadamente planejado, que impossibilita uma rápida identificação de seus mecanismos, seja por intelectuais e analistas, ou pela maioria das populações, como denuncia KORYBKO (2018), em seu livro “Guerras Híbridas: das Revoluções Coloridas aos Golpes”, no qual revela a mais nova e sofisticada “tática político-militar dos Estados Unidos para substituir governos não alinhados à sua política no século XXI” (STÉDILE, 2014, apresentação), entenda-se aqui a política econômica neoliberal⁵.

⁵ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944” (ANDERSON, 1995, p. 9).

“Paniago (2008) defini o neoliberalismo como: [...]um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. Essas mesmas medidas intentam realizar objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e trabalho” (PANIAGO, 2008, p.02 *apud* GUERRA, FERREIRA, 2018).

“A ideia-força batizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do ‘Estado mínimo’ e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de ‘Estado mínimo’ significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1999, p.83 *apud* PARANHOS, NEVES, SILVA, 2008, p. 5). “O neoliberalismo coloca os objetivos de acumulação e maximização do capital acima de quaisquer custos sociais e humanos” (PARANHOS, NEVES, SILVA, 2008, p. 6). Frigotto (1997 *apud* PARANHOS, NEVES, SILVA, 2008, p. 6) “aponta a naturalização da exclusão e das diferentes formas de violência como o dado mais perverso do plano ético-político neoliberal, a ideia de igualdade e a democracia são consideradas elementos nocivos ao desenvolvimento econômico”.

“O neoliberalismo toma um caráter dotado de racionalidade burguesa no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002) (ANTUNES, 2011), hegemonizado pelo capital internacional e seus aliados, segundo Boito Jr (1999) tinha como objetivo: 1) abertura do mercado financeiro; 2) abertura comercial; 3) desregularizar leis trabalhistas e sociais; 4) uma ampla privatização do patrimônio público. Segundo Antunes (2011) FHC estava alinhado ao Consenso de Washington e a agências multilaterais como o FMI e o BM, pretendia articular ao mesmo tempo uma reestruturação produtiva e neoliberalismo para atender os interesses do metabolismo social do capital em seu estágio de crise estrutural” (LIMA, 2017, p. 58).

Por que adentrar essas temáticas sobre geopolíticas, políticas econômicas, meios de comunicação, instrumentos de guerras, nesse contexto de discussão sobre educação? Dentre os inúmeros motivos que poderíamos citar, resumiremos em dois elementos que entendemos ser cruciais nas reflexões que nos propormos a fazer neste trabalho:

1. Porque são essas dimensões políticas que em grande parte determinaram e ainda determinam, na atualidade, de forma aprofundada, em tempos de mundo globalizado, - dominado pelo universo obscuro dos mercados financeiros, dados e algoritmos no mundo [paralelo] digital -, os destinos das nações e elementos estratégicos ao “desenvolvimento” de todos os setores da sociedade contemporânea, econômico, produtivo, político, cultural, ambiental e, não excetuando, o educacional. Estas decisões são propositadamente deixadas à distância do conhecimento da maioria da população mundial, que é a principal atingida por seus resultados. Os sistemas de educação, por meio da escola, constituem o principal instrumento de seleção da superestrutura [Estado] da qual fazem parte, que difunde quais temas/conteúdos, valores, informações e conhecimentos desses setores a população deve ter ou não acesso, e determina o lugar que nações, pessoas e/ou grupos sociais irão ocupar na sociedade.

2. Pelo simples fato de que estes e tantos outros processos de dominação, que são realizados historicamente nos espaços de micros e grandes poderes e relações – seja dos núcleos familiares aos governos das nações -, tem como principal instrumento de dominação, mecanismos psicológicos fundamentados na ignorância/alienação e afetos das pessoas e populações, e a dimensão dessa ignorância/alienação e qualidade desses afetos estão diretamente correlacionadas com o tipo e qualidade de educação que são ofertadas ou não, quando inexistente, a essas populações.

Um mundo dito globalizado, que a depender dos interesses envolvidos, principalmente os econômicos, ou seja, de uma minoria de capitalistas – banqueiros, multinacionais, petrolíferas, indústrias tecnológicas, mercados de capitais, etc. -, que se creem no direito de ditar as formas de vida da maioria da população mundial. Alardeiam que vivemos em um mundo “sem fronteiras”, quando essas fronteiras são as estruturas voláteis, imaginárias e especulativas dos mercados financeiros, que têm as grandes populações, apenas, como

instrumento/objeto para rendimento de seus lucros e manutenção do sistema.

Por isso,

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Mas, as “fronteiras reaparecem” quando é para exigir que os governos que estão sobre o jugo dessas articulações, como é o caso do Brasil, também neste momento, destruam direitos e serviços que atendem a essas grandes populações, em prol de seus projetos neoliberalistas. Ainda, quando fecham suas fronteiras, para impedir a movimentação ou socorro às populações inteiras que vivem sob os riscos de extermínios, seja pelas guerras, pela fome ou conflitos internos em seus países, o que vem fazendo ressurgir, o fenômeno de imigrações de milhares de pessoas por todo o planeta, em nome da segurança econômica dos países buscados pelos imigrantes.

Um jogo no mínimo cruel com essas populações, à medida que, as causas que obrigam esses processos migratórios, advém de ações de países ditos “desenvolvidos”, interessados no domínio de riquezas naturais existentes nos países de origem dos imigrantes, como: petróleo, minérios, ouro, água, etc., objetivos estes, geradores de grandes conflitos armados, como as guerras e processos ditatoriais do século XX. Perpetuando-se no século XXI, por interesses semelhantes, adentrando o ano de 2022 com ao menos 28 países passando por conflitos ou combates armados entre forças governamentais e grupos rebeldes, segundo dados da *Aclad* e *Ipsos* [Fev. 2022] *apud* Pamplona⁶ (2022).

⁶ PAMPLONA, Patricia. Reportagem do site UOL/Mundo: **Além de crise na Ucrânia, mundo tem 28 conflitos ativos e teme novas guerras.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/02/alem-de-crise-na-ucrania-mundo-tem-28-conflitos-ativos-e-teme-novas-guerras.shtml#:~:text=Enquanto%20uma%20potencial%20guerra%20guerras.shtml#:~:text=Enquanto%20uma%20na,rebeldes%20neste%20in%C3%ADcio%20de%202022>. Acessado em: 25/03/2022.

Um exemplo disto é o que nos alerta as denúncias apresentadas por Korybko (2018), apesar do contexto de sua análise girar em torno do fenômeno das “Primaveras Árabes” que foi desencadeada,

A partir do final de 2010, uma onda de protestos emergiu no mundo árabe, partindo da Tunísia e espalhando-se para a Argélia, Jordânia, Egito e Iêmen, o que ficou conhecido como Primaveras Árabes; depois delas, outros protestos com características semelhantes ocorreram também na Europa central e no leste, chegando finalmente à América Latina, inclusive no Brasil (STÉDILE, 2014, apresentação).

A “coincidência” dos fatos ocorridos no Brasil nos últimos anos, em relação aos caminhos, conflitos e “resultados” que ocorreram nesses países árabes, demonstra a convergência dessas ocorrências no Brasil e na América Latina. No bojo do que explica esses mecanismos das guerras híbridas, convergem com o que ocorreu e vem ocorrendo no Brasil.

Na busca pela compreensão desses movimentos, identificamos processos que nos fazem questionar, mais uma vez, porque é tão difícil a grande maioria da população acessar e principalmente criar ou ter alguma compreensão desses conflitos, que atingem diretamente ou indiretamente sua própria existência, afinal, isso interfere nos diversos setores da sociedade da qual fazemos parte. Como a nossa educação poderia contribuir com a superação desta alienação social?

Contexto este que, historicamente, compromete e impede o desenvolvimento do Brasil como uma nação democrática e com algum nível de equidade de justiça social. Exemplo disso, é o que levou ao Golpe Parlamentar em 2016, que depôs a Presidenta Dilma Rousseff de suas funções na Presidência da República e levou ao poder um partido de alinhamento ideológico político de direita que, ao assumir o poder, reabriu imediatamente os caminhos de um projeto neoliberal, até então impedido de proliferar-se no país – pelo menos de forma ostensiva -, com os governos do Partido dos Trabalhadores entre 2003 e 2016.

Essa situação tem levado a uma recolonização privatista das riquezas materiais e naturais do país, impulsionando, em seguida, a eleição de um governo de visão ditatorial de ultradireita com alinhamento militar, que vem destruindo todas as iniciativas que estavam oportunizando caminhos para a

construção de uma sociedade democrática e republicana a médio e longo prazos.

Com isso, esse cenário, viabilizou o aprofundamento de um projeto neoliberal, em uma de suas formas mais cruéis, com a aniquilação e estrangulamento de direitos da população e concessão das riquezas do país às multinacionais, as reservas cambiais, petróleo, pré-sal, energia elétrica, minérios, meio ambiente, água, disseminação de centenas de agrotóxicos proibidos em diversos países, por serem comprovadamente danosos e até letais a vida humana, entre outros danos. Tudo em nome do atendimento às demandas dos livres mercados regidos pelos capitais internacionais, sem precedentes na história recente do país, talvez só comparado ao saqueamento das riquezas do país na época da colonização então a história se repete.

Diante de tudo isso, temos e vemos uma população – em sua maioria -, frágil na sua capacidade de compreender, questionar, refletir, agir e reagir, apesar de estar em risco estruturas e direitos, muitas até já foram extintas, que garantiam mecanismos de convivência democrática e oportunidades de acesso a serviços básicos de sobrevivência. Como isso foi e é possível acontecer? Os fatores estão ainda em movimentação e, por isso, desafiadora a sua identificação. No entanto, alinham-se as características que KORYBKO (2018) retrata em seu livro,

Nos dias de hoje, as armas de destruição em massa e um mundo multipolar emergente impõem limites ao confronto direto entre grandes potências. [...] os custos políticos e físicos para bancar uma guerra convencional contra certos países estão se tornando um grande fardo para os tomadores de decisão dos EUA, tornando, assim, essa opção militar menos atrativa. [...] No passado, a guerra direta foi marcada por bombardeiros e tanques de guerra, [...] no futuro a guerra indireta será marcada por “manifestantes” e insurgentes. [...] As mídias sociais e tecnologias afins substituirão as armas de precisão guiadas como armas de “ataque cirúrgico” da parte agressora, e as salas de bate-papo *online* e páginas de Facebook se tornarão o novo “covil dos militantes” (KORYBKO, 2018, p. 11-12).

Compreender como uma população inteira pode estar à mercê de processos como estes, converge, como já citado, com a denúncia que faz Rohden (2013), sobre o hipertrofiamento da instrução que vem ocorrendo nos últimos séculos no mundo, o que não tem sido diferente no Brasil, em detrimento da educação, com a negligência do mundo dos valores, o que representa ou

deveria representar a educação. Afinal, a visão de mundo de cada indivíduo, que se consubstancia no coletivo, na sociedade e na cultura, expressa nossas capacidades de visão, leitura e compreensão de mundo, em nossos interesses, sentidos e valores. À medida que estes não são vivenciados, aqueles contextos tornam-se indiferentes.

Desta forma, caso esses elementos não sejam experienciados nas relações e processos educativos, imbuídos de princípios éticos humanistas, restará aos educandos/as apenas a instrução guiada por informações, conteúdos e conhecimentos tecnicistas e ordenamentos hierarquizados por relações restritas e determinadas, que levam a sentidos e visões de mundo nas mesmas dimensões.

Esses mecanismos estendem-se a um campo subjetivo de existência e das relações, tornando-se latentes quando nos vemos e nos sentimos ameaçados na nossa liberdade de pensamento e de expressão, como vem ocorrendo na atualidade, mais uma vez repetindo a história. **Que sociedade é essa em que nos transformamos? Que concepção de mundo moderno é essa, que ainda temos que lutar por nossa liberdade em dimensões tão elementares?** Seja como indivíduos, duelando cotidianamente uns com os outros pelo reconhecimento de nossas identidades e personalidades; seja como país, lutando para não voltar ao jugo de relações colonialistas e dominadoras insistentemente impostas pelos países ditos desenvolvidos, o mais degradante é saber que essas subjugações só são possíveis com a convivência de concidadãos.

Nesse viés, estas ameaças são agravadas com as imposições e determinações de um governo que tem como principais mecanismos de comando o medo, a intimidação, a ameaça, a destruição, a definição de inimigos segregando a própria população. Essa situação tem instigado socialmente a condenação do âmbito da educação, do conhecimento e das instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento a uma guerra ideológica, confundindo ideologia com política, educação com doutrinação.

Nesse sentido, expressiva parte da população, demonstra não conseguir discernir os mecanismos de dominação, opressão e/ou manipulação das narrativas, nem sobre diferenciar as melhorias e/ou retrocessos ocorridos no

nosso contexto social, econômico e democrático, que se manifestam em suas próprias condições de existência e em muitos casos até de sobrevivência.

Tudo isso nos impele a questionar: o que tem nos conduzido, individual e coletivamente, a uma suposta incapacidade de discernir as nossas próprias condições de existência?

No bojo das questões que esta pesquisa levanta e as buscas que ela se propôs a fazer, têm como intencionalidade identificar, refletir e contribuir com o pensar no âmbito da educação, perspectivas que estão intrínsecas a redução do campo das desigualdades e injustiças que abarcam nosso contexto social e cultural, e que se refletem nas estruturas e relações educativas. Não apenas no que tange ao seu acesso, mas às suas diferenças e determinações classistas, que definem o quê e o modo como a educação deve ser realizada, forjada na escolarização.

Nesse sentido, se faz premente ampliarmos os olhares e discussões em torno dos elementos fundantes dessas determinações que estabelecem uma crise permanente no bojo da educação, aprofunda na atualidade e é sobre esse contexto que trata o próximo subitem desse capítulo.

1.1.1 A educação em crise

Nesse contexto de crises, dentre elementos, causas e exemplos variados que poderíamos citar, o que destacamos para refletir essa conjuntura, correlacionando ao âmbito da educação é que esse cenário de crises e relações sociais degradantes a condição humana ainda se perpetuam, não só, mas também **por nossa impossibilidade de disseminar conhecimentos e relações que nos oportunizem desenvolver nossa capacidade de compreensão com base em um senso crítico sobre nossa própria história e realidade.**

O que nos reporta a uma pergunta que precisa ser feita e discutida amplamente: **a quem caberia essa função de disseminação de conhecimentos em perspectivas críticas e transformadoras dessa realidade, que deve e precisa representar um compromisso social? Entendemos que cabe, não só, mas prioritariamente à educação!**

Então, voltamos às questões que norteiam a presente reflexão como: **a quem ou a que servem os sistemas de educação, principalmente os públicos? Qual o projeto de sociedade ou com quais objetivos essa educação colabora, considerando sua função social? Quais concepções, princípios e valores a fundamentam? Quais os pressupostos epistemológicos que as constituem? Como tudo isso se expressa nos seres humanos “educados” por ela?**

Entende-se que a busca de respostas para essas questões, precisam trilhar caminhos que movimentem ações de mudanças. Além disso, é importante que elas contribuam ao que cabe ao âmbito da educação, ou seja, tratar com responsabilidades, compromissos e competências as questões e demandas sociais que surgem em nossa realidade. Estas, vão muito além de atender as demandas tecnicistas mercadológicas do mundo do trabalho e até as relações imbuídas nesse contexto, que ultrapassam conhecimentos estritamente técnicos e especializados, que nos limitam a visões restritas e compartimentadas da realidade. Como bem explica Morin (2011),

De fato, a hiperespecialização⁷ impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto ao essencial (que ela dissolve). Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. Ao mesmo tempo, o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo. O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; [...] Assim, a economia, por exemplo, que é a ciência social matematicamente mais avançada, é também a ciência social e humanamente mais atrasada, já que se abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparáveis das atividades econômicas (MORIN, 2011, p. 38-39).

Diante disto, permanece a impressão incômoda de que **o âmbito da educação escolarizada se eximiu de um compromisso histórico de educar**

⁷ Em outras palavras, a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte (nota do autor citado) – (MORIN, 2011, p. 38).

sua população em sentidos e significados permeados por valores éticos humanísticos, de reconhecer, em sua ação prática cotidiana, que nos constituímos também e principalmente, porque ontológicos, como seres biológicos, mas também culturais, ou seja, de relações, sentidos, significados, emoções, afetos, históricos, numa sociedade organizada com base em princípios democráticos.

Estas características, só são possíveis de se desenvolverem por meio de um cabedal de processos dialéticos confluentes, entre os campos biológico e social, realizados ou oportunizados pela liberdade em vivenciar experiências, acessar conhecimentos, dialogar, refletir, questionar, de forma a se relacionar e agir no mundo com responsabilidade – e é essencialmente sobre isso que essa pesquisa trata -, o que demanda muito além da capacidade de atender a comandos de estimulação cognitiva, etapistas, conteudistas, padronizadas e de ordens disciplinares, temporais e comportamentais, como se estabeleceu a educação escolarizada e hegemônica.

Entretanto, as intencionalidades e objetivos imbuídos nos sistemas, processos e métodos educativos escolarizados, planificam um determinado estado de ser social e cultural. Por isso, diante das relações humanas que vivenciamos social e culturalmente, outras questões são instigadas: **que tipo de seres humanos, cidadãos e profissionais estamos tratando/educando? Para que tipo de sociedade?**

A pergunta ou questão prioritária que deveria ser feita para pensar os caminhos para realizar educação, deveria girar em torno de que sociedade queremos SER e TER. Para isso, torna-se imprescindível processos e relações educativas imbuídas de sentidos, significados e valores éticos humanistas, que potencializem um estado de SER nos indivíduos, nas mesmas dimensões, afinal, são estes que constituem e constituirão as sociedades e culturas que queremos TER.

Por isso, refutamos os direcionamentos e objetivos dados à escolarização, entendendo que este processo não deve apenas ser direcionado para o acesso ao mercado de trabalho, para uma profissão, em sentido restrito tecnicista. Orientação esta, que nas últimas décadas, tem restringido e configurado os sistemas de educação. Não por acaso, isso tem refletido no ideário social como uma crença de melhor e/ou único caminho a seguir, numa

verdadeira maratona orquestrada nos currículos para passar pelo ENEM e vestibulares, considerando a antecipação do processo de escolarização desde a primeira etapa da educação básica, potencializando um sentido de competitividade entre os indivíduos envolvidos.

De que adianta um ser humano munido de informações técnicas, bem treinado, instrumental, metodológica e cognitivamente, sem nenhuma sensibilidade reflexiva, crítica, criativa, afetiva, emocional e ética? Afinal, conteúdos, por mais volumosos que sejam, não significam conhecimento e não, necessariamente, refletem em “competência”, considerando os discursos escolarizados.

A escola institucionalizada tem realizado por meio de um longo e permanente condicionamento, uma ação educativa determinada para um fim unilateral de competitividade consigo mesmo [ser sempre o melhor], com os demais [ser sempre melhor que os outros], com o mundo [ser o melhor e bem-sucedido (financeiramente ou em status) na profissão que escolher]. Tudo isso, orientado para uma delimitação quantitativa, seja de acesso aos conteúdos - que não necessariamente reflete em conhecimento e aprendizado -, anos [tempo] de estudos, para consumir em uma nota, a cada avaliação, prova ou ano letivo, o que independe do efetivo aprendizado ou conhecimento que tenha adquirido. O que nos remete ao “mito da mensuração dos valores” discutido por Illich (1985).

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. A escola pretende fragmentar a aprendizagem em <<matérias>>, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados. [...] Quando as pessoas tem escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização (ILLICH, 1985, p. 53).

Esta mentalidade está impregnada inclusive nas áreas das ciências humanas e sociais. Apesar de se constituírem em dimensões de conhecimentos e ação profissional que se movimentam sob os princípios da reflexão crítica – ou pelo menos deveriam -, seus currículos têm se voltado para um direcionamento unilateral, para inserção profissional tecnicista e especialista burocratizada para o mercado de trabalho dos que escolhem as profissões intrínsecas a essas áreas, não desconsiderando as exceções e os equívocos inerentes à visão generalista desse contexto.

Não que isto seja um problema em si mesmo, mas fica evidenciado quando nos deparamos com profissionais destas áreas, com posturas e atuações profissionais incongruentes com uma perspectiva humanista. **Nenhum profissional será efetivo e plenamente competente se não tiver sua humanidade também desenvolvida, ou seja, que possa relacionar-se por meio de um bojo de sentidos, significados e valores éticos.**

São evidentes os danos sociais estabelecidos, com a escolha (ou determinação) de priorizar nos sistemas escolares a educação técnica restrita para o trabalho. Não pretendemos aqui condenar esta prática, mas, fundamentalmente, questionar a sua exclusividade e prioridade no âmbito escolar, especialmente, pelos princípios, valores, relações que a fundamentam e suas consequências.

Com efeito, essa determinação de paradigmas, também para que foi feita no bojo na revolução industrial no século XVIII, muito bem arquitetada sobre seus objetivos fins, guiadas pela própria realidade e materialidade das relações e processos produtivos surgidos na época, teve sua razão de ser. E sua perpetuação até os tempos presentes, se “justificam” diante da sua utilidade na manutenção da ordem sistêmica econômica e social. Na atualidade, sob perspectivas de relações produtivas e de trabalho renovadas que o avanço tecnológico vem impondo, mas a essência é a mesma, garantir um ambiente de “alienação social” para manutenção da “ordem social”.

Entretanto, essas intencionalidades sempre foram questionadas ao longo da história, a exemplo de Marx e Engels (2011), apesar de nunca terem escrito nada diretamente dedicado a temática da educação, fazem referências ao longo de seus textos, intrínsecas as suas críticas ao sistema produtivo que surgia. Nessa perspectiva, nos concede elementos fundamentais à compreensão das

inúmeras determinações que configuram nos sistemas de educação até os dias atuais. Entre os muitos temas sociológicos que esses autores trataram em suas obras,

Existe um que se destaca sobre os restantes, inclusive pela sua extensão: a divisão do trabalho e seus efeitos. A divisão do trabalho, consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, é o eixo sobre o qual se articulam as colocações de Marx e Engels, em torno do tema da educação e do ensino. Estabelece uma divisão, igualmente radical, entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores (MARX e ENGELS, 2011, p. 9).

Sabe-se das dimensões de desenvolvimento que o advento do capitalismo impôs às sociedades nos mais diversos setores, produtivo, econômico, tecnológico, intelectual, cultural, científico, etc. “O desenvolvimento desta introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado” (MARX e ENGELS, 2011, p. 10). Contudo, a especificidade das tarefas que determina a divisão técnica do trabalho, incorpora limitações às habilidades e conhecimentos do ofício ao indivíduo, “desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital” (Ibid. p. 9), que geram consequências do tipo:

[...] por um lado, está na base do enfrentamento de classe; por outro, é o fundamento de uma limitação substancial do desenvolvimento do indivíduo. Se a primeira alude diretamente à exploração – a apropriação dos meios produtivos e da ciência e da cultura com eles, permite a exploração -, a segunda afeta substancialmente a educação e formação dos indivíduos – a limitação de seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras. Eis aqui o “gonzo” sobre o qual se articulam dois aspectos habitualmente separados do pensamento de Marx e Engels: emancipação social e emancipação humana (MARX e ENGELS, 2011, p. 10).

É sobre essas perspectivas de emancipações, que os autores trilham uma trajetória intelectual crítica, em seus “primeiros textos sobre *A Questão Judaica* ou *A Sagrada Família* se ocupam da crítica da alienação religiosa, [...] chegando, em profundidade crítica, a analisar a alienação produzida pela exploração” (MARX e ENGELS, 2011, p. 13-14). A partir disso, entende-se que a mutilação da capacidade criadora do ser humano é um dos cerne dessa questão, pois,

está intrínseca ao impedimento aos indivíduos – por quaisquer que sejam os mecanismos -, de vivenciar suas existências com liberdade.

Então, à medida que, setores da sociedade [uma minoria], decide como se darão as relações em diversas estruturas sociais, produtivas, econômicas, educativas, etc., é extirpado da maioria da população a sua liberdade de escolha, conseqüentemente, de criação, atuação, entre outras. De forma objetiva e em suas origens – na sociedade moderna -, isso ocorre porque,

O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. [...] Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse “estar em condições de” é obtido através da qualificação com um ensino adequado. [...] O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX e ENGELS, 2011, p. 14).

Assim sendo, as questões do direcionamento exclusivo da educação sobre a formação para o trabalho estão nas concepções estruturais que alienam e desumanizam os indivíduos, que são baseados em processos inspirados pela divisão técnica do trabalho, que se projetou numa divisão técnica do conhecimento, subdividindo também o trabalho manual e intelectual, gerando sucessivas divisões no conjunto social, objetiva e subjetivamente. Conseqüentemente, gera divisão e segregação de grupos sociais, cisão de conhecimento e reconhecimentos do ser humano sobre ele mesmo, sobre seus semelhantes e sobre a natureza.

Portanto, mesmo o trabalho sendo um dos principais instrumentos de ação e atuação do ser humano no mundo e na vida, não é o único e este precisa da organicidade dos diversos outros elementos e dimensões que os constituem para movimentar-se livre e eticamente no mundo.

1.1.2 A educação pública brasileira sob ameaça

Na atualidade, nos deparamos com uma ofensiva de ações governamentais que demonstram uma clara intencionalidade à destruição da

escola pública brasileira, da educação básica às Instituições de Ensino Superior (IES's), induzidos por várias estratégias, seja pelos cortes vultuosos de recursos até então destinados à educação pública – que já não eram suficientes -; bem como, por discursos ideológicos autoritários, moralistas e doutrinadores, que defendem um estado mínimo também para essa área - que podem induzir a médio e longo prazo, a uma estratégica extinção do sistema público de educação, que é uma responsabilidade pública -. Ameaças essas, referendadas, categoricamente, por falas do presidente da república, nos primeiros meses de seu mandato, no ano de 2019,

No último dia 26 de abril, o presidente da República defendeu a contenção de recursos para os cursos de filosofia e de sociologia do país. Segundo ele, é necessário “focar em áreas que gerem retorno imediato aos contribuintes”. Ainda segundo o presidente da República, os jovens devem aprender a “a leitura, a escrita e a fazer contas e depois um ofício que gere renda (CUNHA, Carta Maior, 2019).

Uma expressão contundente do descaso, desprezo e desinteresse do atual governo pela educação pública, ou seja, pela educação da população brasileira. Essa ofensiva ganha força com Michel Temer, que assumiu o governo após o golpe parlamentar que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Com ele,

[...] houve um recrudescimento dos ideais liberais e houve a implantação de um Novo Regime Fiscal (NRF) com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 (EC-95) que congelou as despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realizar construções, adquirir equipamentos e mobiliários etc.) por vinte anos (BRASIL.EC-95, 2016 *apud* AMARAL, 2021).

Esse processo foi e está sendo continuado com o atual governo, sob várias vertentes, dentre elas, com a efetivação de cortes financeiros substanciais em várias áreas, inclusive na educação. Amaral (2021), fez um levantamento dos recursos financeiros aplicados em Funções Orçamentárias⁸ entre o período de 2014 a 2021. Os valores tratados pelo autor, foram obtidos nos registros da “Execução Orçamentária da União” e pelo “Projeto de Lei Orçamentária Anual

⁸ As Funções Orçamentárias, num quantitativo de 28 funções, fazem a “agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público” (BRASIL. PORTARIA Nº 42, §1º, Art. 1º, 1999) – (AMARAL, 2021).

(PLOA)” da Câmara dos Deputados (2021). Números que nos confirmam um cenário de franco avanço do desmantelamento de setores chaves de atendimento público da maioria da população, e, no que tange à educação, os valores são os demonstrados na tabela 1 a seguir.

TABELA 1 – MONTANTES DE RECURSOS FINANCEIROS DA FUNÇÃO ORÇAMENTÁRIA EDUCAÇÃO NO PERÍODO 2014-2020.

FUNÇÃO ORÇAMENTARIA - EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO	RECURSOS EM 2014	RECURSOS EM 2021	(+) AUMENTO OU (-) REDUÇÃO NO PERÍODO	(%)
Geral	130 bilhões	Entre 90 e 100 bilhões	(-) 37,7 bilhões	(-) 28,50 %
Universidades Federais - (Pagto. Pessoal)	Entre 39 e 40 bilhões	48 bilhões	(+) 8 bilhões	(+) 20%
Universidades Federais - (Despesas correntes)	9 bilhões	5,5 bilhões	(-) 3,5 bilhões	(-) 38,90 %
Universidades Federais - (Investimentos)	2,8 bilhões	100 milhões	(-) 2,7 bilhões	(-) 96,40 %
IF's e CEFET's (Pagto. Pessoal)	9 bilhões	14,8 bilhões	(+) 5,8 bilhões	(+) 64,50%
IF's e CEFET's (Despesas correntes)	3 bilhões	2 bilhões	(-) 1 bilhão	(-) 33,30%
IF's e CEFET's (Investimentos)	1.6 bilhões	22,4 milhões	(-) 1,577 bilhões	(-) 98,60%
FNDE	45 bilhões	25 bilhões	(-) 20 bilhões	(-) 44%
CAPES	10 bilhões	2,8 bilhões	(-) 7,2 bilhões	(-) 65,30 %
CNPQ	3 bilhões	918,1 milhões	(-) 2,081 bilhões	(-) 69,40 %
FNDCT	4 bilhões	500 milhões	(-) 3,5 bilhões	(-) 90,60 %

Fonte: AMARAL (2021)⁹. Tabela elaborada pela autora.

Diante desses números, a ofensiva sobre a educação é clara, com exceção dos valores pertinentes a pagamento de pessoal, todos as outras áreas e itens de despesas foram atingidas com os cortes, desde o FNDE voltado aos seguimentos da Educação Infantil ao Ensino Médio, descentralizando recursos para Estados e Municípios, como as Instituições Federais de Ensino e Pesquisa. Nestas últimas, os maiores cortes estão nos setores de investimentos, nas Universidades Públicas chega a 96,40% e nos Institutos Federais (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), chega a 98,60%.

⁹ Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>>.

No caso das Instituições Federais de Pesquisa, o cenário não é menos ofensivo, os cortes efetivados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) foram de 65,30%, 69,40% e 90,60% respectivamente. O total de cortes reais, representados nos valores reduzidos “(-)”, totalizam 41,558 bilhões no período analisado, o que representa uma indubitável intenção de fragilizar e sucatear as estruturas do sistema de educação pública. Bem como, todo o seu trabalho e ação pública em prol do desenvolvimento científico do país.

Importante destacar que “para além da incompetência, o principal inimigo da educação pública é a lógica neoliberal materializada na absurda cláusula do teto de gastos” (TRICONTINENTAL, Nov. Dez. 2020, p. 4). Outras investidas neste sentido, tem sido enfrentada pelo setor, como:

- ✓ Tentativa de desmoralização das categorias profissionais da educação, especialmente os/as professores/as; ataques ideológicos aos currículos;
- ✓ Procedimentos para “ideologização e tentativas de censura, a edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2021 representa mais uma intervenção autoritária do governo federal de negação do direito à educação para milhões de jovens de escolas públicas, principalmente jovens pobres, pardos e negros” (Grabowski, 2021);
- ✓ A implantação da “reforma do novo ensino médio, reintroduzindo a formação técnica e qualificação profissional para esses jovens pobres não sonharem, nem progredirem seus estudos no ensino superior” (Ibid., 2021);
- ✓ Interferências autoritárias nos processos até então democráticos de escolhas de reitores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES's);
- ✓ Investidas para abertura do FUNDEB ao acesso de instituições de iniciativa privada, como: entidades filantrópicas, comunitárias, confessionais e credenciadas no sistema S, no entanto, graças ao engajamento de sindicatos, organizações da sociedade civil e movimentos sociais junto ao congresso nacional, essa indicação não foi aprovada na votação da pauta em dezembro de 2021;

- ✓ Ainda sobre os cortes de recursos financeiros, o “público beneficiado pelo Fies é o menor dos últimos onze anos” (TRICONTINETAL, 2020, p. 2);
- ✓ “A “menina dos olhos” do governo, porém, são as escolas cívico-militares. A meta é criar pelo menos 216 instituições deste tipo no Brasil até 2023” (Ibid., p. 6);
- ✓ “O MEC insiste em regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, demanda que tem sido pautada por grupos religiosos” (Ibid. p. 6);
- ✓ “A outra pauta que avança é a educação financeira, uma espécie de aparelho ideológico controlado pelas grandes instituições do mercado financeiro” (Ibid., p. 6).

Outro componente que merece ser pontuado nesse contexto de ameaça à educação pública no Brasil – que já está sendo matéria de estudos no meio -, é a rede de escolas privadas do país, que está inserida no contexto neoliberal como projeto de sociedade, onde tudo se transforma em mercadoria, nesse caso a educação. Proposta que só beneficia economicamente poucos e que restringe o acesso apenas aos que podem pagar, criando perspectivas de exclusão aprofundadas, agravadas com o advento da pandemia do Covid-19, período no qual se ampliou “o avanço da lógica mercantil nesta atividade e como as grandes corporações do setor se aproveitaram para tirar vantagens do contexto de crise” (TRICONTINENTAL, 2021, p. 6), - que merece estudos e análises também aprofundadas, o que não será possível neste trabalho -

A certeza da rentabilidade do produto “educação” que tem se consolidado nas últimas décadas, tem fortalecido o fenômeno da “financeirização da educação” onde grandes corporações de serviços voltados à educação são constituídas por pessoas e/ou empresas (sociedades anônimas)¹⁰ nacionais e estrangeiras e geridas por mercados de capitais, ou seja, bolsa de valores.

O Brasil tem aproximadamente 211 milhões de habitantes. Destes, cerca de 8 milhões são crianças na educação infantil, 33 milhões são estudantes do ensino básico e 8 milhões do ensino superior. Uma das particularidades do nosso sistema educacional é a presença de empresas privadas convivendo paralelamente ao setor público. Evidentemente, para o setor privado, estes milhões de estudantes são

¹⁰ Um mapeamento desses grandes grupos pode ser encontrado na cartilha *A educação brasileira na bolsa de valores* (INSTITUTO TRICONTINENTAL. 2020b), com destaque para as corporações Cognia, Yduqs, Ser Educacional, Ânima e Bahema (TRICONTINENTAL, 2021, p. 11).

vistos como um enorme potencial para crescer e lucrar. Para se ter uma ideia, em 2019 cerca de 19% das matrículas do ensino básico eram em escolas privadas (INEP, 2019b), e 76% das matrículas em faculdades e universidades eram em instituições privadas de ensino (INEP, 2019a *apud* TRICONTINETAL, 2021, p. 11).

Essa particularidade do sistema de educação brasileiro em ser constituídos pelo público e privado, é uma questão real, com inúmeras implicações sociais, apesar de não serem tratadas e investigadas, quanto as suas causas, objetivos e consequências, o que pode ser proposital, manter elementos fundantes desse contexto incubados, para não interferir nesse projeto ou abalar os interesses dos seus investidores? Afinal,

Por estarem vinculadas à dinâmica financeira, tais corporações reproduzem os interesses dos investidores, sejam eles pessoas ou fundos de investimentos, e submetendo a qualidade do ensino ofertado à lógica especulativa e às periódicas crises do mercado de capitais. Essas empresas atuam em diferentes níveis, controlando escolas de ensino básico, faculdades e universidades, escolas de idiomas, cursos preparatórios para concursos, vendendo métodos e plataformas digitais de ensino, bem como comercializando livros e materiais didáticos por meio de suas editoras (TRICONTINETAL, 2021, p. 11-12).

Sabe-se que o surgimento da escola privada no Brasil não é um fenômeno recente, a chegada desse setor como mercadoria apropriada por grandes corporações em sistemas financeiros é talvez o auge da organização e evolução econômica desse setor como serviço pago na atualidade. Um caminho foi trilhado até aqui, no entanto, como tudo no mundo capitalista, muito bem arquitetado.

Mais do que qualquer outra coisa, com a pandemia ficou claro que, por mais precárias que possam ser, as instituições de ensino são fundamentais para a vida coletiva, especialmente para as camadas mais pobres da população. Em contrapartida, também é verdade que a crise do sistema educacional brasileiro vem de longa data. Historicamente, a nossa realidade educacional é marcada por graves desigualdades que incluem problemas como as dificuldades de acesso ao ensino, abandono precoce dos estudos, subfinanciamento e precariedade material das instituições, baixa cultura letrada e analfabetismo funcional, avanço da mercantilização e presença de uma estrutura dual dividida entre a rede pública e a rede privada (TRICONTINETAL, 2021, p. 9).

Isso nos reporta às questões levantadas por Darcy Ribeiro, em seu livro *“Nossa escola é uma calamidade”* (1984), onde esse autor nos ensina muito

sobre o caminho da história recente da educação no Brasil. Sobre o qual, em todas as suas arguições, evidencia seus objetivos de defender uma escola pública de qualidade e justa, que atenda e inclua toda a população, principalmente as “crianças pobres”, isto, numa época em que a escola pública ainda recebia crianças de todas as classes sociais.

Sobre isso, sabe-se que as dimensões de desigualdades se expressam de diversas formas e Ribeiro (1984), entre as várias denúncias que registra nessa obra, que referenda sua celebre frase, que “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, ele a reitera neste livro, quando afirma que,

Seria - quem sabe? – o resultado de um sinistro projeto classista que requereria, para conservação da ordem vigente, manter o povo na ignorância? Nesse caso, o que comparece como ineficácia seria, ao contrário, a expressão exitosa de um desiderato educacional, lucidamente buscado (RIBEIRO, 1984, p. 35).

O autor manifesta que “nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela” (RIBEIRO, 1984, p. 19). Além disso, afirma que isso se dá, mediante os processos e relações estabelecidas nas escolas, que apesar de receber “as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola” (Ibid., p. 19), com isso, tem-se uma escola não só seletiva, mas elitista.

Outro elemento destacado pelo autor, diz respeito ao histórico do setor privado da educação no país, que contribui com a deterioração da escola pública, quando afirma já na década de 1980, que,

Décadas de desatenção e de orientação privatista deram como resultado a erosão dos recursos da educação. As verbas públicas, já escassas, se reduziram extremadamente, tanto pelo desvio para as escolas privadas como através da apropriação pelos negócios empresariais montados para absorvê-las” (RIBEIRO, 1984, p. 30).

O sucateamento das estruturas, degradação de seus processos, fragilização de suas normativas e desatenção aos recursos humanos, quanto à desvalorização salarial ou aos contingentes necessários ao funcionamento dos sistemas de educação pública, entre outras questões, evidenciam essa

perspectiva de projeto de destruição desse serviço público. Questões essas, que subsidiam as narrativas e justificativas para uma suposta ineficiência e insuficiência da escola pública, o que fortalece o mercado da educação privada.

Entretanto, torna-se premente, colocarmos em discussão o que parece ser mais simples ou mais viável, ou seria mais justo de um ponto de vista democrático, questões como: pagar impostos e também pagar por serviços de educação, ou pagar impostos e exigir do estado serviços de educação pública de qualidade a toda a população?

Nesses dois elementos, a escola possui viés elitista e excludente e quanto a expansão da educação privada, verifica-se um histórico ascendente dessas perspectivas. Quando a escola pública ainda recebia estudantes de várias classes sociais, as relações excludentes se davam, dentro desse mesmo espaço, mas supõem-se que existia um prisma relacional de proximidade desses grupos sociais. Na atualidade, essa exclusão transformou-se em segregação, com a expansão da rede de escolas privadas, instaurando um abismo na participação das classes sociais nessas estruturas, onde, os que podem pagar frequentam as escolas privadas e os que não podem “os pobres”, frequentam a escola pública, e essa cisão social, reflete em várias outras cisões e interpretações do estado de ser, existir e fazer parte nesse contexto social e cultural, aprofundando os contextos de desigualdades e segregações sociais.

Com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva do Partido do Trabalhadores (PT) - primeiro governo de esquerda progressista eleito no Brasil -, o país passa a caminhar em perspectivas de uma democracia participativa, inserindo na pauta pública federal, camadas da sociedade até então deixadas à margem dessa estrutura, apesar da Constituição Federal de 1988 garantir direitos universais à população brasileira. Esse governo ocorreu no período de 2003 a 2016, encerrando-se em virtude do golpe parlamentar que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, como já citado.

Nesse período, a população brasileira passou a ter acesso mais ampliado a vários direitos e serviços públicos, até então, apenas circunscritos na palavra da lei. No campo da educação, como descrito a seguir, houve uma ampliação de ações inclusivas da população - especialmente das camadas menos favorecidas -, aos sistemas de educação, oportunizando por exemplo, o acesso ao ensino

superior pessoas que até então nenhuma outra de seu núcleo familiar tinham tido acesso.

Dessa forma, a importância de pontuar essas ações tem a intenção de demonstrar o passado de exclusão e esse período recente de movimentação e transformações para uma sociedade mais democrática e inclusiva, bem como, o retrocesso ocorrido a partir do golpe parlamentar, o que demonstra a relevância da necessária ação política¹¹ em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, para uma retomada de desenvolvimento.

Portanto, difundir conhecimentos inerentes às relações e processos políticos se faz imprescindível na esfera da educação, porque a definição de um projeto para desenvolver um país ou um sistema de educação pública de qualidade e inclusivo, ou destruí-los, perpassam por essas mesmas estruturas, o que as distinguem, são as visões de mundo das pessoas que compõem o conjunto social e das que as realizam.

Entre o período de 2003 a 2016 foi realizado no âmbito da educação as principais ações¹² a seguir:

1. Mais recursos, o orçamento do MEC triplicou, passando de R\$ 49,3 bilhões, em 2002, para R\$ 151,7 bilhões, em 2015.

2. Criação do Fundeb, em 2006, assegurando recursos para todos os níveis de ensino e elevou os repasses da União para estados e municípios vinculados às matrículas da educação básica passando de R\$ 988 milhões em 2006 para R\$ 3,9 bilhões com o início do FUNDEF em 2007, chegando a R\$ 15,98 bilhões em 2015.

3. Petróleo para financiar o ensino, destinação de recursos do pré-sal para a educação, em agosto de 2013, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei que destinava 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação, além de 25% dos royalties

¹¹ O sentido da palavra política que esse trabalho promove, consiste “em sentido amplo, política significa sair da individualidade para encontrar-se no coletivo, na comunidade, para debater, empreender. Isso traduz mudanças e transformações nas individualidades. A dinâmica da experiência do coletivo produz novos pensamentos, novos valores, novos comportamentos, novas ações. Superam-se problemas. A isso se pode chamar de educação política” (FRANTZ, 2006, p. 7). Concepção convergente com a apresentada por Lalande (1999), “POLÍTICA (adj.) D. *Politisch*; E. *Political*; F. *Politique*; I. *Politico*. A. No sentido lato e etimológico (raro): que diz respeito à vida coletiva num grupo de homens organizado” (LALANDE, 1999, p. 821-822).

¹² Fonte: Site Partido dos Trabalhadores (2021). Disponível em: <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembrar-18-acoes-na-area/>. Acessado em: 05/01/2022.

para a saúde. Porém, após o golpe de 2016, a aprovação do Teto de Gastos simplesmente minou os efeitos desses recursos.

4. ProUni e Fies, que oportunizou o ingresso de milhões de estudantes de baixa renda nas universidades privadas. O primeiro, de 2005 até o primeiro semestre de 2016, assegurou 1,9 milhão de bolsas. O segundo era um financiamento com custo altamente subsidiado, que beneficiou 2,71 milhões de estudantes.

5. Novas universidades e campi, com uma política de fortalecimento das universidades públicas, nesse período houve a maior expansão de sua história. Foram criadas 18 novas universidades e 178 novos campi.

6. Enem, unificou a nível nacional o acesso ao sistema universitário, facilitando procedimentos e o acesso de milhões de brasileiros/as passaram a fazer uma prova cuja nota dava acesso às universidades federais – por meio do Sisu (Sistema Nacional e Unificado de Inscrição via Internet) – ao ProUni e ao Fies.

7. Ensino superior ampliado e mais democrático. O resultado dessas políticas fez com que as matrículas no ensino superior mais que dobrassem. Em 2015, eram 8,03 milhões de matrículas, contra 3,52 milhões, em 2002. Além disso, os universitários mudaram de perfil. Mais negros (apoiados pela Lei de Cotas, aprovada em 2012) e mais pessoas de baixa renda puderam cursar o ensino superior. Resultado: em 2019, pela primeira vez na história, pretos e pardos se tornaram a maioria dos estudantes nas universidades federais.

8. Ciência sem Fronteiras, nesse período, as matrículas em pós-graduação dobraram, acompanhadas de um aumento, de igual proporção, no número de bolsas. Em 2011, a presidenta Dilma criou o programa Ciência sem Fronteiras, para estimular a integração de nossa formação e produção acadêmicas com o exterior, em especial nas áreas tecnológicas. Foram concedidas 101 mil bolsas de estudo no exterior entre 2011 e 2014. Em 2017, o governo de Michel Temer simplesmente acabou com o programa.

9. Novas escolas técnicas. Até 2002, em toda a história do Brasil, haviam sido criadas 140 escolas técnicas, em 119 municípios. Nos 13 anos de governo do PT, foram criadas 422 novas escolas, parte de uma

rede estruturada em torno dos Institutos Federais de Ensino Tecnológico, que chegou a 596 municípios e beneficiou, em 2015, meio milhão de jovens.

10. Pronatec. Aliado da política de inauguração de escolas técnicas, o programa de qualificação profissional foi implementado em 2011 e, em apenas 4 anos, garantiu 9,49 milhões de matrículas.

11. Mais de 8 mil creches. Para ampliar o acesso à educação infantil, o governo federal, nos mandatos do PT, assegurou recursos para a construção de 8.664 creches e pré-escolas, das quais 3.125 estavam concluídas quando o golpe de 2016 interrompeu o mandato da presidenta Dilma.

12. Dinheiro Direto na Escola. Os investimentos foram ampliados também com o PDDE, que garantiu recursos para escolas públicas de educação básica e escolas privadas de educação especial. Em 13 anos, foram cerca de **R\$ 14 bilhões transferidos** para financiar melhorias em infraestrutura física e pedagógica das escolas. Tais demandas eram detectadas e definidas pelos diretores e professores, em uma iniciativa inovadora de descentralização de recursos.

13. Caminho da Escola. Esse programa garantiu transporte seguro aos estudantes das escolas públicas. Foram adquiridos 30,5 mil ônibus escolares, 28 mil para o transporte rural e 2,5 mil para o transporte de crianças com deficiência nas áreas urbanas. Em respeito à diversidade de nosso território, foram também distribuídas 918 lanchas, para atender crianças em localidades onde o transporte é feito por meio fluvial.

14. Educação em tempo integral. Quase 60 mil escolas estaduais e municipais receberam investimentos para proporcionar jornada ampliada aos estudantes, estratégia que tende a resultar em impactos positivos sobre a aprendizagem.

15. Merenda de qualidade. O Programa Nacional de Alimentação Escolar foi continuamente aprimorado. Além do reajuste no valor per capita transferido para estados e municípios, a merenda foi assegurada também aos estudantes do ensino médio. Tornou-se ainda um instrumento de desenvolvimento local, por meio da autorização da compra direta da agricultura familiar. O número de estudantes

atendidos pelo programa de merenda escolar cresceu de 36,4 milhões para 41,3 milhões, entre 2002 e 2015.

16. Acompanhamento da qualidade do ensino. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, permitiu avaliar o desempenho das redes de ensino.

17. Piso nacional de professores. Em 2008, o então presidente Lula, sancionou a lei criando o piso nacional para os/as professores/as da educação básica. Além de definir um salário mínimo a ser pago, em qualquer lugar do Brasil, por uma jornada de 40 horas semanais, a lei também reserva uma parte da jornada para que o profissional planeje e prepare aulas, estude e corrija avaliações. Em 2009, o primeiro piso foi fixado em R\$ 950,00, crescendo 42% acima da inflação até 2016. Em 2021, pela primeira vez, o piso não foi reajustado pelo atual governo.

18. Apoio à formação dos professores. Em 2007, parte expressiva dos professores e das professoras de educação básica não tinha formação superior. Esse número chegava a cerca de 300 mil docentes. Durante nossos governos, foram implementadas várias medidas para destinar vagas presenciais e a distância em instituições de ensino superior.

19. Programa Mais Educação. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi uma estratégia realizada pelo Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O programa foi encerrado em 2019.

20. Programa Saúde na Escola (PSE)¹³, política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Busca unir as políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira para promover saúde e educação integral.

E, findado esse período, estamos vivenciando um retrocesso sem precedentes, no campo dos direitos civis, sociais, culturais e humanos e na

¹³ Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pse>. Acessado em: 19/09/2022.

condição de estado democrático – nos poucos passos dados até então -, nos obrigando a regredir e a retomar lutas travadas a pelo menos três décadas, com o advento da redemocratização do país – pós-período da ditadura militar -, na busca por liberdades, oportunidades, direitos, equidade, para âmbitos de justiça social.

Que explicações podemos depreender deste cenário atual? Entende-se que ainda estamos tentando compreendê-las, mas, muito além disto, entendemos que devemos retomar as lutas para transformá-las em caminhos e resultados inversos a esses retrocessos. Esta pesquisa se propôs a colaborar, em alguma medida, com essas buscas no âmbito da educação.

Por isso, essas questões precisam ser tratadas também no âmbito das escolas, e nos processos educativos realizadas por elas, afinal, a escola é a principal ferramenta da superestrutura do Estado no organismo social, político e econômico, responsável pela difusão de conhecimentos e cultura estabelecidos. Com isso, “a escola goza de uma grande legitimidade na nossa sociedade. [...] repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades” (DUBET, 2008, p. 9).

Será que a escola tem dado a devida atenção à realidade existente além de seus muros? Por que parece ser tão difícil a população compreender sua história, sua própria realidade e o mundo que a circunda? Porque está cada vez mais evidente que, a própria sobrevivência e manutenção dos sistemas de educação públicas dependem disso.

Como poderemos movimentar uma história de futuro diferente, se não conhecemos, discutimos, refletimos e nem tratamos de forma ampla e honesta a nossa própria história? A nossa própria realidade, social, política, econômica, cultural, profissional, para além do status que uma profissão possa proporcionar? Desse modo, infere-se que tudo isso é essencialmente permeado pelas condições dadas, ou não dadas da nossa educação, de como ela se constitui.

Essa incapacidade de reconhecimento e compreensão crítica de nossa realidade nos leva a repetição da história, como se ela fosse apenas inexorável, o que nos impõe de forma irrefletida a uma acomodação social e que certifica o quão frágil ainda é nossa democracia, além da nossa incapacidade de sermos democráticos, considerando que esse foi o contrato social realizado a muitas mãos na década de 1980, que configurou nossa Constituição Federal (1988).

1.2 A educação bancária aliena e desumaniza

A educação bancária está estabelecida sobre princípios que confundem o ser humano com uma máquina, uma peça numa engrenagem de produção e consumo, um número gerador de estatísticas, que coisificam os seres humanos. Uma das evidências disso, é sua atenção exclusiva ao cognitivo, o que, evidentemente, compromete o pleno desenvolvimento de suas demais dimensões humanas. São esses objetivos, guiados por princípios específicos, que definem as relações existentes no ambiente escolar e nos processos educativos, que determinam, como afirma Freire (2011a), relações que “apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (Ibid., p. 79).

Essas características e relações constituem a escola que temos e como bem definido e analisado por Freire (2011a), realizada com base numa concepção “bancária” de educação, que promove um estado de ser e de visão da realidade – neste caso, distorcida, ilusória, mas fundamentalmente alienada -, que direciona como a população educada por ela, vai ser e estar no mundo, ou simplesmente adaptar-se ao mundo. Restrita a,

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. [...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. [...] Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2011a, p. 79-80).

Diante do contexto sectário, que enfrentamos politicamente na atualidade, se faz necessário esclarecer que levantamos essas críticas e questões, entre outras que virão a ser abordadas nesta pesquisa, não para desacreditar, condenar ou influir em ideias desgastante ou destrutiva dos sistemas de educação institucionalizada que temos, mas, sobretudo, para instigar reflexões críticas que impulsionem o seu desenvolvimento [da qualidade da educação] na

instituição escolar, em defesa prioritária à educação pública, e em tantos outros espaços que se proponham a **realizar educação, em outros sentidos, significados e objetivos no que concerne nossa constituição e relações humanas em mais respeitadas, empáticas e solidárias**. E nesse sentido, compactua-se com Darcy Ribeiro, quando afirma que,

Não pensem, porém, que seja pessimismo, o que, na verdade, é otimismo radical. Sou um homem radicalmente otimista, quero dizer: otimista desde a raiz. O requisito fundamental para que um problema seja resolvido é a capacidade de equacioná-lo em sua crueza e dimensioná-lo em sua real magnitude. Só assim, se pode enfrenta-lo com toda seriedade. Um médico que cuida de um câncer como se fosse uma verruga e com esse simplismo otimista tranquiliza seu doente, o está matando. (RIBEIRO, 1984, p. 8).

No contexto atual, tratar sobre a educação no Brasil, não é um processo simples, em especial, quando se trata da perspectiva de mudanças de paradigmas desse setor, permeadas de conflitos ideológicos, disputas de interesses políticos, econômicos e de posições sobre as concepções de educação estabelecidas que não concebem que algo novo ou diferente possa surgir e existir. Um setor imprescindível às complexas estruturas social e cultural, impregnado de certezas que se fragilizaram, pelas próprias questões e posições que ela - a educação escolarizada por ser a dominante -, apresenta internamente e expressa externamente às suas estruturas.

No bojo dessas discussões, identifica-se a ideia de desescolarização exposta por Muñoz¹⁴ (2012), quando ele propõe “desescolarizar as escolas, quer dizer, tirar da escola tudo que tem de escolar, isso significa que temos que tirar da escola tudo que impede que os alunos aprendam” (Informação verbal, GUZZO; DOIN, 2012). Isto abarca oportunizar aos estudantes a apreensão da realidade concreta, histórica e cultural e todos os elementos que as constituem, seja dos indivíduos educados por ela e do meio social do qual fazem parte. O que é antagônico ao que se instaura na educação bancária.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão

¹⁴ Depoimento do Dr. Carlos Calvo Muñoz, educador e investigador do Chile, no documentário “Educação Proibida” (2012).

“bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2011a, p. 83).

Entende-se que não só no âmbito da educação devem ser feitas reflexões de como estão nossas relações sociais, mas em todos os setores profissionais e instituições sociais. Todos eles precisam realizá-las, afinal, apesar de, historicamente, termos sido induzidos, por meio de ideias burguesas ilusórias e dominadoras, a crer que somos movidos pela meritocracia, somos todos frutos de um projeto e sistema de sociedade, que nos impulsiona a um estado de ser cultural que, intencionalmente, distancia a grande maioria da população das oportunidades de acesso às várias vertentes de conhecimentos, direitos e decisões.

Com isso, tolhe nossa liberdade de escolha, criação e mudança, e nos coloca à margem das decisões e do acesso a direitos legais e humanos. **Nesse contexto, o mais drástico, é que isso ocorre com um consentimento conformado dos próprios excluídos, por meio de relações que induzem à perpetuação de relações opressoras, criando um fenômeno degradante de constituição e condição humana: oprimidos, oprimindo oprimidos.**

Nesse sentido e para a manutenção e perpetuação desses mecanismos de dominação e controle de corpos, atitudes, ações, pensamentos, informações, sentimentos e emoções, que definem um estado ser individual e social, a educação bancária é a melhor estratégia e uma das maiores aliadas dos que estão nos centros dos poderes capitalistas e conseqüentemente políticos que definem também, a base da estrutura educacional a ser disseminada socialmente, e como nos alerta Freire (2011a),

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. [...] Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”¹⁵, e isto

¹⁵ Nota do autor citado: “Simone de Beauvoir, El pensamiento político de la derecha. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/ S.R.L., 1963, p. 34” (FREIRE, 2011a, p. 84).

para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. [...] Daí que a “educação bancária”, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos. [...] A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2011a, p. 83-85).

Por isso, a urgência no que tange a reflexões críticas e ações sobre o fazer educação, sobretudo, em relação ao desenvolvimento e à função social da educação pública, de forma a ressoar as ideias de importantes pensadores modernos da educação no Brasil, como **Anísio Teixeira** (1900 – 1971), com sua incansável defesa e ações a universalização da escola pública, gratuita, de qualidade, de tempo integral e laica; **Paulo Freire** (1921 – 1997), em sua intransigente defesa e profunda reflexão da realidade social do Brasil em prol de uma educação libertadora, que nos leve a *ser mais* e a uma sociedade efetivamente democrática; **Darcy Ribeiro** (1922 – 1997), por sua aguerrida ação para implantar um sistema de educação pública para todos, concomitante a denúncia do projeto de destruição da educação pública do Brasil; **Maria Nilde Mascellani** (1931 – 1999), defensora de uma educação voltada para a autonomia dos alunos e da escola pública, como coordenadora dos Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo – fechadas pelo Golpe Militar de 1964 -, foi insistente na defesa de uma educação libertária e relacionada com a vida, entre tantos outros.

Tais educadores e pensadores contribuíram com suas ações, práticas, reflexões e escritos, que expressavam em muitos aspectos, a busca por uma educação com outros sentidos, significados e objetivos, voltados à educação do ser humano em sua integralidade, ou seja, em todas as suas dimensões e na busca de uma sociedade efetivamente democrática.

1.2.1 A educação como instrumento de dominação

Esse sentido de dominação sempre existiu quando olhamos a história e, no âmbito da educação, desde que os grupos humanos passaram da organização tribal e nômade para sociedades fixas, quando “há cerca de 5 mil anos teve início o que podemos chamar de *civilização* nas regiões banhadas por rios” (Aranha, 2006, p. 42), tornaram mais complexas. “Essas mudanças

exigiram uma revolução na educação, que deixou de ser igualitária e difusa, portanto, acessível a todos, como nas tribos” (Ibid., p. 45). Nesse contexto, surgem as primeiras ações que se caracterizavam em um “ambiente educativo”, todavia, desde esses tempos, o acesso ao conhecimento já era um privilégio para poucos, pois,

Em decorrência, estabeleceu-se uma diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os diversos ofícios especializados. Teve início, então, o *dualismo escolar*, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal” (ARANHA, 2006, p. 45).

Característica classista que se perpetuou ao longo da história da humanidade e perdura até então, apanágio concedido a sacerdotes, nobres, governantes, guerreiros, escribas, mandarins, clero, aristocratas, nobreza, burguesia, capitalistas, etc. Não por acaso, o que há em comum em todos estes, são seus poderes de conhecimentos, status e riquezas materiais. Também não aleatório, privilégios concedidos sempre em detrimento das populações menos favorecidas em todos os momentos históricos, estratégia imprescindível à manutenção da dominação das majorias das populações.

Na sociedade moderna, alguns movimentos, apesar de contraditórios, levaram a mudanças estruturais e culturais que abriram caminho para a universalização da educação, seja a industrialização que precisava preparar a mão de obra com uma instrumentalização básica de escrita, leitura e matemática, para as suas demandas de produção nas grandes estruturas produtivas que surgiam; seja pelos movimentos intelectuais que passaram a questionar as formas de acesso ao conhecimento e, como afirma Mosé (2013), “a ousadia de fazer pensar foi a grande arma do marxismo, o acesso ao saber, por meio do estímulo ao pensamento argumentativo e à consciência crítica” (Ibid., p. 21).

Entretanto, esse tal conhecimento reflexivo e crítico, constituía-se em perigos e ameaças às necessidades de dominação orientadas e perpetuadas na sociedade moderna pelos interesses econômicos e, por isso, precisava ser barrado. Contudo, a expansão dos sistemas de educação, pública, gratuita e obrigatória, que passou a ser uma responsabilidade dos Estados - surgidas no

século XVIII na Prússia no Regime Absolutista, sob as ordens e interesses dos Despotas Esclarecidos (ARANHA, 2006) -, tornou-se um instrumento estratégico para realizar os objetivos de desenvolvimento econômico da época e, para tanto, precisava garantir a intencionalidade clara desses governantes, de manter a dominação e subserviência das populações.

Isso aconteceu por meio de um conjunto de mecanismos que garantissem que as populações que tivessem acesso a essa educação se tornassem dóceis, obedientes e preparadas para as guerras comuns na época, e que atendessem às demandas desse novo sistema de produção, que surgia. “É preciso esclarecer que o despotismo esclarecido queria modernizar o país, mas preservar a monarquia absolutista e a religiosidade” (Aranha, 2006, p. 176). Por isso, a necessidade de manter o controle do acesso ao conhecimento,

Embora a escola fosse leiga na sua administração, continuava obrigatório o ensino da religião católica e havia severo controle da Inquisição sobre a bibliografia utilizada, rejeitando-se os “abomináveis princípios franceses”, sobre tudo as ideias republicanas que solapavam o Antigo Regime [...] (Ibid., p. 176).

[...] em 24 de setembro de 1770, um edital da Real Mesa Censória torna pública uma lista de livros proibidos por conterem doutrina “ímpia, falsa, temerária, blasfema, herética, cismática, sediciosa, ofensiva da paz e sossego público”. Na longa lista figuram Hobbes, Diderot, Rousseau, Voltaire, La Fontaine, Espinosa, etc. De todos os livros recolhidos e condenados mandou o marquês de Pombal proceder a grandes fogueiras no Terreiro do Paço e na Praça do Pelourinho, em Lisboa (Rômulo Carvalho *apud* Aranha, 2006, p. 184).

Diante deste cenário, constata-se que os mecanismos de uso da educação como instrumento de dominação e controle da sociedade, pelos que detêm o poder, sempre foi um de seus objetivos fundamentais, tornando-se um elemento tão diluído e integrado na sua constituição, que se torna imperceptível em sua prática, por meio de mecanismos que manipulam e deturpam os sentidos e significados dos elementos educacionais e culturais que foram surgindo para se constituir a sociedade “moderna”.

Essas intencionalidades se perpetuam até os dias atuais, por meio de formas e mecanismos mais sofisticados, mas, com os mesmos fundamentos de controle de acesso e direcionamentos específicos, o que nos mantém distanciados e alienados de questões mais amplas social e culturalmente, como já indicamos anteriormente.

Tudo isso, para garantir que os mecanismos de dominação e exploração, não só da mão de obra necessária aos mercados de trabalho que precisavam atender aos objetivos de lucratividade dos donos do capital, como também de domínio das mentes e dos afetos, pelos sentidos e significados que precisavam ser “aprendidos” das novas relações sociais, culturais e de consumo que as novas formas e relações produtivas estavam estabelecendo.

Destarte, induzido e demarcado pelo fenômeno da industrialização, manufatura, divisão técnica e social do trabalho, bem como, às novas estruturas hierárquicas, a qualificação técnica, para expansão das estruturas dos mercados produtores e consumidores que surgiam. Também, pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de arrecadação de impostos, geradores de potências econômicas estatais, forjadas nos ideais de estados democráticos e a cooptação destas estruturas e de seus territórios (riquezas naturais) pelos países autodenominados “desenvolvidos”, definidos por suas capacidades e forças econômicas, bélicas e de conhecimentos.

A dominação dos países “subdesenvolvidos”, - não por acaso, definição dada pelos autointitulados “desenvolvidos” -, realizadas sob argumentos salvacionistas, sob uma promessa, de um suposto desenvolvimento dessas nações, para incorporá-las nas perspectivas de mundo industrial e globalizado, servem a “necessária” implantação dos projetos desenvolvimentistas liberalistas – como já citado anteriormente -, impostos por meio de guerras e regimes ditatoriais, em que a única força argumentativa era a dos militares por meio de suas armas, medo, opressão e assassinatos da parcela da população que viesse a se opor ao tal projeto “desenvolvimentista” – história que conhecemos bem, apesar de alguns incautos negarem sua existência -. E os opositores, uma parcela mínima da população, não por acaso, eram os que realmente tinham acesso a conhecimentos que os oportunizavam, apesar de todos os impedimentos de saber, pensar, refletir e questionar esses “projetos desenvolvimentistas”.

As dificuldades ou a própria alienação que vemos na maioria da população, em conhecer e reconhecer, a história, os sistemas econômicos, políticos, social e cultural do qual fazemos parte, nos induz a crer que não temos ainda uma educação social, que nos oportunize fazer leituras de mundo e do

mundo, muito além da leitura escrita, restrita e determinada, que é difundida em nossos sistemas educativos, afinal,

Toda vez que se fala em leitura, se pensa logo em leituras de palavras, mas não é! Essa é uma visão estreita, puramente linguística e ainda mais numa concepção muito estreita da linguagem. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra, que é precedida pela leitura do mundo, deve implicar a continuidade da leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 132).

Logo, uma leitura que não é possível fazê-la sem mecanismos objetivos e subjetivos de criticidade e ação, resulta apenas numa acomodação. O trabalho é uma ação, imprescindível à existência humana, mas se realizado sem esses mecanismos, reverbera em “trabalho alienado” (MARX e ENGELS, 2011), que proporciona ao indivíduo apenas uma adaptação, adestramento e subjugação a um complexo sistema social e cultural.

É ao tipo de educação que perpetua esses estados e sentidos de existência que essa pesquisa coloca em questão. Diante disso, apreende-se que a capacidade de fazer leituras de/do mundo e de si mesmo, é condição primeira para desencadear as dimensões de capacidade crítica e de ação sobre esses mundos. Freire (2011a) contribui para essa compreensão, quando nos desvela a educação bancária e afirma que está em seu cerne o princípio da dominação.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2011a, p. 92).

Em função disso, torna-se imperiosa a busca por caminhos educativos que desestremem esses princípios de dominação e controle e que nos oportunizem pensar uma educação social, que nos possibilite compreender o nosso desenvolvimento como ser humano e ser social e as relações que nos constituem como seres históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, VYGOTSKI (1997) afirma que,

La idea central consiste en que la educación se considera como parte de la vida social y como participación organizada de los niños en esa vida. La educación y la enseñanza en la sociedad, a través de la

sociedade y para la sociedad: tal es el fundamento de la educación social (VIGOTSKI, 1997, p.125)¹⁶.

Esses, dentre outros fundamentos amplamente discutidos pelo autor em suas obras, perpassam por uma perspectiva de desenvolvimento humano que extrapolam as diversas limitações vistas como inatas, desigualdades materiais e circunstanciais estabelecidas em sociedade, vislumbrando o ser humano como um ser incontestável de possibilidades.

Importa destacar que dos elementos singulares que Vygotski utilizou em suas pesquisas em torno do desenvolvimento humano, reverberando em sua concepção de educação social, foi ter como base, suas experiências junto a crianças com deficiência, aliada aos seus estudos e pesquisas em torno da defectologia¹⁷, bem como, fundamentando-se em “leis de desenvolvimento”. Como indica DAINEZ e FREITAS (2018), “é interessante notar que, particularmente, são nos textos da defectologia que o autor trabalha e expande a concepção de educação social em articulação com o problema da formação integral e desenvolvimento cultural da personalidade (DAINEZ e FREITAS (2018, p. 146).

Um ponto chave importante que Vigotski (1997) afirma sobre essas leis de desenvolvimento, princípios psicológicos, pedagógicos e processos educativos refletidos sobre o contexto de crianças com deficiência – que se consubstanciam numa educação social -, é que são indubitáveis também em relação a educação das crianças “ditas” normais. Sobre isso, ele afirma uma de suas principais teses que é a,

[...] tesis de principio de la pedagogia de la infancia deficiente, es decir: la esencia psicofisiológica de la educación de las reacciones condicionales en el ciego y en el sordo es absolutamente la misma que en el niño normal y, por tanto, también la naturaleza del proceso

¹⁶ “A ideia central consiste em que a educação é considerada como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, se dá por meio da sociedade e para a sociedade: eis o fundamento da educação social” (VIGOTSKI, 1997, p. 125, tradução nossa).

¹⁷ Em 15 de julho de 1924, Vigotski foi nomeado diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências, subordinado ao Comissariado do Povo para a Educação Pública. No formulário que teve de preencher para se inscrever no Comissariado, na seção em que se perguntava em que área considerava que poderia ser mais útil, Vigotski escreveu: “Na educação de crianças surdas-mudas e cegas”. Desde seus anos em Gomel e até sua morte em Moscou, Vigotski viu Milhares de crianças deficientes”. (VIGOTSKI, 2003, Prefácio. In: BLANCK, p. 20).

educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de los niños normales (VIGOTSKI, 1997, p. 117).

As bases epistemológicas desses princípios e processos coadunam com os fundamentos do materialismo-histórico, um de seus alicerces teóricos em seus estudos, pelo o qual, defende uma educação laboral, ou seja, ativa no sentido de transformação humana e social e afirma nesse sentido que,

El trabajo es el eje fundamental en torno del cual se organiza y estructura la vida de la sociedad. La vida social del hombre e su estudio de la naturaleza están ligados a la actividad laboral. Trabajo, sociedad y naturaleza son los tres cauces principales por los que se orienta la labor educativa e instructiva en la escuela. [...] Lo más importante: la educación laboral es el mejor camino en la vida; es garantía de una participación activa en la vida desde la edad más temprana; por eso proporciona al niño [...] todo lo que está relacionado con esto – la comunicación, el lenguaje, la conciencia (VIGOTSKI, 1997, p. 126).

O autor também se fundamenta na caracterização sobre o “*labor formativa*” feita por KRÚPSKAYA (1978),

Krúpskaya¹⁸ caracteriza la índole general de la labor formativa construida sobre la base del trabajo: “La orientación a la actividad laboral de la gente, el estudio, desde este ángulo, de los nexos e interrelaciones entre el hombre y la naturaleza, el individuo y la sociedad, la economía, la política y la cultura, el presente y el pasado confiere contenido a la enseñanza que imparte instrucción general y politécnica” (KRÚPSKAYA, 1978, p. 214 apud VIGOTSKI, 1997, p. 126).

Com isso, percebe-se o quão é restrita nossa educação, até para o mundo do trabalho como se convencionou. A partir desta perspectiva, por se tratar de uma abordagem descolada desse contexto de conteúdos mais amplos, como cita a autora, o que gera um acesso restrito e controlado de informações e conteúdos fragmentados nas áreas de conhecimento. Além disso, gera a fragmentação da própria capacidade de compreender e agir sobre o mundo, gerando inúmeras desigualdades. “Nessa perspectiva, assume-se que a desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas, mas

¹⁸ *Krúpskaya Nadiezhda Konstantínovna (1869-1939). Esposa e compañera de lucha del gran Lenin, decana del Partido Comunista y el Estado soviético, eminente pedagoga marxista y organizadora de la instrucción pública en la URSS. Vygotski cita los principios de Krúpskaya cuando examina las tareas de la enseñanza politécnica y de la educación laboral de los sordomudos que son comunes a los objetivos de la escuela normal” (nota do autor) – (VIGOTSKI, 1997, p. 128).*

da desigualdade econômica, da divisão das classes sociais, que demarca a disparidade dos meios de apropriação dos bens culturais acumulados no processo histórico de produção” (DAINEZ e FREITAS, 2018, p. 147).

É nesse sentido que trata essa abordagem, o que a educação pode nos oportunizar como sociedade, para além do mundo do trabalho, ou seja, para ler a nós mesmos, como seres humanos complexos, ler o mundo e a vida. Oportunizar reconhecer as ameaças e seguranças à nossa própria existência por meio de seus processos e relações. Poder vivenciar ativamente o existir e integrar-se ao social, não apenas adaptar-se a tudo que nos é determinado sem necessariamente ser nossa escolha. E, principalmente, nos instigar a realizar nossas escolhas e criar as oportunidades para a realização destas.

Infere-se que uma das expressões da ausência destas perspectivas na educação, são os cenários turbulentos, de convulsões sociais que vemos pelo mundo e vivenciamos em nosso país, nas últimas décadas, que expõem inúmeros conflitos, um claro duelo entre “velhos” paradigmas que insistem em permanecer e “novos” paradigmas que lutam por sua inserção no movimento ontológico dos organismos sociais e culturais, que de épocas em épocas precisam se transformar, para atender as demandas das novas gerações.

1.3 A função social da educação na contemporaneidade

Apesar das discussões e da própria ação da educação e da escola, de forma mais geral, movimentar-se em espaços em torno delas mesmas, como instigado em algumas abordagens deste capítulo, não temos mais como negar sua interrelação com todas as outras esferas sociais, e é exatamente por isso, que de tempos em tempos, não por acaso, em contextos de crises dessas outras esferas, essencialmente provocados por movimentos humanos, a função social da educação e da escola são questionadas e recolocadas em pautas. Assim,

A função social da escola tem sido tema recorrente entre pesquisadores da área educacional, bem como entre autoridades políticas nacionais e internacionais. Esse tema, em regra, vem a passo com a constatação de um momento de crise e produz um debate no qual a escola ora tem sua existência questionada, ora aparece como o remédio para todos os males sociais, a própria escora da civilização. [...] Refletir sobre essas funções e seus desdobramentos em políticas públicas e práticas pedagógicas constitui-se desafio de grande monta

que se coloca aos educadores e à comunidade acadêmica (KLEIN In: Apres. *apud* CHAVES, SETOGUTI e VOLSI, 2011, p. 9-10).

Mas, se quisermos discutir essas funções sociais com responsabilidade ética, no sentido de transformá-las para um bem comum, isso só será possível se houver o reconhecimento de que todas as suas questões e setores sofrem uma influência direta das determinações políticas, econômicas, sociais e culturais estabelecidas, afinal: “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas, sofre os efeitos do jogo de poder, por estar, de fato envolvida na política” (ARANHA, 2006, p. 24). Por isso, sua ação reverbera, com efeito bumerangue nas relações humanas, e conseqüentemente nas sociais e culturais.

Como a função da educação é dada pela sociedade e a função da escola pode ser deduzida das demandas da sociedade e da identificação de seus desejos e necessidades, torna-se indispensável conhecer o que está sendo registrado como importante para a formação das novas gerações e para a obtenção de indícios sistemáticos das características do homem que a sociedade busca para substituir os que hoje nela exercem suas atividades ou funções (NAGEL *In*: CHAVES, SETOGUTI e VOLSI, 2011, p. 21).

Por isso, a partir desta concepção e ações restritas, que a função social da educação e da escola precisam ser repensadas, no sentido de superá-las e atender as demandas reais e pulsantes na sociedade contemporânea. No entanto, faz-se mister nesse processo, cuidar do que principia essas reflexões e conseqüentes definições, o que nos reporta a uma indicação de Nóvoa (2020), quanto aos milhares de textos publicados nos últimos anos sobre “o futuro da educação”, em todas as línguas, os quais, “procuram dar resposta ao sentimento generalizado de que a escola precisa de uma transformação profunda” (NÓVOA, 2020, p. 34).

Entretanto, o que chama atenção em sua abordagem, são as origens conceituais da maioria dessas publicações, que o autor indica que são originárias de três principais “grupos ou tendências”, sendo: “os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial” (NÓVOA, 2020, p. 35), nisto, levanta-se uma estranheza, e onde estão os estudiosos da educação nesse contexto de buscas? Não seria estranho identificar no campo das tecnologias ou da neurociência, por exemplo, uma preponderância de

publicações advindas de pesquisadores da educação? Apesar do autor afirmar que “os seus argumentos cruzam-se e têm muitos pontos em comum” (Ibid., p. 35), o mesmo ensaia algumas distinções entre essas abordagens.

No caso dos *neurocientistas*¹⁹, verifica-se “extraordinários avanços nos estudos sobre o funcionamento do cérebro” que podem “estabelecer bases científicas sólidas que podem ser aplicadas à educação” (NÓVOA, 2020, p. 35), entretanto,

Michel Blay e Christian Laval (2019) afirmam mesmo que, para muitos destes autores, a neuropedagogia é a única e verdadeira ciência da educação. Alguns, dão um passo mais e consideram que, “a partir de 2035, a educação tornar-se-á um “ramo da medicina”, utilizando os recursos imensos das neurociências, desde logo, para personalizar a transmissão e, depois, para otimizar bioeletronicamente a inteligência (ALEXANDER, 2017, p. 18 *apud* NÓVOA, 2020, p. 35).

Quanto aos *especialistas do digital*, “ninguém duvida da importância da revolução digital ou da conectividade para o futuro da educação” (Ibid., p. 35), mas o que destacam é o grande acesso das crianças a um infundável número de informações e dados na atualidade, o que levam a afirmação que importa dar atenção as “dinâmicas da aprendizagem” e não ao “*stock* de saberes”, o que liga as capacidades digitais de atender a essas dinâmicas, que também delimitam saberes.

No que tange aos *defensores da inteligência artificial*, o autor aponta os avanços das teses sobre as “potencialidades da inteligência artificial” e que algumas são “no mínimo excessivas” e exemplifica a visão de Laurent Alexandre (2017), o qual defende que a solução está numa “escola transumanista que considerará normal modificar o cérebro dos alunos recorrendo à panóplia das tecnologias NBIC²⁰ [Nano Bio Info Cognol]” (ALEXANDRE, 2017, p. 203 *apud* NÓVOA, 2020, p. 36). Assim, o autor esclarece que,

¹⁹ Itálico usado pelo autor.

²⁰ Nanotecnologia, biotecnologia, tecnologia da informação e ciência cognitiva (NBIC, na sigla em inglês) formam a sigla de um conjunto de tecnologias às vezes chamadas de “tecnologias convergentes para melhorar o desempenho humano”. É um campo de estudos inter-relacionados que muitas vezes se sobrepõem e impacta uns aos outros (TEIXEIRA, 2021). [...] Em síntese: sobre a NBIC – “A nanotecnologia, a biotecnologia, a tecnologia da informação e as ciências cognitivas formariam os blocos constituintes da Convergência Tecnológica do século XXI. Em particular, as nanotecnologias estariam relacionadas aos átomos, as biotecnologias aos genes, as tecnologias de informação aos bits e as ciências cognitivas aos neurônios. É essa combinação de átomos-genes-bits-neurônios que engendraria as megatendências às quais os seres humanos estariam expostos com a evolução das ciências e da tecnologia. Externalismo ativo e

É inegável o interesse destas três tendências para pensar o futuro da educação. Mas todas alimentam, sob formas distintas, o sonho de uma educação sem escolas e, por isso, acabam por se alinhar num ideário de desintegração da escola. Nestes autores há três pontos comuns: a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação (NÓVOA, 2020, p. 36).

Poderíamos levantar um cabedal de questões em torno dessas perspectivas do ponto de vista da educação, área que deveria estar encabeçando as abordagens sobre o futuro da educação, o que não quer dizer que não estejam sendo tratadas pela mesma. Este trabalho não aprofundará uma discussão sobre o que essas tendências vêm implementando, por serem perspectivas complexas, inseridas recentemente no contexto da educação e exigem um cabedal de conhecimentos de outras áreas, o que evidentemente compõem e demandam uma vasta busca e engajamentos de/em estudos, pesquisas e análises que não serão contemplados nessa pesquisa.

No entanto, entende-se que importa citar esses acontecimentos, porque estão intrinsecamente relacionados com o contexto e futuro da educação e que esta área precisa se apropriar. As propensões que os pontos em comum que essas tendências perseguem, insinuam uma ameaça real à existência dos sistemas de educação, das escolas, mas, principalmente, da própria condição humana, no que tange ao seu desenvolvimento como ser biológico, social e cultural. Consequentemente, elevando a uma potencialização ainda inimaginável de mecanismos de controle sobre o conhecimento, informações e da própria cognição dos indivíduos, à medida que as indústrias de inteligências artificiais, têm desenvolvido mecanismos/aparelhos tecnológicos voltados ao monitoramento e controle cerebral (biológico), ainda, que podem definir o tipo de informação e conhecimento que esse indivíduo “precisa” e deve acessar, determinando seu lugar no mundo.

Sobre esse cenário, o professor António Nóvoa, em uma de suas aulas²¹ proferidas em dezembro de 2021, discorre sobre essas perspectivas, no sentido

convergência tecnológica NBIC: o advento da 2020 hipercognição / Murilo Karasinski” (Karasinski, 2020 *apud* TEIXEIRA, 2021).

²¹ Entre novembro e dezembro de 2021, o professor António Nóvoa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, realizou quatro Seminários Transdisciplinares e Interuniversitários - Doutoramento em Educação: Transformar. Aulas disponíveis no canal “IE ULisboa” no YouTube.

de provocar sobre os desafios que nos apresentam nesse momento de crises profundas que vivencia a humanidade e não é diferente na área da educação.

Sobre as consequências que se avizinham diante dessas tendências, o autor alerta para o retraimento/recolhimento da educação para o âmbito doméstico o *home schooling*/ensino doméstico. Com isso, as crianças e alunos são retirados de um certo espaço público escolar para esse retraimento familiar, sob vários argumentos, ideológicos, religiosos, de eficácia, etc.

Leva a recolhimento doméstico ou à espaços comunitários fortemente identitários, isto é, espaços religiosos, espaços de comunidades muito próximas, que partilham dos mesmos valores e ideias, processo obviamente acentuado brutalmente com a pandemia, mesmo que também mostrando muitas das contradições e paradoxos desse retraimento doméstico.

[...] “Personalização” das aprendizagens com recurso à inteligência artificial. A ideia é que com esse recurso será dado a cada criança o que ela precisa ser capaz de estimular o cérebro daquela criança da maneira certa. Dá-lhe a pílula personalizada que ela precisa e que isso pode ser feito sem nenhum recurso da escola. Isto num prazo de 5 a 10 anos.

[...] Já existe em algumas escolas que as crianças utilizam uma espécie de bandetele²² em volta do cérebro e nesse círculo há luzinhas, então o professor sabe sempre em função da cor das luzes se o aluno está ou não concentrado na tarefa. E em algumas dessas experiências, que existem hoje, não estou a falar nada que não exista, chega à informação sobre o nível de atenção e concentração na tarefa não apenas para o professor, ela pode também ser visualizada pelos pais, estando à distância.

[...] Ainda, que essa indústria está a tomar conta literal, não de produzir sistemas privados alternativos, mas que está a tomar conta dos sistemas públicos de ensino e defendem a educação como bem privado e a nossa defesa é que a educação precisa ser um bem público comum (Informação verbal)²³.

Essa defesa nunca foi tão urgente e necessária e precisa compor as novas perspectivas que a sociedade contemporânea demanda das funções sociais da educação e da escola, em seu sentido mais amplo de garantir o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Até pouco tempo pensávamos que um de nossos maiores desafios na educação, seria encontrar caminhos para melhorar, expandir nossa humanidade, combatendo a alienação imposta pelos processos escolarizados

²² No Brasil conhecida como “tiara de cabelo” (nota da autora).

²³ Fala do Prof. António Nóvoa na 1ª aula dos Seminários Transdisciplinares e Interuniversitários - Doutoramento em Educação: Transformar, em novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QDhH2LkEMM&list=PLs0ztMaFvMAacGb02ZMdd5HJJshvVICMu>. Acessado em: 01/04/2022.

na sociedade moderna. Depois dessas notícias, nos vemos numa grande encruzilhada, onde o desafio se mostra aprofundado, na busca para não perdermos de vez nossa própria humanidade, ou seja, capacidades ontológicas ao humano, de pensar, raciocinar e agir livremente, onde o mundo dos mercados, do consumo, quer tomar o controle de nossas mentes, se apropriar da educação como um serviço rentável não é suficiente, a ganância humana precisa também se apropriar das mentes humanas.

Justificar e aliar toda e qualquer suposta “evolução” da humanidade ao setor das tecnologias computadorizadas, que chega a superestimar as inteligências artificiais como a única perspectiva evolutiva da humanidade, havendo um suposto esquecimento de quê antes da existência dessas tecnologias, existe o ser humano que as criou. Desconsiderar esse tipo de fato, é continuar encarcerando o humano em determinações de óticas restritas de existência, classistas elitistas, condenando esse humano a um lugar dependente e subjugado a ganância de poucos que demonstram querer anular cada vez mais as potencialidades humanas de “Ser Mais” (FREIRE, 2011a).

Apesar das adaptações ocorridas nas últimas décadas no campo da educação, estas foram impulsionadas principalmente pela revolução tecnológica, que não se caracterizaram em mudanças essenciais na educação. Seus fundamentos e estruturas permanecem, numa luta de resistência incessante em não se transformar, apesar de todas as radicais transformações ocorridas na vida social.

Neste sentido, Gómez (2001), nos dá uma significativa contribuição para refletir ontologicamente sobre a natureza cultural dessas relações, ainda sobre educação, escola e sociedade, principalmente no que tange as possibilidades de manutenção ou mudança imbricadas nesses contextos e o autor afirma que,

Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura escolar, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional (GOMÉZ, 2001, p. 11).

Isso nos instiga a indagar até quando a escola e os sistemas de educação vão continuar a se isolar em si mesmos, além de negar ou desconsiderar a realidade do meio social ao qual fazem parte, sobre a qual tem uma função social, que vai além da priorização estabelecida na sua ação cotidiana, a preparação para o futuro no mundo do trabalho – é importante destacar que a questão levantada gira em torno da exclusividade desse objetivo e suas restritas fundamentações -. Isso, por meio da disseminação de processos e conteúdos prontos e determinados, muitos sem nenhuma vinculação prática com a vida e com a cultura social e muito menos com uma postura crítica e reflexiva em relação à realidade múltipla e diversa em que a sociedade contemporânea vem se constituindo.

Presume-se que as resistências e dificuldades em vislumbrar outros caminhos, processos e funções para a educação, no sentido em que defendemos no presente trabalho, como tem sido realizado em muitas experiências no Brasil e no mundo, são provenientes exatamente das concepções, sentidos e significados que a educação escolarizada, historicamente impregnou nos grupos sociais.

A escola foi se apresentando e se perpetuando de uma forma tão pronta e acabada, engessada nela mesma no conjunto da organização social, que, para alguns, qualquer crítica, questão ou perspectiva de mudança em sua estrutura ou processo, levam a manifestações que expressam um quase sacrilégio. Entretanto, diante de todos os conflitos e adversidades que essa estrutura e principalmente, suas relações vem enfrentando na atualidade, torna-se inegável e urgente a sua reconfiguração.

Por outro lado, as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa na instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal e, pelo menos, a escola continua cumprindo bem a função social de classificação e creche, sem interessar demasiado o abandono de sua função educativa (GOMÉZ, 2001, p. 11).

Entende-se que um dos maiores desafios que a educação e a instituição escolar – especialmente a pública - tem na atualidade, é referendar sua função social, elemento chave que vem sendo objeto de análise e principalmente de questionamento, e esta pesquisa adensa esse bojo. Entretanto, evidencia-se o

cuidado que se precisa ter nesse processo e a clara identificação das distinções dessas manifestações. Seja quando possuem a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento dessas estruturas e de todas as experiências que se propõem a realizar uma ação educativa essencialmente equânime, sem distinções desqualificadoras, ou seja, potencializadora da condição humana, como é o caso do que se busca nesse trabalho.

Essa é uma postura contrária aos que intencionam desacreditar, desqualificar, fragilizar e até destruir o sistema público de educação, em prol de um ideal e sistema de qualidade privatista, que possui em seu cerne todas as mesmas questões, conflitos e fetiches existentes em todos os demais sistemas, processos, ações e cotidianos educacionais, que se fazem segregadores, instrumentalistas e de direcionamento único, com o agravante de tornar a educação uma mercadoria rentável e acessível apenas a quem possa pagar por ela, como já abordado.

Compreende-se com isso que as transformações em que a sociedade contemporânea e as novas gerações vêm se configurando e demandando, em um imbricado processo de questionamentos e movimentos, manifestam tanto uma expressividade de diversidades culturais e de modos de sentir e relacionar-se com o mundo, quanto uma saturação de muitos dos valores e relações que a sociedade moderna impôs social e culturalmente.

Por essa razão, a função social da educação e conseqüentemente da escola precisa ser reconfigurada, diante “dos aspectos mais relevantes deste momento de transição e mutação substancial da cultura pública é, precisamente, a recuperação da interpretação cultural da vida social como eixo da compreensão das interações humanas” (GOMEZ, 2001, p. 12), o autor também afirma que,

A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Quando se questiona o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa (como consequência das transformações e das mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das ideias e dos costumes que compõem a cultura, ou as culturas da comunidade social), nós, docentes, aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas. Como não podia ser de outra

maneira, nós, docentes, vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio (GÓMEZ, 2001, p. 11).

Como afirma Arendt (2005), “é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. É de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século” (Ibid., p. 222). Por isso, refletir o contexto da educação aliado às estruturas, condicionantes e acontecimentos sociais e histórico-culturais é desafiador e, por isso, pouco realizado. A autora em seu texto, “A crise na educação” (2005), nos indica elementos significantes para pensar a função social da educação e, diante dos tempos de crises e transformações que perpassa toda a humanidade, não diferente em nosso país, nos alerta sobre desafios imbricados nesses momentos de crise, para que se tornem impulsionadores de transformações.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDRT, 2005, p. 223).

Nesse sentido, vivenciar e refletir sobre a crise que enfrentamos, nos leva a várias ilações, inclusive adensar as inquirições sobre quais princípios se fundamentam a função social da educação em nossa sociedade, bem como nos oportuniza criar um campo de observações e reflexões impulsionadores de outros caminhos. É comum ouvirmos em discussões sobre mudanças na educação, que esta não tem cumprido sua função social, entretanto,

Está claro que a escola vigente e que conhecemos praticamente inalterável e igual a si mesma, há muitas décadas, salvo interessantes exceções, corresponde à cultura moderna. Na melhor das hipóteses, a escola, que sempre seguiu as tendências das exigências e das demandas sociais, respondeu aos padrões, aos valores e às propostas da cultura moderna, inclusive quando proliferam por todo lado as manifestações de suas lacunas, deficiências e contradições. É preciso, portanto, analisar os valores que definem a modernidade e sua progressiva deterioração para compreender tanto o valor social como a fossilização e a deterioração de sua ferramenta mais apreciada, a escola (GÓMEZ, 2001, p. 12).

Esses valores definidores da sociedade moderna, não parecem atender as configurações da sociedade contemporânea, desse modo, Arendt (2005), se propõe a discutir “quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional” (Ibid. p. 234), buscando compreender e nos serve de indicação às nossas buscas na atualidade,

[...] o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação. [...] refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? [...] É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (ARENDR, 2005, p. 223 e 234).

“O *mundo*, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação” (ALMEIDA, 2011, p. 21), e a educação que está “entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana” (ARENDR, 2005, p. 234), precisa assumir o seu papel fundamental de disseminador de conhecimentos, de forma a educar todas as pessoas em sentidos amplos que as insira no mundo, para transformá-lo em um espaço comum cada vez melhor às pessoas e seres que o ocupem, no presente e no futuro, de forma a contribuir com a pacificação desse mundo em crise.

Essa crise está relacionada às características básicas da sociedade moderna. Entre elas está o fato de as atividades especificamente humanas – que concernem às relações entre as pessoas, às formas de convivência e ao sentido que elas dão à sua existência – terem perdido importância, cedendo lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou inventadas (Arendt, 2010). Os pressupostos do mundo moderno têm seus efeitos também na pedagogia e nas práticas educacionais, de modo que a crise mais ampla ganha uma expressão específica nesse âmbito. As questões e os problemas assim provocados, porém, não dizem respeito apenas aos pais e educadores, mas, em princípio, são da preocupação de todos, devido ao lugar fundamental que a educação ocupa no mundo. É por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo específico de existência (ALMEIDA, 2011, p. 20).

O projeto atual de escolarização não respeita o ser humano em sua integralidade e entendemos que esta dimensão de valor humano, deveria ser sua prioridade. A educação escolarizada inverteu seu papel, função e sentidos

do que deveria ser um processo educativo. Isto, porque é a escola - surgida no ambiente da sociedade dita moderna -, reconhecida planetariamente como a principal instituição que tem a função de educar e “formar” seus cidadãos e trabalhadores, por meio da transmissão de conhecimentos e cultura.

Sabe-se que um dado processo ou método educativo implementado, não garante resultados pré-determinados, por mais que seja uma máxima da educação bancária. Afinal, educar não significa, ou não deveria significar, domínio ou formatação de mentes e de corpos, para que todos cheguem em um determinado tempo, a um mesmo lugar de entendimento de conceitos e ideias determinadas.

A cultura é um construto social que é cíclico e mutável. No contexto da educação institucionalizada, a determinação e rigidez dos planejamentos, métodos e tempos nos âmbitos/ambientes e relações escolarizadas, refletem as resistências da própria mudança de seus processos e relações. Consequentemente, dificultam mudanças nos âmbitos culturais e sociais. Apesar disso, os movimentos humanos, externos aos ambientes escolarizados, estão impelindo, por meio das crises sociais, mudanças no contexto da educação.

Compreende-se que as relações sociais são replicadas e reforçadas nas relações e ambientes escolares e vice-versa: competitivas, hierarquizadas, dominadoras, unilaterais, segregadoras, podendo ser até violentas, o que leva a concepções de mundo, que nos impossibilitam de sermos e termos outros sentidos e relações pautadas em responsabilidade, solidariedade, entre outros valores humanos, limitando e incapacitando de nos constituirmos como seres sociais com visões e sentidos de mundo mais irmanados.

A escola parece ter ignorado os seres humanos como seres sociais de colaboração, priorizando a competitividade em seus processos e relações, com isso, ela tem determinado uma visão restrita de ser social. Restringiu que a atenção prioritária e única que a educação deve dar às pessoas que passam por ela, é para transformá-las em um instrumento de mão de obra para um sistema econômico, como se a única educação que o ser humano precisa ter é a de tornar-se um trabalhador, condição essa agravada, pela indução que este seja obediente, acrítico, conformado e egoísta, aspectos estes, potencializados através das relações humanas educativas sedimentadas em concepções

hierárquicas, competitivas e individualistas, reforçadas cotidianamente nos ambientes escolares.

Instrução não é aprendizado, informação não é conhecimento, doutrinação não é saber, adaptação não é integração, certificado não é competência, como afirma Illich (1985), que a lógica da escolarização induz ao entendimento que “quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados”, o que leva “a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, [...] Sua imaginação é <<escolarizada>> a aceitar serviço em vez de valor” (ILLICH, 1985, p. 16).

O enfrentamento epistemológico desses mecanismos no sentido de transmutá-los à superação dessas ilusões, são prementes na atualidade, onde todas as forças econômicas que determinaram e ainda definem as forças políticas, continuam a se movimentar para impedir as possibilidades da expansão do conhecimento e do saber livre e dialogado para a maioria das populações, porque a maior arma contra qualquer processo de opressão e dominação, seja em âmbitos micros – família, empresa, escola, etc. -, ou seja em âmbitos macros – uma nação inteira por exemplo -, é o conhecimento e o saber críticos, como afirma Mosé (2013, p. 22),

Com certeza de que o saber pode ser mais poderoso do que a força dos exércitos e das armas, o século XX foi atravessado pelo medo do pensamento crítico e pela supervalorização do conhecimento técnico. Os Estados capitalistas evitavam uma educação reflexiva e crítica, por medo do comunismo; o comunismo oferecia uma educação doutrinária pelas mesmas razões, tinha medo de retornar ao capitalismo. Além do mais, como a ciência moderna e suas promessas de futuro tinham pleno vigor, a educação do século XX esteve voltada para a tecnologia. A consequência disso é que chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social.

Compreende-se que houve um desvirtuamento do sentido e do que devia/deve ser o educar; ela foi cooptada por um projeto de sociedade que desvinculou da função educativa princípios fundamentais à nossa maturidade política, social e humana. Esta concepção, não exclui desse desenvolvimento as buscas para a realização e competências do trabalho, pelo contrário, ela pode criar uma base potente de empenho e realização no mundo do trabalho, em mais amplas perspectivas e objetivos, muito além de uma única ascensão material.

Ela se limitou a nos limitar, a nos dizer o que devemos ser, tirando o direito ontológico da liberdade, de desenvolver a capacidade de decisão sobre nós mesmos e de responsabilidade sobre nossos próprios atos; a nos moldar a ser apenas instrumentos de um sistema, sendo levados pelas circunstâncias, ao invés de nos potencializar a ser transformadores da realidade. Quando essa escola está organizada estrutural e relacionalmente, com base em princípios específicos, estes nos induzem e nos educam para refletir isso socialmente.

Nesse sentido e no que tange à função social da educação que essa pesquisa pretende contribuir, reportamo-nos a Vigotski (2003), quando discorre sobre “aspectos psicológicos sumamente importantes com relação ao caráter e à essência do processo educativo” (Ibid., p. 75), principalmente no que concerne a refletir sobre uma educação social, guiando-se pelo que o autor afirma,

[...] o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre os quais se constrói o sistema de reações aprendidas. Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Com isso, entende-se que o desenvolvimento das dimensões afetivas, emocionais, atitudinais, ética, de princípios humanizadores, como: a solidariedade, respeito, liberdade, responsabilidade, entre outras que podem constituir as relações sociais de formas mais abrangentes, só são possíveis, se oportunizadas pelas relações humanas, isto é, pelo social.

O que se evidencia com essa pesquisa, é que, essa educação escolarizada, caracterizada na educação bancária, já não nos serve mais, que queremos a escola para outros sentidos e significados, e por que isso? Basta olhar como estamos social e culturalmente constituídos, ou melhor, como estamos nos relacionando social e culturalmente, onde parece prevalecer a intolerância, a ganância, a banalização da vida, as violências humanas das mais diversas configurações.

Conjuntura que não tem escolhido seus alvos. Não se trata, apenas, de ações de defesas a uma outra pessoa, que ameaça a existência dos indivíduos de alguma forma. Ela ocorre de nações sobre nações, nos âmbitos familiares,

nos ciclos de relações, em comunidades, sobre si mesmo, considerando os altos índices de suicídio em várias faixas etárias, especialmente na adolescência e juventude.

Tratar dessas questões no campo da educação, cremos que nunca foi tão desafiador e não quer dizer que esta seja a única responsável ou redentora deste cenário, mas, acredita-se que ela pode ser um importante instrumento que pode contribuir para a reconfiguração dessa realidade, caso a função social da educação passe a assumir uma ação educativa que desenvolva junto a todos os educados por ela, um compromisso com o mundo comum.

CAPÍTULO 2 – PRECISAMOS DISCUTIR QUE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE QUEREMOS “TER” E “SER”

“O humanismo é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais.”
FREIRE (2002).

Que educação e sociedade queremos TER e SER, é uma pergunta urgente e crucial que deve ser priorizada nos debates – que entendemos que devem ser essencialmente democráticos -, sobre as funções sociais que a educação e a escola devem desempenhar de agora em diante, mobilizadas pelo contexto de crises que a humanidade enfrenta, como abordado no capítulo anterior.

Isso, de forma a mobilizar respostas e ações que contribuam com um mundo comum que acolha a todos os seres que o coabitam, que sob a perspectiva de Arendt (2010), transcende suas condições naturais, em sentido de comunhão em temporalidade histórica (passado-presente-futuro). Isso, reivindica compromissos e responsabilidades individuais e coletivas que não podem mais ser negligenciadas pelos sistemas, instituições e conjuntos sociais.

[...] Ele diz respeito aos produtos de obras humanas: objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições e toda sorte de artificialismos fabricados e preservados da ruína do ciclo vital que a tudo consome. Por sua durabilidade o mundo tem a potencialidade de se transformar num lar imortal aos homens mortais, de forma que suas obras e criações possam transcender o escopo de uma existência individual que o produziu e serem legados às próximas gerações. [...] O “mundo comum” não é, pois, apenas um espaço povoado de coisas e homens presentes; ele é também um vínculo de comunhão que se estende no tempo, pois “transcende a duração de nossa vida [...] preexistia à nossa chegada e sobreviverá a nossa breve permanência nele. É o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós” (ARENDRT, 2010, p. 67) – (CARVALHO In: Prefácio, *apud* ALMEIDA, 2011, p. 11).

Os instrumentos e culturas advindas da sociedade moderna aperfeiçoadas na sociedade contemporânea nos impõe uma visão e movimentação dual dos acontecimentos, em algumas circunstâncias imediatistas, em outras futuristas, o que nos impõe uma visão de mundo, no geral, restrita. Onde o tempo, as tecnologias digitais, a burocracia e a busca pelo atendimento das necessidades básicas de sobrevivência ou supérfluas, determinam uma movimentação sempre

urgente e, por isso, irrefletida das atitudes, ações, escolhas, decisões, processos, etc., que levam a deterioração das relações humanas. O que instaura um campo de princípios, comportamentos, sentidos e sentimentos egoístas, preconceituosos, autômatos e até violentos, assim, levando a um adoecimento emocional individual e coletivo em inúmeros níveis, degradando as relações humanas e destas com a natureza.

Nesse viés, tudo isso, leva a uma ameaça real a própria sobrevivência humana, seja pelo seu autoextermínio, seja pela degradação do planeta para atender as demandas de consumo de toda a humanidade que a cultura moderna criou, sem desconsiderar aqui os contingentes de excluídos desse mundo do consumo e os cenários de desigualdades e exclusões extremas – como, por exemplo, o fenômeno da fome, uma das mais graves questões da humanidade, refletida de forma contundente no cotidiano das escolas públicas brasileiras - que os sistemas econômicos e políticos impõem à grandes parcelas das populações no planeta, como bem denunciado por Josué de Castro (1969), “a fome é, conforme tantas vezes tenho afirmado, a expressão biológica de males sociológicos. Está intimamente ligada com as distorções econômicas, a que dei, antes de ninguém, a designação de "subdesenvolvimento" (CASTRO, s/p²⁴).

Portanto, um construto social e sua reversão, só depende de uma decisão também social, prioritariamente política e econômica. O que isso tem a ver com a educação? Isso tem a ver com o “mundo comum” indicado por Arendt (2010), com o “amor ao mundo e as crianças” que a autora também nos questiona, quando afirma que,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2005, p. 247).

Tem a ver com o tipo de educação perpetuada e recebida – na vida e nas escolas – que direciona nosso olhar e estar no mundo, recebida por nossos antepassados, por nossos pais, pelos adultos que nos educaram/ensinaram e por nós mesmos e tem haver, principalmente, como estamos e vamos educar as atuais e futuras gerações - é neste ponto que está a decisão proposta pela autora -, se para a manutenção das relações que se consubstanciam no mundo que temos hoje ou vamos decidir colaborar para que nós nos reeduquemos e oportunizemos a esses novos que chegam, o desenvolvimento de seus potenciais para transformar o mundo que os recebe. No que tange à natureza do planeta, por exemplo, estamos apresentando e deixando a elas um legado de destruição, que tem colocado em risco a própria sobrevivência delas, da humanidade neste planeta.

Ainda, está intrínseca a essa recepção, como apresentamos esse mundo a essas novas gerações, ou seja, como nos relacionamos com elas, afinal, “*me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*” (VYGOTSKI, 2012a, p. 147). **Nesse sentido, apreende-se que na qualidade das relações estabelecidas estão os fundamentos da manutenção ou transformação das relações sociais e culturais**, que queiramos perpetuar ou modifica-las.

Se vivenciamos experiências contínuas de desrespeito, opressões, violências, etc., muito provavelmente é essa a qualidade de relações que estabeleceremos consigo e com os outros. Bem como, se nossas vivências são de outro tipo de qualidade de relações, respeitadas, com liberdade, criativas, dialógicas, empáticas, solidárias, etc., movimenta-se tendências de replicação dessas consigo e com os demais na mesma qualidade.

É com base nesse princípio, que é feita a defesa da presente tese, de que **as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas.**

Como afirma Vygotsky, “a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VYGOYSKI, 1930, p. 8).

Diante de toda a explanação e argumentação desenvolvidas no capítulo anterior, assevera-se que a mudança desse tipo humano, não poderá ser feita se mantivermos antigos paradigmas educativos. Estes, precisam ser transformados e foi exatamente as perspectivas de mudanças de paradigmas, que abrangem os objetivos, princípios, processos e relações educativas que as experiências de escolas transformadoras vêm desenvolvendo, que se tornaram objeto desta pesquisa.

No início desse trabalho, indicou-se que considerar as experiências tratadas nesta pesquisa como “escolas transformadoras” tinha sido uma escolha – diante das várias denominações já existentes -, e esclarecemos o porquê! Esse trabalho, não pretende criar nenhuma definição conceitual ou nominal para essas experiências, muito menos encaixá-las em alguma referencialidade teórica, porque isto iria de encontro às diversidades de princípios e às práticas realizadas por essas instituições educativas.

As quais, optam com coerência, em desenvolver seus processos sobre o prisma da multireferencialidade – como será verificado nas análises -, que possibilitam atender à complexa diversidade que compõem os seus conjuntos humanos, o que jamais seria possível com uma única concepção teórica, processo ou método, ou seja, padrões.

A perspectiva de “transformação” que para esta tese fundamenta e representa essas escolas, tem a ver com a epistemologia transformadora preconizada por Freire (1980, 2002, 2011a, 2014), que sempre refletiu e defendeu uma educação que seja iminentemente transformadora e libertadora dos indivíduos, em perspectivas que estes se desenvolvam em seus melhores potenciais de “Ser Mais” e assim transformem o mundo, como afirma em sua celebre frase "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (1979).

E alijar essa capacidade humana é o que o autor denuncia em sua obra e explicita em seu tratado sobre a educação bancária, essencialmente, opressora, antidialógica e alienante, mas sobretudo, anuncia caminhos para a sua transformação, em sentido de livrar-nos de todos esses jugos, objetivamente e subjetivamente.

A transformação que gera liberdade, no caso da educação, por pedagogias libertadoras e humanistas, que abram caminhos para a libertação de todos os

seres humanos dos mecanismos sistêmicos e estruturais criados ao longo da história para controle das majorias. Um tipo de educação que impulsiona coragem para tomar decisões sobre nossos tipos de existências, escolhendo,

Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. [...] A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2011a, p. 48).

O autor trata de uma liberdade que deve libertar primeiro a si mesmo e com isso, colaborar com a libertação dos demais, afinal, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2011a, p. 114).

Assim, para o autor a liberdade se torna uma matriz pedagógica, como referenda WEFFORT (*In*: Prefácio, FREIRE, 2014, p. 9), “a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

O que coaduna com a própria afirmação de Freire, quando diz que o conceito central de suas ideias sobre educação é “conscientização”, isto desde o momento que ouviu “pela primeira vez a palavra conscientização²⁵, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).

Por tudo isso, que o autor defende uma educação corajosa, incluída de todos as pessoas, principalmente dos alijados de acesso as esferas e oportunidades de conhecimento, decisões e ação crítica sobre si e sobre o

²⁵ “Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro” (FREIRE, 1980, p. 25).

mundo que habita. Uma educação que os insira nos processos sociais criticamente.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Portanto, as experiências educativas transformadoras que trata essa tese, expressam essencialmente uma busca corajosa por encontrar e construir caminhos de relações e processos educativos que colaborem com a transformação das realidades sociais e culturais. Isso tem a ver com inúmeras transposições de condições objetivas e subjetivas da existência humana, mas principalmente, com compromisso à diluição das desigualdades dessas mesmas condições.

O que converge com “a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, como referenda WEFFORT (*In*: Prefácio, FREIRE, 2014, p. 19). Afinal, como nos indica o autor, é o ser humano que,

[...] enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. [...] A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. [...] O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 2002, p. 30-31). [...] Para os seres humanos, como seres de práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho (FREIRE, 1982, p. 68).

Entende-se que a educação é um dos principais agentes de manutenção e transformação social e que, para realizá-la, precisa estar imbuída epistemologicamente de sentidos, princípios e significados para modos de

existências, de forma a vislumbrar possibilidades de caminhos para os ciclos de transformação humana e social.

2.1 A educação como agente de transformação social.

As escolas transformadoras nos inspiram a vislumbrar outras culturas educativas, ou seja, outros tipos de relações e processos educativos que nos conduzam prioritariamente à nossa constituição ética, pautada em valores, sentidos e significados humanistas, tais como: solidariedade, liberdade, responsabilidade, respeito, afetividade, empatia, entre outros elementos constitutivos e ontológicos à constituição e condição humana, os quais presume-se que podem refletir em outras culturas sociais mais humanizadas.

Como bem indica Vigotski, “[...] como o processo de educação é um processo psicológico [...] a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação” (Vigotski, 2003, p. 41). Portanto, a decisão sobre que tipo de processos e relações comporá a práxis educativa daqui em diante, contribuirá e/ou decidirá também, que tipo de educação e sociedade queremos TER e SER.

Da mesma forma que no advento da revolução industrial e do capitalismo, - decisão semelhante foi tomada priorizando o ter -, que determinou mudanças radicais nos contextos socioculturais e, com isso, “as condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista” (Mészáros, 2008, p. 80).

Para tanto, foi imprescindível a adesão e adequação da educação a esse novo sistema, para disseminação dos princípios e valores que fundamentavam essa então, nova ordem e projeto social e econômico, baseados na exploração humana sobre o próprio humano e a natureza. Portanto, estruturado e constituído por concepções individualistas e opressoras, que expressam uma determinação hierárquica nas relações, indutoras de uma excessiva competitividade, que não por acaso, se confluem e expressam nas relações estabelecidas socialmente e nos ambientes educativos. São esses princípios que fundamentam a educação dos últimos dois séculos até os dias atuais e que tem nos levados a um processo de desumanização e como nos instiga Freire,

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2011a, p. 40).

E nessa encruzilhada, qual direção iremos priorizar? Nessa busca que também histórica, pela nossa humanização, como podemos em pleno século XXI, diante de vultuoso desenvolvimento nos mais diversos campos do conhecimento e da ciência, ainda nos relacionarmos com tamanha desumanidade. Nos auto estabelecendo – ou apenas se adequando ao que nos é imposto -, a vivência de questões caracterizadas por reiterados conflitos sociais históricos, como: guerras, fome, fenômenos opressivos, segregatórios e discriminatórios, que só em temporalidade histórica de futuro poderão vir a ser modificadas, já que até o presente não conseguimos fazê-lo.

Essas questões, que são criações humanas, configuram-se por fenômenos e relações degradantes a nossa constituição de ser humano e de sociedade, por meio de um conjunto de relações que nos induz a uma desumanização. E, estas, são expressas em atitudes individualistas, permeadas por uma constante e extrema competitividade, que faz com que o TER prevaleça sobre o SER.

Com isso, instaura-se um estado de relações que nos induz a nos perdermos NO e DO coletivo, guiados por um torpor alienante, que nos impede de compreender e vivenciar o nosso estado de SER humano e de SER social, e principalmente, nos incita a um processo irrefletido de autoextermínio de nós mesmos e do planeta que nos abriga.

As transformações históricas e culturais que a humanidade se movimenta, tem a ver com esse tipo de compreensão, gerada pela conscientização, que só o gênero humano tem condições objetivas e subjetivas de desenvolver,

A conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. [...] O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres

humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1982, p. 65-66).

Transformações que são cíclicas, dialéticas e irrefreáveis na sua natureza temporal e humana, mas resistentes em suas determinações sistêmicas e estruturais. Discernir esses contextos demanda o despertar das consciências e como explicita o autor, a “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1980, p. 26).

Por isso, não ocorre sem conhecimento, vivência, reflexão e ação, “a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26). Por isso a importância da decisão por uma educação libertadora,

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportáveis a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade” (FIORI, *In: Prefácio*, FREIRE, 2014, p. 29).

Por isso, precisa existir entre os conjuntos humanos, núcleos de indivíduos - em sua maioria anônimos -, que diante da conscientização crítica desperta, acessa um desvelamento da realidade, o que mobiliza momentos cíclicos de transformações, e assim, “na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas” (FREIRE, 2002, p. 64). Entretanto, como já indicado no capítulo anterior, esses processos demandam grandes conflitos, afinal, “a passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação” (Ibid., p. 65).

Percebe-se, então, que estamos passando por um desses momentos, de profundas mudanças e transformações sociais e culturais. O que se faz importante evidenciar no campo da educação, são as escolhas que serão feitas

no que tange às suas funções sociais nesses novos contextos e movimentos humanos, principalmente no que concerne à educação pública, de forma que seja priorizado o “compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes e com a história” (FREIRE, 2002, p. 18).

2.2 Sentidos e significados de Ter ou Ser

Erich Fromm, em sua obra “Ter ou Ser?” (1982), faz uma ampla análise desses dois modos de existência, “concentrando-se na análise do egoísmo e do altruísmo como duas orientações básicas do caráter” (FROMM, 1982, p. 21), com base numa abordagem “psicológico-empírica e social” desses dois modos de existência, na qual, deslinda seus sentidos, significados nas mais diversas configurações e formas de estar, agir e sentir o mundo e as relações humanas.

Quando questionamos a realidade existencial que predomina na atualidade, onde a busca pelo TER prevalece a busca pelo SER, gira em torno do que nos afirma Fromm (1982, p. 39), que fundamentalmente, a diferença entre ser e ter, consiste na “diferença entre uma sociedade centrada em torno de pessoas e outra centrada em torno de coisas”.

O autor também afirma que: “a orientação no sentido do ter é característica da sociedade industrial ocidental, na qual a avidez por dinheiro, fama, e poder tornou-se o tema dominante da vida” (Ibid., p. 39), desta forma, “o homem moderno é incapaz de compreender o espírito de uma sociedade que não esteja centrada na propriedade e na avidez” (FROMM, 1982, p. 39).

Tudo isso verbera num frágil, ilusório e destrutivo sentido de existência, e não se trata aqui de condenar ou ser um problema ter, afinal, “viver sem ter alguma coisa é virtualmente impossível” (FROMM, 1982, p. 42), trata-se sim, de questionar e refletir sobre a priorização ou unicidade que domina o ideário coletivo, desse sentido de estar e existir no mundo, que tanto foi reforçado e potencializado ao longo da história da humanidade, consolidado com a sociedade industrial capitalista,

[...] devido as suas duas principais premissas psicológicas: (1) que o objetivo da vida é a felicidade, isto é, o prazer máximo, definidos como a satisfação de todos os desejos ou necessidades subjetivas que

alguém possa sentir (*hedonismo*²⁶ *radical*); (2) que o culto do eu, o egoísmo e a voracidade, como o sistema precisa gerar a fim de funcionar, levam à harmonia e paz (FROMM, 1982, p. 25).

Premissas que se desdobraram e embrenharam em costumes, atitudes, comportamentos e relações que se constituíram na cultura moderna, estabelecendo um bojo de crenças e indução de vias únicas de sistemas econômicos e sociais e formas de viver e existir, de se movimentar no mundo. No entanto, esse movimento é restrito e determinado, vivenciado por significativa parcela da população de forma alienada, por isso, passiva e conformada, o que compromete perspectivas de transformação, a nível individual e coletivo.

Muitas transformações ocorridas são impulsionadas principalmente pelas evoluções científicas e tecnológicas. Entretanto, restritas e em sentidos específicos, no que tange às relações humanas, de forma a perpetuar relações de dominação, exploração e/ou destruição, seja sobre o próprio humano e/ou sobre a natureza.

Outro elemento imbuído nesse mecanismo ilusório de transformação, consiste em que muitas dessas necessidades de ter, são determinadas pelos sistemas econômicos e embrenhadas no social e cultural, induzindo as novas gerações que chegam, à perpetuação desses costumes, relações e formas de ver e viver o mundo estabelecido.

Então, entende-se que está na perpetuação ou não desse contexto, o cerne da definição sobre que educação e sociedade que queremos ter e ser. Precisamos discutir, honestamente, quais as responsabilidades e contribuições que a educação escolarizada tem sobre esse contexto estabelecido, afinal, como já indicado, a estrutura da escola e a perspectiva educativa difundida historicamente pela mentalidade escolarizada, converge e faz parte de um sistema complexo, social, econômico, cultural, político e histórico.

²⁶ **Hedonismo** consiste em uma **doutrina moral** em que a **busca pelo prazer** é o **único propósito** da vida (<https://www.significados.com.br/hedonismo/>), acessado em: 16/10/2020. “Considerações teóricas demonstram que o hedonismo radical não pode levar à felicidade, assim como por que não o pode fazer, tendo em vista a natureza humana. Mas, mesmo sem análise teórica, os dados observáveis mostram da maneira mais clara que nossa espécie de “procura da felicidade” não produz bem-estar. Somos uma sociedade de pessoas notoriamente infelizes: solitários, ansiosos, deprimidos, destrutivos, dependentes – pessoas que ficam alegres quando matamos o tempo que tão duramente tentamos poupar” (FROMM, 1982, p. 27). A primeira edição desta obra de Erich Fromm, foi em 1976 [nota das autoras].

Mézsáros (2008) também contribui com esse debate, quando afirma que, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Ibid., p. 45).

Por isso, “formar” profissionais para a área da educação, atuar, analisar, refletir, pesquisar, reivindicar e legislar sobre o contexto da educação, dissociado daqueles elementos que a constituem atualmente, é no mínimo ingênuo, porque permanecerá no campo da superficialidade do que a constitui, do que ela objetiva e de sua função social, bem como de suas consequências, o que não será coerente quando se intenciona questioná-la para transformá-la.

Nesse sentido, considerando o que é realizado por nossa educação escolarizada, na qual, efetivamente, “nosso processo educativo, em geral, tenta adestrar as pessoas a *terem* conhecimento como uma posse” (FROMM, 1982, p. 57), mediada por processos e relações fundadas em padronização, hierarquização, adaptação, obediência, silenciamento da fala e de corpos, conteúdos determinados, fragmentados e parciais, nos explicita, a quão ilusória e alienada pode estar constituída essa educação.

Por isso, a importância de ser analisado esses sentidos de existência e suas significâncias e consequências no que tange ao âmbito da educação. Assim, constata-se a pertinência em transformá-la, por meio de processos e relações que prioritariamente nos impulsione a constituição do nosso “ser”, individual e social, que saia do caminho prioritário e/ou único do modo “ter mais conhecimento” e trilhar o caminho do “conhecimento ideal no modo ser, que é conhecer mais profundamente” (FROMM, 1982, p. 57).

O autor também orienta que a alternativa entre “ter” e “ser” historicamente, foi elemento central dos sistemas de pensamento de grandes mestres e filósofos do oriente e do ocidente, como Buda, Jesus, Eckhart, Marx, entre outros, o que o mobilizou a um estudo empírico, junto a indivíduos e grupos pelo método psicanalítico, que o levou a concluir que essa distinção,

[...] representa o mais crucial problema da existência; que os dados empíricos antropológicos e psicanalíticos tendem a demonstrar que *ter e ser são dois modos fundamentais de experiência, cujas respectivas*

*forças determinam as diferenças entre os caracteres dos indivíduos e vários tipos de caráter social*²⁷ (FROMM, 1982, p. 36).

Isso corrobora com a ideia de que o tipo de experiência, que é gerada pelas relações, em qualquer que seja o ambiente, direcionam a constituição humana e social. Nesse sentido, no que tange à educação, Vigotski (2003) nos apresenta uma importante consideração, sobre “a questão dos objetivos da educação”, quando afirma que,

A indicação e o traçado dos objetivos da educação são questões relacionadas à pedagogia geral e à ética social. A natureza psicológica do processo educativo é a mesma se desejarmos educar um fascista ou um proletário [revolucionário]. [...] A única coisa que deve nos interessar é o próprio mecanismo de formação das novas reações, seja qual for o objetivo final desejado (VIGOTSKI, 2003, p. 80).

Portanto, à medida que as escolhas feitas no advento da revolução industrial e do capitalismo direcionaram as determinações fundantes da nossa educação - que prioriza o ter -, e, por isso, colaborou e colabora com o desenvolvimento e manutenção da sociedade que temos atualmente. A escolha de qual sentido será priorizado nas relações educativas de agora em diante a de “ter” ou a de “ser”, como vem sendo definida pelas escolas transformadoras, podem colaborar com o tipo de indivíduo e sociedade que teremos no futuro.

Os caminhos para essas possibilidades de escolhas e mudanças são diversos, mas o que precisa ser prioritário nesse processo é que seja dialógico e coletivo, sob perspectivas democráticas participativas em todos os espaços e setores que se proponham a discutir essas possibilidades de transformações. Com as abordagens a seguir, pretende-se colaborar com essa discussão.

2.3 As possibilidades de caminhos para transformação

As divergências ou convergências de opiniões, debates, visões, pesquisas e ações em torno da educação na atualidade são inúmeras e sempre estão conectadas à visão de mundo dos que as expressam, seja crítica, reflexiva em torno de ações que mobilizem mudanças ou simplesmente oportunistas e com/por interesses específicos. Ou simples expressões acríticas, que geram um

²⁷ Itálico usado pelo autor.

movimento conformista de adaptação às condições e exigências objetivas que o sistema e cotidiano impõem, esmagadoras em sua maioria, típicas de uma visão de mundo alienada que leva à resignação em torno dos interesses imediatos pessoais e infelizmente é o que prepondera nas estruturas da educação pública.

Contextos imbuídos de uma carga de interesses e concepções que geram os conflitos políticos inerentes a qualquer sociedade democrática, isto, quando essas expressões se apresentam sob fetiches conceituais para atender por exemplo, a interesses mercadológicos privados, que também perpassam pelas estruturas públicas, ou imposições dogmáticas, autoritárias e reacionárias, o que fatalmente degradam qualquer debate a puro autoritarismo sectário que impede qualquer diálogo.

Independente desses cenários, o que importa é que haja um engajamento para que a área da educação e os que a realizam em todas as suas esferas assumam o protagonismo dessas discussões, aliadas as mais diversas áreas do conhecimento que possam contribuir com a atenção e priorização pertinente ao desenvolvimento humano e social da diversidade e complexidade das pessoas e populações que lhes são de responsabilidade social compartilhada educar, pois como afirma Nóvoa (2021),

Vivemos um tempo de profundas transformações, muitas dessas transformações vem de dentro do campo da educação, muitas vem de fora, muitas são positivas, muitas são negativas, e no fundo o que quero dizer com isto é que, se não formos nós a transformarmos, alguém nos transformará, e esse alguém que nos transformará não é necessariamente uma coisa boa que poderá acontecer no momento a educação, a escola pública e aqueles que acreditam num conjunto de valores imediais (informação verbal)²⁸.

Nesse sentido, acredita-se que para tal processo e engajamento, precisa existir um efetivo compromisso com a educação e as mudanças que vislumbramos realizar nela de forma a refletir nos contextos social e cultural, como será abordado no próximo item.

²⁸ Fala do Prof. António Nóvoa na 1ª aula dos Seminários Transdisciplinares e interuniversitários - Doutoramento em Educação: Transformar, em novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9QDHh2LkEMM&list=PLs0ztMaFvMAacGb02ZMdd5HJJshvVICMu>>. Acessado em: 01/04/2022.

2.3.1 – O compromisso com a transformação da educação e da sociedade

Não impressiona identificar as resistências existentes às possibilidades teóricas e experiências que historicamente propuseram e propõem na atualidade, mudanças de paradigmas para realizar educação, e uma das principais circunstâncias que levam a essa recusa é o fato de que,

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades para a perpetuação da sociedade de mercadorias. [...] pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável (MÉZSÁROS, 2008, p. 80).

E desta forma, essa ordem social, cristalizada no cotidiano e ideário coletivo, que rege as relações humanas, faz com que, outras perspectivas de relações, educação e sociedade sejam inimagináveis para a maioria das pessoas, de difícil compreensão ou que não é possível modificar o que está estabelecido. No entanto, como afirma Vygotski (1930),

A psicologia científica estabeleceu como sua tese básica o fato que o tipo psicológico do homem moderno é um produto de duas linhas evolutivas. [...] este tipo moderno de ser humano se desenvolveu em um processo prolongado de evolução biológica. [...] Mas, juntamente com o início da vida social e histórica humana. [...] Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. [...] a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor (VYGOTSKI, 1930, p. 1 e 2).

Por isso, urge novas determinações para realizar mudanças sociais, e está intrínseca nessas mudanças a qualidade das relações humanas. Estas, as sociedades e culturas estabelecidas, seus sentidos, objetivos e significados permanecem numa luta de resistência incessante em não se transformar, apesar

de todas as radicais transformações ocorridas na vida social e nos seres humanos.

Nesse grande e complexo sistema social e diante das evidências indicadas pelos autores anteriormente, quanto à dominação do capital sobre a educação, tratar abertamente sobre como ela contribui com a manutenção do *status quo*, se faz imprescindível, para identificação e superação desses mecanismos e assim extirpá-los dos sistemas educativos. Com isso, buscar e fortalecer outros caminhos de processos e relações educacionais que possamos vir a realizar e contribuir com a educação que queremos ter e ser.

No entanto, como bem reflete Freire (2002), em seu livro “Educação e Mudança”, esse tipo e dimensão de transformação não é possível sem o “compromisso do profissional com a sociedade” (FREIRE, 2002, p. 15), no qual, ele discorre sobre questões inerentes ao desenvolvimento desse compromisso profissional, sobre o qual afirma que,

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...]. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 2002, p. 16).

Quando o autor afirma que a primeira condição para ser um profissional comprometido - que é um ser humano antes de qualquer configuração profissional -, está na sua capacidade de agir e refletir, está intrínseco, fazê-las criticamente e com liberdade de vivenciar a práxis e acontecimentos do cotidiano e sobre seu próprio estar e sua ação neste mundo.

Neste contexto, como transmitir essa expectativa às novas gerações, se não buscamos ou temos a oportunidade de sabê-la e/ou vivenciá-la? Pois, como questiona Vigotski (2003), quando discute sobre qual “é o caráter consciente da conduta humana e qual é a natureza psíquica da consciência?” (VIGOTSKI, 2003, p. 63), diz que,

[...] a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento, particularmente

– como frisa Marx – como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados dos trabalhos e orientar as próprias reações para esse resultado. [...] Portanto, o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes totalmente novos à conduta do ser humano (Ibid., p. 63).

Diante das concepções do autor no campo da consciência, que consubstanciam com as de Freire (1980) abordadas no item anterior, como sermos seres humanos e conseqüentemente profissionais conscientes e comprometidos com mudanças, que nos guiem para uma humanização em sentido de “Ser Mais” como instiga Freire (2011a)? Se no geral, não fomos educados para essas perspectivas de existência?

No que tange aos adultos, pode-se guiar pela perspectiva de “reeducação” discutida por Vigotski (2004, p. 81), como “um processo planejado, racional e prolongado de elaboração de novos sistemas de conduta íntegros em pessoas adultas”. Que consistem em “processos psicológicos de natureza educativa, que se trata da elaboração e do reforço de novos sistemas de reações, de novas formas de comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 81).

Entretanto, como já foi apontado, existe um movimento humano que nos direciona para isso, prova disto, é estarmos aqui, junto a tantas outras pessoas, nos propondo a pesquisar, ler, questionar, refletir e agir sobre o que já existe teoricamente, mas principalmente na prática, como vem sendo vivenciado e experienciado pelas escolas transformadoras, comprometidas em transformar os paradigmas, processos e especialmente, relações de como desenvolver educação, em perspectivas que tratem e cuidem de todas as dimensões humanas, individual e social.

Afinal, como afirma Freire (2002, p. 27) “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. E como já explicitava Vygotski (1930, p. 8), há quase um século,

As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. [...] Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é

uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem.

Evidentemente que não será, como nunca foi, um movimento de mudança que se dará de forma repentina, afinal, podemos estar tratando de uma mudança cultural, que demanda ação, vivência, disputas, conflitos, recusas, aceitação e temporalidade histórica, compreendendo,

Cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. [...] Por isso, viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Portanto, a tomada de consciência sobre as realidades e questões sociais que vivenciamos atualmente como país e mundo, denota uma irrevogável tomada de responsabilidades sobre onde e como chegamos como humanidade, encurralados por uma pandemia global, que abala todas as supostas seguranças existenciais, que dentre tantas mudanças impostas, escancara a vil desumanidade dos sistemas econômicos e políticos que regem os países na contemporaneidade.

Pandemia que vem gerando a ampliação das desigualdades sociais e econômicas e aprofundamento de crises em vários âmbitos das sociedades, bem como um comprometimento sem precedentes dos sistemas de educação. No Brasil, vivencia-se um processo singularmente drástico, onde, por decisões políticas e governamentais arbitrárias e em dissonância as reais necessidades da população, levou até este momento a mais de 680 mil mortos pela Covid-19 e levando ao mapa da fome mais de 19 milhões de brasileiros (PENSSA, 2021, p. 35).

Diante de tudo isso, faz-se urgente centrarmos o olhar e ações sobre a função educativa da escola na contemporaneidade, de forma a sedimentar o desafio de restabelecer as estruturas, orçamentos e políticas para manter os sistemas públicos de educação, comprometidos destrutivamente em todos os seus aspectos. Repensar nossa educação, como assinala Gómez,

[...] é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade. [...] A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações (GÓMEZ, 2001, p. 18).

Assim, conclui-se ressaltando a importância do âmbito da educação pública, buscar reconhecer e refletir sobre as demandas objetivas e subjetivas da sociedade a qual faz parte e identificar as responsabilidades ética e política da e na ação educativa a ser desenvolvida junto as novas gerações, crendo que ela pode ter um papel fundamental e estratégico numa proposta de nos constituirmos seres humanos mais humanizados(as), no presente e para o futuro, na busca da sociedade e educação que queremos TER e SER.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

O caráter da educação humana é totalmente determinado pelo meio social no qual o ser humano cresce e se desenvolve. (Vygotski, 2003).

A base epistemológica que sustenta essa pesquisa é a teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e a filosofia pedagógica humanizadora, transformadora e libertadora de Paulo Freire (1921-1997). A primeira possui como um de seus princípios fundamentais a concepção de que o desenvolvimento humano se dá pela confluência dialética entre o biológico e o cultural, a partir das diversas experiências vivenciadas no meio social, em sentido e constituição histórica e cultural (VIGOTSKI, 2012b, 2003, 2012a).

A segunda, se fundamenta em um conjunto epistemológico dos potenciais do ser humano de ser mais, por meio do conhecimento concreto e conscientizado, que só pode ser desenvolvido pelo diálogo entre todos e todas, aliado a práxis transformadora de si e do meio, com liberdade de ação e reflexão críticas, movimentando os indivíduos da esfera da alienação para a da conscientização, libertando-as mutuamente dos ciclos viciosos e desumanizadores das opressões, humanizando-as, guiada por uma matriz dialética ontológica²⁹ e axiológica³⁰ (FREIRE, 1980, 1982, 2002, 2011a e 2014).

Tudo isso, aliado a outros pensadores que colaboram com os objetivos, compreensão e reconhecimento da tese que esse trabalho defende.

No entanto, antes de adentrar aos caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa, entende-se ser importante visualizar como está o cenário de pesquisas sobre as escolas transformadoras no Brasil, o que demonstramos no item a seguir.

²⁹ Ontologia, “A – Parte da filosofia que especula sobre “o ser enquanto ser”, segundo a expressão de Aristóteles. [...] B - Estudo ou conhecimento do que são as coisas em si mesmas, enquanto substâncias (LALANDE, 1999, p. 767).

³⁰ Axiologia, (A) estudo ou teoria de tal ou tal espécie de valor. (B) Teoria crítica da noção de valor em geral. Estaria para a ciência dos valores morais, ou dos valores lógicos ou dos valores estéticos (LALANDE, 1999, p. 119).

3.1 O que tem sido pesquisado sobre o contexto das escolas transformadoras.

No intuito de identificar o que tem sido pesquisado e pensado sobre a “temática das escolas transformadoras”, identificou-se um total de 35 trabalhos de pesquisas entre teses e dissertações na plataforma Sucupira/CAPES e no Repositório Institucional da UNB, conforme quantitativos da tabela 2 a seguir. Foi tentado, também, identificar artigos científicos no site da Scielo, mas nenhum trabalho foi encontrado e no Portal de Periódicos da CAPES, foram identificados apenas seis artigos.

No processo de busca, verificou-se que não há uma abordagem de adjetivação específica que está sendo utilizada para identificação dessas experiências nas diversas áreas de pesquisa. Dentre as palavras chaves buscadas nas plataformas de trabalhos acadêmicos, as que possibilitaram a identificação de trabalhos sobre essa temática foram: escolas transformadoras, educação transformadora, escolas inovadoras e comunidade de aprendizagem, nomes das escolas e títulos de trabalhos já conhecidos, no caso destes, pelo fato de não terem aparecidos nos resultados das buscas realizadas. Os seis artigos resultaram da pesquisa com as palavras “escolas inovadoras” e foram publicados entre os anos de 2014 a 2021.

Uma identificação que vale registro para futuras abordagens, é que quando utilizado as palavras “educação inovadora” na plataforma Sucupira, aparecem apenas trabalhos relacionados a tecnologias de software, sistemas de informação, entre outros do gênero.

Dentre essas palavras-chaves, as que mais tiveram resultados foram “escolas inovadoras” e pelos “nomes das escolas”, a definição pela busca por meio dos nomes específicos das escolas, ocorreu, pelo baixo número de trabalhos identificados com as primeiras palavras-chaves utilizadas, cabe também esclarecer que, os nomes de escolas utilizados nessa procura, foram das que estão sendo abordadas nessa pesquisa, onde apenas quatro apareceram nos títulos de algum trabalho. Os resultados dessas buscas foram os seguintes:

TABELA 2 – PALAVRAS CHAVES E RESPECTIVOS QUANTITATIVOS DE TRABALHOS DE PESQUISA IDENTIFICADOS SOBRE A TEMÁTICA DE ESCOLAS TRANSFORMADORAS

PALAVRAS CHAVES PESQUISADAS	QUANT. IDENTIF.
ESCOLAS TRANSFORMADORAS	3
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	1
ESCOLAS INOVADORAS	20
NOME DA ESCOLA	14
TITULO DO TRABALHO	2
ESCOLAS EMERGENTES	1
TOTAL	41
PLATAFORMA SUCUPIRA/CAPES	37
REPOSITÓRIO INSTIT. DA UNB	4
TOTAL	41

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Desses 41 trabalhos, 10 teses, 25 dissertações e seis são artigos científicos, realizados entre os anos de 2014 ao ano de 2021, oriundos de várias áreas do conhecimento, mas a maioria advém da área da educação, sendo 8 teses, 14 dissertações e todos os artigos, conforme apresenta a tabela 3 a seguir.

TABELA 3 – QUANTITATIVOS DE TRABALHOS DE PESQUISA SOBRE ESCOLAS TRANSFORMADORAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

	ÁREAS/PROGRAMAS	QUANT.
TESE	EDUCAÇÃO	8
	PSICOLOGIA	1
	MATEMÁTICA	1
	TOTAL	10
DISSERTAÇÕES	ÁREAS/PROGRAMAS	QUANT.
	EDUCAÇÃO	14
	ADMINISTRAÇÃO	3
	CIÊNCIAS AMBIENTAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2
	PSICOLOGIA	2
	LINGÜÍSTICA	1
	MATEMÁTICA	1
	POLÍT. PÚBLICAS	1
	DESIGN	1
	TOTAL	25

ARTIGOS CENTÍFICOS	EDUCAÇÃO	6
TOTAL DE TRABALHOS		41

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os estudos encontrados, abordam uma diversidade de perspectivas que podem ser vistas e analisadas nessas experiências e compreende-se que os campos de pesquisas em torno dessas escolas estão apenas no início, diante da abrangência, complexidade e objetivos que congregam. As abordagens identificadas nos trabalhos encontrados são as apresentadas no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE A TEMÁTICA DE “ESCOLAS TRANSFORMADORAS” IDENTIFICADOS NA PLATAFORMA SUCUPIRA/CAPES E REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB (TÍTULO/AUTOR(A)/ANO E RESUMO)

TESES
<p>Área conhecimento/Programa: EDUCAÇÃO</p> <p>TÍTULO: “EU NÃO BRINCO NA HORA DE LIÇÃO”: NARRATIVAS SOBRE SENTIDOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS EM TRÊS ESCOLAS “TRANSFORMADORAS” NO BRASIL E EM PORTUGAL</p> <p>AUTOR(A)/ANO: ANA LUCIA WERNECK VEIGA (2018)</p> <p>RESUMO: Este trabalho traz o processo de imersão da pesquisadora em três escolas, uma no Brasil e duas no Exterior, em Portugal. A pesquisa teve como pergunta geradora: Como estudantes reconstruem suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino? Como objetivo geral, buscou-se verificar como estudantes reconstruem pela experiência sua participação nesses movimentos de superação? Escola do Projeto Âncora, Escola da Ponte e Escola A Voz do Operário da Graça. A pesquisa mostrou que mesmo esses projetos que tentam superar o ensino instrucionista elaboram e produzem uma cultura curricularizada no processo de suas construções sociais. Foi possível verificar que para decidir, opinar, participar, foram produzidas “ferramentas fortes” (dispositivos pedagógicos) como formas de relações sociais particulares em que há esquemas de comunicação que são constitutivas de uma relação com o poder.</p>
<p>TÍTULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DA SÉRIE DESTINO EDUCAÇÃO: ESCOLAS INOVADORAS</p> <p>AUTOR(A)/ANO: ANTONIA REGINA GOMES NEVES (2020)</p> <p>RESUMO: Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas inovadoras da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras. A chave de leitura foi desenvolvida a partir da prática pedagógica como matriz de experiência. Foram mapeadas quatro práticas pedagógicas que se destacam na série. Defende-se a tese de que a inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados por alunos, professores e gestores de uma escola.</p>

TÍTULO: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS COMO POTÊNCIA - VIVÊNCIAS ESCOLARES NO DILEMA DA INOVAÇÃO

AUTOR(A)/ANO: MARCEL IUCEF HAMED (2018)

RESUMO: Este trabalho é uma leitura de dois cenários que não necessariamente dialogam: Arte e Escola. Fazer uma leitura dos modos artísticos (dentro da escola) e, principalmente, pinçar possíveis movimentos de acionamento a partir das potências artísticas em recorte específico de escolas que se autoconclamam e se movimentam dentro de um discurso nomeado como escolas inovadoras. Essa pesquisa é uma tentativa tríptica: 1) análise de um recorte de ações de duas escolas NAVE - Núcleo Avançado em Educação, na Escola Técnica Federal Cícero Dias Pernambuco/ Recife e o Colégio Estadual José Leite Lopes - Rio de Janeiro; e o GENTE Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, na Escola Municipal André Urani - Rio de Janeiro/ RJ, mais especificamente na favela da Rocinha) que foram destacadas como escolas inovadoras por parte da mídia.

TÍTULO: O MOVIMENTO IDENTITÁRIO DE GESTORES DE ESCOLAS INOVADORAS DA CIDADE DE SÃO PAULO: INVESTIGAÇÃO E ENSINAMENTOS PARA A SUA FORMAÇÃO

AUTOR(A)/ANO: ALCIELLE DOS SANTOS (2021)

RESUMO: Considera-se, nesta tese, a necessidade de se implementar novos desenhos de escolas, mais ajustadas às necessidades do século XXI. teve como objetivo investigar e compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos, considerando os demais atores da rede sociotécnica da escola e sua expansão dentro de territórios específicos. Esses gestores exerceram função de direção em três escolas inovadoras da cidade de São Paulo e foram estudados em termos da sua constituição (formação e profissionalidade) e dos processos de gestão de suas escolas. Reconhecidas pela Iniciativa para Inovação e Criatividade, do Ministério da Educação, em 2015. A questão central: qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza? Como resultado, constatou-se que a atuação dos gestores pedagógicos como tradutores da inovação foi fundamental para a constituição de redes sociotécnicas que tiveram suas escolas como referências.

TÍTULO: ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA: O OLHAR PARA DENTRO E PARA FORA NOS CAMINHOS DE UMA OUTRA EDUCACAO POSSIVEL

AUTOR(A)/ANO: LEILA ROCHA SARMENTO COELHO (2015)

RESUMO: O estudo teve como objetivo geral verificar quais as práticas, os ideais, as configurações internas, os saberes prévios e as relações fundamentais para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola. Para tanto, o estudo foi desenvolvido numa escola com ideais humanísticos, que se propõe desenvolver uma educação libertadora e a busca da autonomia de seus sujeitos. A Escola Nossa Senhora do Carmo e um projeto social do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, uma escola para lavradores e pessoas em situação de vulnerabilidade social, localizada no município de Bananeiras-PB. Com todo o trabalho realizado, a Escola tem ajudado na melhoria da qualidade de vida dos educandos, educadores, funcionários e comunidade, na medida em que fortalece e agrega saberes e princípios da cultura local, bem como se constitui como elemento importante para seu entorno, devido ao trabalho desenvolvido na busca de uma educação integrada e integradora, liberta e libertadora, humanizada e humanizadora, bem como pelas relações tecidas fundamentadas na dialogicidade e na autonomia, onde todos se sentem parte integrante da Escola.

TÍTULO: O MOVIMENTO BRASILEIRO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

AUTOR(A)/ANO: TATHYANA GOUVEA DA SILVA BARRERA (2016)

RESUMO: Buscou-se, por meio de uma pesquisa teórica e empírica, identificar, compreender e analisar a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da escola. Para isso, definiram-se quatro invariantes da estrutura escolar: o tempo (Elias), o espaço (Viñao Frago e Escolano), as relações com o saber (Tomaz Tadeu da Silva) e as relações de poder (Weber; Foucault), que na modernidade líquida (Bauman) passam por mudanças. Para contextualizar historicamente tal processo, comparou-se o atual cenário com o movimento escolanovista do século XX. Desta análise inferiu-se o conceito de movimento educacional, permitindo a constatação de que está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, startups e produtores culturais. concluiu-se que mudanças profundas na forma escolar implicam transformações antropológicas; ressaltando que os possíveis desdobramentos do movimento dependem de nossas escolhas coletivas, sendo de nossa responsabilidade a construção desse futuro ainda incerto e nunca determinável.

TÍTULO: CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES DE PAZ E CONFLITO: ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

AUTOR(A)/ANO: CLAUDIA MARIA MOURA PIERRE (2016)

RESUMO: O trabalho tem como objetivo apresentar as dinâmicas dos modos de convivência democrático e autoritário e averiguar a expressão de alunos e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, no que se refere à convivência democrática e às relações de paz e conflito na escola. Verificamos, também, a satisfação ou insatisfação dos jovens com a instituição. Relações aluno-professor no contexto da democraticidade, satisfação dos alunos com a escola e a resolução dos conflitos são o foco da pesquisa. Os resultados demonstraram que os alunos sentem satisfação com seu ambiente escolar. Atribuímos isto à existência da democraticidade, exercida pela participação e Rodas de Conversa. O estudo demonstrou que a democracia não impede conflitos, mas gera relações humanas nas quais há maior possibilidade de resolução não-violenta e que quando não há encontro na emoção, há problemas relacionais.

TÍTULO: DIALÉTICA DO EDUCAR: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA: A EXPERIÊNCIA DO EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS

AUTOR(A)/ANO: ALESSANDRA MARQUES POSSEBON (2021)

RESUMO: Esta tese de doutorado investigou, a partir das vivências e reflexões dos/as educadores (as), as contradições e as superações – forças que se opõem sobre a perspectiva do que é ser educador(a) e das inúmeras relações envolvidas nessa profissão - presentes em uma proposta transformadora de educação. O campo de pesquisa é o Educandário Humberto de Campos. Compreende-se que há um movimento educacional transformador brasileiro na atualidade que questiona e modifica as estruturas da escola convencional e evidenciamos que a transformação não acontece de modo linear e homogêneo e que são as contradições, quando discutidas e superadas, que possibilitam a transformação escolar, de maneira a não apenas reproduzir o que está instituído, mas, criar e conceber novas relações entre as pessoas e também com o aprendizado.

Área conhecimento/Programa: **PSICOLOGIA**

TÍTULO: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CRIATIVA E BRINCANTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

AUTOR(A)/ANO: TAÍSA RESENDE SOUSA (2019)

RESUMO: Este trabalho contribui com uma reflexão sobre os conceitos do brincar, da criatividade e da infância no âmbito da educação democrática, por meio de um olhar psicanalítico. A tese que defendemos é que as escolas e as comunidades de aprendizagem com propostas transformadoras, alternativas e democráticas promovem e estimulam a capacidade criativa e brincante dos sujeitos. Apresentamos a interface entre psicanálise e educação, para estudar principalmente a infância, a criatividade e o brincar. Contextualizamos o nosso campo de pesquisa, que foi a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), em uma Região Administrativa no Distrito Federal (DF), que se baseia nos valores de autonomia, solidariedade, amor e respeito. Nas considerações finais, ressaltamos o brincar como uma experiência criativa, relacionada ao sentimento de continuidade do ser e à transicionalidade. Evidenciamos que a CAP, com essas propostas transformadoras, está construindo a possibilidade de ser um ambiente suficientemente bom, permitindo a continuidade aos processos de desenvolvimento da criança, partindo daquilo que elas já são. Nesse espaço, é possível ser você mesmo, ser criativo e colocar algo de si nas ações do mundo.

Área conhecimento/Programa: **MATEMÁTICA**

TÍTULO: ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

AUTOR(A)/ANO: ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA (2019)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo por meio de narrativas de sujeitos escolares. Para atingir tal objetivo, foram produzidas 14 narrativas utilizando como metodologia a História Oral, por meio de entrevistas. Para analisar utilizamos a convergência/divergência em que foram elaboradas duas temáticas de discussões. A primeira delas é Escolas Inovadoras e Criativas: Um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática, subdividida em seis tópicos: Gestão Escolar, Envolvimento com outras instituições, Metodologia de Ensino, Ensino de Matemática. A segunda temática é Deficiência e inclusão escolar: discussões, na qual são discutidos os conceitos e as compreensão dos professores entrevistados ao respeito do estudante com deficiência nessas escolas. Diante disso, compreendeu-se que houve um avanço em termos de gestão, organização curricular e envolvimento com a comunidade, mas que ele pouco reflete na metodologia de ensino, em particular quando se considera o estudante com deficiência. Dessa forma, ainda são necessários mais esforços, bem como políticas públicas voltadas para a formação do professor de Matemática para que, efetivamente, a educação seja inclusiva para todos.

DISSERTAÇÕES

Área conhecimento/Programa: **EDUCAÇÃO**

TÍTULO: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS ESCOLAS DO PECEB EM SANTA CATARINA

AUTOR(A)/ANO: LUCAS FELIX DO NASCIMENTO (2019)

RESUMO: Objetivo de analisar as perspectivas teóricas que sustentam o conceito de inovação das escolas, e para qual formação dos estudantes essa inovação contribui.

TÍTULO: PARA ONDE CAMINHAM AS ESCOLAS?

<p>AUTOR(A)/ANO: GABRIELA FREITAS DE ALMEIDA (2014)</p> <p>RESUMO: Tem como objetivo investigar concepções e práticas educativas reconhecidas socialmente como alternativas, buscando compreender suas bases e modos de atuação e sua influência no contexto educacional atual.</p>
<p>TÍTULO: PROJETO ÂNCORA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA A INTEGRALIDADE HUMANA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: SHEYLA GOMES DE ALMEIDA (2017)</p> <p>RESUMO: Investigar processos educativos que visem o desenvolvimento humano em sua integralidade, tendo como experiência analisada o Projeto Âncora.</p>
<p>TÍTULO: DIREITO DE SER: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>AUTOR(A)/ANO: MARIANA DA MOTA MEDEIROS (2018)</p> <p>RESUMO: Examinar alguns aspectos da trajetória de vida e escolar de alunos que frequentam o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, tem colaborado para uma formação que privilegie a conscientização acerca da condição social e a resignificação das trajetórias de seus alunos, propiciando condições para o desenvolvimento do sentimento de pertença, de identidade social e a formação política.</p>
<p>TÍTULO: GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA: UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR AMORIM LIMA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: LUCIENE MALDONADO (2016)</p> <p>RESUMO: Analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola.</p>
<p>TÍTULO: ÉTICA, POLÍTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: JULIA SCHMIDT LEAL (2019)</p> <p>RESUMO: Entender se, e no que a sua proposta pedagógica, que se insere num universo de iniciativas que busca romper com a padronização da educação convencional, possibilita novos horizontes da cultura escolar através de práticas e processos de formação da (inter)subjetividade, das relações e das dinâmicas sociais.</p>
<p>TÍTULO: CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E LIBERTADORA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: PATRICIA MARTINS GONCALVES (2016)</p> <p>RESUMO: Compreender como se mostram as dimensões da corporeidade, da educação estética e libertadora no fazer pedagógico da EPA e como se relacionam as perspectivas do corpo, da sensibilidade e da autonomia numa educação que busca ser libertadora.</p>
<p>TÍTULO: ESCOLA PROJETO ÂNCORA: GESTAÇÃO, NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO</p> <p>AUTOR(A)/ANO: THELMELISA LENCIONE QUEVEDO (2014)</p> <p>RESUMO: Compreender o processo de consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara se concretizar por meio de princípios democráticos. O objetivo é verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas.</p>
<p>TÍTULO: O ESTUDO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PROJETO ÂNCORA EM 2013-2014</p> <p>AUTOR(A)/ANO: TAMARA DE OLIVEIRA BERNARDES (2017)</p> <p>RESUMO: Compreender como se dá o trabalho com ciências na Escola Projeto Âncora.</p>
<p>TÍTULO: INOVAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO ÂNCORA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: ROSIANA DA SILVA NOVAES DE PAULA (2019)</p>

<p>RESUMO: Analisar o processo de inovação curricular desenvolvido na Escola Projeto Âncora, colocando-se como questão em que medida a experiência em andamento traz elementos para uma inovação curricular na Educação Básica.</p>
<p>TÍTULO: ESCOLA E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O CASO DO PROJETO ÂNCORA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: BRUNO DE SOUZA SILVA (2018)</p> <p>RESUMO: O estudo está relacionado à discussão da formação escolar para a democracia. Assim o objetivo da presente pesquisa é identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora. Buscando identificar os dispositivos que favorecem a implantação de um modelo democrático nessa escola.</p>
<p>TÍTULO: ESCOLAS EM TRANSIÇÃO: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO DF: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INOVADORAS?</p> <p>AUTOR(A)/ANO: DANIELLE MENDONÇA SOUSA FERREIRA (2020)</p> <p>RESUMO: 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.</p>
<p>TÍTULO: DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÀS ESCOLAS EMERGENTES: PAPEL SOCIAL, VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA</p> <p>AUTOR(A)/ANO: DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES (2018)</p> <p>RESUMO: Analisar o papel social, valores e estratégias de formação humana das escolas emergentes. Escolas neo-humanistas de educação infantil. As escolas emergentes constituem-se, nesta pesquisa, como um conjunto de espaços educativos que encontram, como características em comum, perspectivas alicerçadas na complexidade, transdisciplinaridade, multidimensionalidade, interação no processo de construção do conhecimento e ética. Este conceito é mais coerente para definir as escolas que fizeram parte da pesquisa do que o termo escolas inovadoras.</p>
<p>TÍTULO: ESCOLAS INOVADORAS E A PERSPECTIVA ECOLÓGICA: ENTRE MUROS, PONTES E TRILHAS</p> <p>AUTOR(A)/ANO: CLARISSA OLIVEIRA ALMINHANA (2018)</p> <p>RESUMO: Entender como educação ambiental e práticas ecológicas estão relacionadas à inovação no campo da educação.</p>
<p>Área conhecimento/Programa: CIÊNCIAS AMBIENTAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL</p>
<p>TÍTULO: ECOVILA E PERMACULTURA: UMA NOVA FORMA DE VIVER</p> <p>AUTOR(A)/ANO: CAMILLA BARROSO SALES (2017)</p> <p>RESUMO: Analisar as relações das atividades da Inkiri Piracanga com os princípios e as atividades permaculturais praticadas nessa comunidade ecológica. Foram analisadas as dimensões social, ambiental, econômica e espiritual/cultural da Inkiri Piracanga, seguindo os aspectos da Global Ecovillages Network (GEN).</p>
<p>TÍTULO: CONCEPÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS INOVADORAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA JOÃO GERMANO MACHADO, SÃO FRANCISCO DO SUL, SC.</p> <p>AUTOR(A)/ANO: JULIANO FERREIRA DE MORAES (2020)</p> <p>RESUMO: O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise de como os docentes da Escola Municipal João Germano Machado, no município de São Francisco do Sul - SC, atuam como professores regentes no ensino fundamental – anos finais. Os conceitos principais abordados na pesquisa foram: relação ser humano natureza; concepção ou não dos</p>

espaços de preservação ambiental; trabalho como interação ser humano - natureza; concepções de interdisciplinaridade em relação à educação ambiental; concepção de educação no processo formativo; compreensão de Educação/Escola Inovadora X Escola Tradicional; e concepções de educação ambiental.

Área conhecimento/Programa: **ADMINISTRAÇÃO**

TÍTULO: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE INOVAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

AUTOR(A)/ANO: SANDRA CRISTINA MARTINS DE JESUS (2017)

RESUMO: Verificar a percepção dos alunos do ensino médio sobre a inovação no ambiente escolar e verificar se uma escola inovadora pode prepará-los para o enfrentamento dos desafios e incertezas do futuro.

TÍTULO: DIRETOR ESCOLAR: REGENTE DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

AUTOR(A)/ANO: VAGNER ALCIDES DE JESUS (2017)

RESUMO: O estudo procurou verificar a cultura organizacional da escola e a influência do diretor escolar nesta cultura, focando em sua contribuição na busca de uma educação cidadã aos alunos. Interessa saber se e quais das competências, presentes nos diretores escolares, são capazes de ajudar a melhorar esta cultura transformando a alma da escola, a ponto de gerar melhorias no fazer pedagógico em busca de uma educação transformadora, levando os alunos a uma aprendizagem transdisciplinar.

TÍTULO: PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

AUTOR(A)/ANO: LUCIANO AMARAL (2020)

RESUMO: Analisar as práticas inovadoras de ensino e sua contribuição à aprendizagem empreendedora em escolas em situação de vulnerabilidade social.

Área conhecimento/Programa: **PSICOLOGIA**

TÍTULO: PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

AUTOR(A)/ANO: JESSICA DE MEDEIROS POSSATTO (2019)

RESUMO: As práticas inovadoras em contextos educativos têm se constituído como campo de formação e pesquisa na área acadêmica e profissional do país. A Psicologia Escolar, utilizando-se da perspectiva crítica de análise dos fenômenos humanos, atua considerando práticas emergentes de ações que consideram as demandas do espaço escolar. Pensando na intersecção entre a Psicologia e a Educação, este estudo teve como objetivo investigar as contribuições das práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar. Defende-se a atuação do psicólogo escolar nas instituições de modo a conscientizar os atores escolares das práticas bem-sucedidas que podem ocorrer ao incorporar a inovação no cotidiano educativo. Como desdobramento dessa investigação, espera-se que os conhecimentos construídos colaborem para a ocorrência de políticas públicas que corroborem com práticas inovadoras pautadas em uma perspectiva crítica e ampla de desenvolvimento humano.

TÍTULO: TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO PESSOAL DA RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

AUTOR(A)/ANO: MARCELA ARAUJO MORAES RIBEIRO (2019)

RESUMO: Este trabalho parte do reconhecimento dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e da necessidade de mudanças para que seus objetivos sejam alcançados e se ofereça uma educação transformadora e de qualidade e contrapõe o modelo atual de escola à possibilidade de construção de uma educação fundada em

princípios de promoção da autonomia, solidariedade e respeito. Apresenta também a discussão sobre o professor como agente de transformação e aborda aspectos relativos à relação entre professor e estudantes, à autonomia docente e à formação de professores. Por fim, é descrito um projeto de formação de professores voltado à implantação de Comunidades de Aprendizagem desenvolvido no Distrito Federal.

Área conhecimento/Programa: **LINGUÍSTICA**

TÍTULO: TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS DO PROGRAMA NAVE

AUTOR(A)/ANO: VICTOR SCHLUDE RIBEIRO (2021)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos de inovação pedagógica imbuídos nas práticas pedagógicas que circulam no e-book e-NAVE, guia de práticas do programa Núcleo Avançado em Educação. O programa NAVE foi escolhido por ser um projeto educacional pautado em princípios de inovação pedagógica, como o uso de metodologias inovadoras e cursos profissionalizantes voltados para práticas multimídia e programação. Para análise das práticas, parti da concepção socioideológica da linguagem e realidade do Círculo de Bakhtin.

Área conhecimento/Programa: **DESIGN**

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN ESTRATÉGICO PARA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DA PONTE E A ESCOLA PROJETO ÂNCORA

AUTOR(A)/ANO: CAMILA ANDRADE SCROFERNEKER (2018)

RESUMO: Refletir sobre como o design estratégico pode caracterizar a semente de uma ideia promissora e aprimorar estratégias de semente de inovação social, no âmbito da educação. Após a descrição e a interpretação dos dados coletados, produzimos cinco pistas cartográficas, que a nosso ver representam as estratégias de semente, utilizadas para a disseminação de uma semente de inovação social.

Área conhecimento/Programa: **MATEMÁTICA**

TÍTULO: A PROPOSTA INOVADORA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA CONVENCIONAL

AUTOR(A)/ANO: VITOR APARECIDO PEREIRA DA COSTA (2019)

RESUMO: Esta pesquisa originou-se de reflexões geradas por uma Educação Matemática brasileira cada vez mais desanimadora nas escolas públicas do Ensino Básico e, nesse contexto, teve como objetivo contribuir para uma distinta visão didática dessa área do conhecimento, por meio da adaptação de uma atividade, baseada na metodologia inovadora da Escola Projeto Âncora, em uma escola convencional com o intuito de responder à seguinte questão de investigação: Que contribuições o uso da Didática da Matemática de uma escola inovadora pode propiciar para o Ensino de Matemática de uma escola convencional?

Área conhecimento/Programa: **POLÍTICAS PÚBLICAS**

TÍTULO: UMA ESCOLA NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO E APRENDIZADO: ANÁLISE DO PROJETO ÂNCORA SOB A PERSPECTIVA DE MUDANÇA DE PARADIGMA TECNOECONÔMICO

AUTOR(A)/ANO: DAVI OLIVEIRA SAMPAIO (2017)

RESUMO: Estudo de caso de uma escola inovadora sob a perspectiva de mudança de paradigma tecnoeconômico. O objetivo foi demonstrar como a estrutura, as rotinas e o ambiente da organização contribuem para a criação e difusão de conhecimentos e como esse conhecimento permite a escola realizar mudanças em suas práticas. O estudo identificou que esta organização escolar possui diversos elementos das organizações

intensivas em conhecimento características do presente paradigma tecnoeconômico e que favorecem o surgimento de inovações.

ARTIGOS CIENTÍFICOS

TÍTULO: DESTINO: EDUCAÇÃO – ESCOLAS INOVADORAS, DE ANNA PENIDO ET AL.

AUTOR(A)/ANO: ALINE SARMENTO COURA ROCHA (2017)

RESUMO: Artigo que compõe um livro que reúne um conjunto de cinco artigos escritos pelos consultores da série Destino: educação – escolas inovadoras, produzida pelo Canal Futura, em 2016, que visitou 12 escolas em vários países para entender como acontece a educação do século XXI. Os artigos abordam o que se entende por inovação na educação, a importância da arquitetura e dos espaços pedagógicos, e o papel da personalização, da tutoria e do atendimento individual aos ritmos e necessidades de cada aluno, além de refletir sobre o conceito de educação integral e de propor novas lentes para entender o papel da avaliação dentro de um contexto inovador.

TÍTULO: ESCOLAS INOVADORAS: ESTADO DE CONHECIMENTO DAS PESQUISAS STRICTO SENSU PRODUZIDAS NO BRASIL DE 2015 A 2017

AUTOR(A)/ANO: ANDREIA MENDE E DIOGO SILVEIRA (2019)

RESUMO: Esta pesquisa realiza uma análise das dissertações e teses publicadas no Brasil a respeito das Escolas Inovadoras entre os anos de 2015 e 2017, utilizando os princípios do estado de conhecimento. Inicia-se pela apresentação do conceito de inovação em educação, a seguir apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, e por fim a sistematização dos achados que compilou: as temáticas; as instituições e programas onde foram realizadas as pesquisas; a metodologia utilizada pelos autores; as conclusões dos mesmos. Realiza ainda reflexões emergentes a respeito da temática, que surgiram durante a realização da pesquisa, que incluíram a compreensão de inovação a partir da perspectiva de gradiente; a importância da observação das estruturas de valores implícitos nos movimentos de inovação; e a reflexão sobre a relação público-privada com relação à inovação e às pesquisas de pós-graduação analisadas.

TÍTULO: ESCOLAS INOVADORAS E CRIATIVAS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

AUTOR(A)/ANO: ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA E IVETE MARIA BARALDI (2021)

RESUMO: O presente trabalho propõe apresentar possíveis caminhos para a inclusão escolar, por meio da análise de narrativas de sujeitos educacionais que pertencem às escolas inovadoras e criativas. As narrativas foram produzidas mobilizando como metodologia a História Oral.

TÍTULO: ESCOLA CONTEMPORÂNEA CRIATIVA E INOVADORA NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

AUTOR(A)/ANO: MARIA JOSÉ DE PINHO; KÊNIA PAULINO DE QUEIROZ SOUZA (2014)

RESUMO: O presente artigo traz a discussão sobre a ruptura do paradigma conservador para a educação emancipatória. Uma mudança de acordo com os referenciais teóricos acerca das concepções sobre o criar e o inovar na “visão de transformação” enquanto instituições educativas. Este trabalho tem como objetivo conhecer as principais concepções de criatividade e inovação na escola contemporânea no rompimento do paradigma conservador para uma educação emancipatória. É um estudo de caráter bibliográfico que iniciou com a análise dos aportes teóricos no Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. Esta reflexão trouxe a percepção de que a escola contemporânea pode ser definida como emancipatória na perspectiva criativa e inovadora, quando a mesma caminha na contramão de um ensino conservador; o qual

prioriza o trabalho individual e um saber fragmentado. Em oposição a este modelo, esta escola possui a visão formadora e transformadora de seu fazer pedagógico e coletivo, buscando-se a interligação do saber e a produção do conhecimento. Uma instituição que valoriza os potenciais criativos, a natureza e o ser humano; visando o bem individual, social e planetário, através dos princípios que parte da vida e para a vida.

TÍTULO: A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: QUEBRANDO PARADIGMAS COM INSTITUIÇÕES QUE FAZEM DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO

AUTOR(A)/ANO: ALEX FERNANDES DA VEIGA MACHADO; ANA PAULA LELIS RODRIGUES DE OLIVEIRA; LUCIMERI MAURICIO RIBEIRO (2019)

RESUMO: Em tempos de globalização, evolução tecnológica e científica que nos assola com mudanças constantes e nem sempre positivas para todos, nos vimos diante da necessidade de se ter uma educação dialógica e libertadora. Principalmente diante de uma práxis dualista, que segrega os que podem estudar dos que não podem, dos que pensam e dos que executam, dos que serão força de trabalho e os que serão donos do capital. Um ensino que está longe de ser educação, porque não visa a formação humana, mas a preparação para “mão de obra,” sem ter satisfação no seu trabalho, porque não percebe o trabalho como princípio educativo. Nesse ínterim ouvimos dizer que a teoria na prática é outra, desta feita, o objetivo deste trabalho foi buscar instituições que em sua realidade cotidiana trazem propostas educacionais capazes de promover uma educação ativa e, conseqüentemente propor uma sociedade proativa, e estudantes que participam, colaboram e produzem conhecimento.

TÍTULO: AS REDES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NO BRASIL

AUTOR(A)/ANO: GABRIELA FREITAS DE ALMEIDA (2019)

RESUMO: Esse texto tem a intenção de analisar as redes de discussão e disseminação de práticas educativas alternativas que vem se desenvolvendo no Brasil. Num primeiro momento, trazemos um histórico das práticas educativas alternativas no Brasil. Posteriormente elencamos algumas redes sociais e grupos que têm se construído para apoiar e disseminar essas práticas, além de permitir a discussão e resolução dos problemas diários que se colocam nas escolas. E por último, a partir do trabalho de Paula Sibilía (2012), colocamos a importância dessas redes e desses espaços para a reflexão e desenvolvimento das práticas educativas alternativas.

Fonte: Quadro elaborada pela autora.

Em todos os trabalhos encontrados, verificam-se abordagens interessadas em compreender uma diversidade de componentes – objetivos e subjetivos -, dessas experiências, como, e se, elas estão realizando as perspectivas de mudanças e transformações que tem se proposto a fazer em suas ações educativas. Verifica-se que quanto mais investigações são feitas, mais demandas de conhecimentos surgem sobre as mesmas e diante da complexidade que se constituem, esse é um caminho que está apenas começando. Interessa destacar também, a diversidade de áreas de conhecimento que tem se interessado pela temática, mas sobremaneira a da educação.

No conjunto das teses, verificou-se abordagens que buscam compreender como estudantes tem reconstruído suas experiências educativas nos ambientes inovadores das escolas transformadoras em processos de superação do modelo instrucionista de ensino. Outra, afirma que a inovação é a potência do contemporâneo. Análises de metodologias específicas consideradas inovadoras aliando-as ao desenvolvimento da ArteE Escola. Uma delas, buscou compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos de escolas que decidiram transformar seus processo e relações, destacando a importância desses profissionais como tradutores da inovação, tornando suas escolas referências em redes públicas de educação.

Identifica-se estudos sobre uma experiência com ideais humanísticos, que veem melhorias na qualidade de vida dos educandos, educadores, funcionários e comunidade. Identificar, compreender e analisar a rede de organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da escola e afirma que está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar. Com isso, verificar a importância de relações aluno-professor no contexto da democracia no ambiente da escola. Evidências que a transformação no âmbito da educação não acontece de modo linear e homogêneo e que são as contradições, quando discutidas e superadas, que possibilitam a transformação escolar. Entender como as escolas e comunidades de aprendizagem com propostas transformadoras, alternativas e democráticas promovem e estimulam a capacidade criativa e brincante dos sujeitos. Compreender sobre a inclusão escolar em escolas públicas inovadoras e criativas do Estado de São Paulo por meio do ensino de matemática.

Entre as dissertações e artigos científicos, observam-se abordagens ainda mais variadas, que buscam compreender, para que tipo de formação as escolas transformadoras contribuem. Como suas bases tem influenciado na educação da atualidade. Como essas experiências podem contribuir com o desenvolvimento humano em sua integralidade. Bem como no contexto da EJA. Analisar como essas mudanças inovadoras são implementadas na gestão escolar. Como essa proposta pedagógica modifica a cultura escolar. Correlações dessas perspectivas transformadoras com as diversas áreas do conhecimento, como: meio ambiente, matemática, ciência, artes, etc. Como contribui para as relações das comunidades internas e externas da escola, influenciando suas

territorialidades, bem como na oportunização de vivências democráticas participativas, entre outros.

É importante destacar que as experiências pesquisadas nesses trabalhos abrangem todas as regiões do país, em vários estados, bem como em sua maioria, tratam-se de escolas públicas brasileiras, em áreas urbanas e rurais, em capitais e cidades do interior, um significativo dado, que nos indica como é possível realizar processos educativos em outras perspectivas e qualidades na educação pública. O que referenda a necessidade de que sejam realizadas novas pesquisas sobre contextos e práticas educacionais transformadoras. Ainda, identificam-se estudos que abrangem experiências de outros países.

No que tange às escolas públicas, algumas foram identificadas e escolhidas como objeto de estudo, por fazerem parte das 178 escolas e instituições que em 2015, receberam do Ministério da Educação o título de inovadoras e criativas pelo Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB). Entretanto, essa iniciativa que abria caminhos para o reconhecimento estatal dessas experiências, parece ter sido abolida das ações do ministério, diante da exclusão de informações e aparente abandono da página institucional do programa no site do MEC.

3.2 O caminho do método.

Para Vigotski (2018), “o método é um caminho, um procedimento” (Ibid., p. 37), portanto, não existem um ou alguns métodos específicos que definam e/ou referendam o que é científico, como vem sendo determinado pela ciência ocidental moderna, e essa determinação, tem se constituído numa questão, especialmente no campo das ciências sociais e humanas.

Isto, fundamentalmente, pela complexidade que se configuram os fenômenos humanos e sociais, que ultrapassam todas as prescrições metodológicas, no que concerne as suas demandas de observações, análises e fundamentações epistemológicas, filosóficas, conceituais e paradigmáticas, que quando isoladas, se tornam restritas para abarcar a diversidade e complexidade dos objetos de estudos que as constituem.

No que concerne a esta pesquisa, procuramos entender a cultura de relações e processos estabelecidos em espaços educativos de escolas

transformadoras, para identificar como estes influem ou influíram na constituição das pessoas educadas por elas e se podem vir a contribuir com culturas sociais mais solidárias, democráticas e humanizadas.

No caso do **objeto dessa pesquisa, buscamos compreender as relações educativas nas escolas transformadoras e o impacto dessas relações no desenvolvimento das pessoas que participam desses processos educativos**. Para tanto, consideramos como principal unidade de desenvolvimento desses processos, seus modos de vivências, com base em Vygotski, quando afirma que “*la unidad para el estudio de la personalidad y el medio*” (VYGOTSKI, 2012b, p. 383) é a vivência, *perejivanie* na língua do autor, sobre a qual, explica que,

La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. [...] La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia. La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. (VYGOTSKI, 2012b, p. 383).

Na perspectiva do autor, os elementos da personalidade da criança e os elementos do meio, em suas confluências dialéticas objetivas e subjetivas, efetivam-se nas vivências da criança. Estando intrínsecas nessa dialeticidade o campo dos afetos, emoções, sentimentos, reflexões sobre si (interno) e sobre o meio, espaços, expressões, relações, movimentos (externos) que vivenciam, que ao longo do tempo (história) vão influenciando o desenvolvimento dos modos de comportamentos, entendimentos, atitudes, ações, reações, ser e estar (cultura).

Assim, a vivência configura-se na “unidade dinâmica da consciência” (VYGOTSKI, 2012b), que movimentam os tipos de personalidades em contínuo desenvolvimento ao longo da vida, por isso, “sempre potenciais” na concepção Vigotskiana (2003) e “sempre inacabadas” na concepção Freiriana (2011).

Unidade que cria a conexão das dimensões afeto-intelecto, que impulsionam a constituição sempre contínua da personalidade, que, com base na compreensão de si e do meio, através das vivências, revelam o significado do momento e do meio para a personalidade da criança e assim vai constituindo a consciência do seu estar no mundo, de suas escolhas, ações e relações sobre si e sobre o mundo, o que nos personifica como seres histórico-culturais.

É relevante identificar, que a vivência/*pereživânie* tem sido entendida como uma importante categoria a ser utilizada no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação. Como afirma MARQUES (2017), que apesar dessa categoria ainda ser “pouco estudada no Brasil é apontada por Vigotski nos textos pedológicos como a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social” (MARQUES, 2017, p. 6775) e por isso, a autora defende em seus estudos o “valor heurístico da categoria *Pereživânie* (vivência) idealizada por Vigotski, e sua utilização no desenvolvimento de pesquisas em educação” (Ibid.).

Contribuindo com a compreensão do termo *pereživanie*, a autora discorre sobre seu significado, indicando que,

De acordo com Toassa (2011, 2010) *Pereživanie* é a tradução em português do termo russo *переживание*. Deriva do par de verbos russos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jit* (viver). Segundo a autora, trata-se de um termo de difícil tradução que aproxima-se do verbo alemão “Erlebnis” que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar. O verbo *perjivát* e o substantivo *pereživânie* indicam, portanto *pereživânie* de conteúdo de finalização incerta, seja sua ocorrência habitual ou não. A inconclusão é, portanto, um aspecto ineliminável desses vocábulos. Em nossa língua, a palavra vivência é a tradução mais adequada (MARQUES, 2017, p. 6776).

A autora, também destaca que “para entender o sentido de *pereživânie* na obra de Vigotski é preciso diferenciar *pereživânie* de experiência” (MARQUES, 2017, p. 6776), o que se faz relevante para as análises dessa pesquisa. Nesse sentido a autora esclarece que,

Experiência diz respeito a situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam seu desenvolvimento. Podemos passar por várias experiências ao longo da vida e muitas delas simplesmente são apagadas da nossa memória, ou tem pouco ou nenhuma importância no processo histórico de nosso desenvolvimento. Ao passo que vivenciar, ou seja, *Pere-jivat* significa “passar por meio da vida, estar

em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - *perejit*, isso significa não viver. (JEREBTSOV, 2014, p. 21). Para Vigotski (2010), a *pereživânie* sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e portanto, modifica sua relação com dada realidade. Quando passamos por situação de *pereživânie* (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão *pereživânie* é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto (MARQUES, 2017, p. 6776).

Nesse sentido, depreende-se que as distinções existentes entre a educação institucionalizada [bancária] e a educação transformadora implementadas pelas escolas objeto dessa pesquisa, representam e oportunizam contextos, experiências. Portanto, vivências também distintas, que conseqüentemente influem no desenvolvimento das pessoas educadas em cada uma dessas perspectivas de educação, ou seja, de qualidade distintas.

Assim, contribuem para induzir a forma como elas se relacionarão consigo mesmo e com o mundo, se com liberdade e autonomia ou com obediência e dependência. Nessa lógica, Vigotski (2003) afirma que a criança,

Em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta por muitos anos. Nesse sentido, a educação em todos os países e épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido [o conteúdo de] sua ideologia. Tanto no seminário conciliar quanto no antigo ginásio, no corpo de cadetes e na instituição para nobres donzelas, nas escolas gregas e nas da Idade Média e do Oriente, os que educavam não eram os professores e preceptores, mas o meio social escolar que foi estabelecendo-se em cada caso (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Ainda, o autor também afirma que, “o desenvolvimento da criança pode ser iminentemente determinado pela hereditariedade e pelo meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 57). Isto porque, em sentido epistemológico, “na pedologia, o problema da hereditariedade é apresentado e considerado de forma diferente de como é feito na biologia geral ou na genética. [...] a pedologia não estuda as leis da hereditariedade em si mesmas, mas seu papel no desenvolvimento” (Ibid., p. 57).

E está aí sua diferença crucial, em relação a outros métodos comumente utilizados nas pesquisas voltadas ao desenvolvimento humano, direcionados a especificidades, etapas, comparações, entre outros elementos que buscam determinações e padrões generalistas e que se tornaram as principais referências utilizadas na educação. Por isso, o autor também esclarece que, “[...]”

na genética, lidamos predominantemente com o estudo de características simples” (Ibid., p. 57), como a cor dos olhos, como exemplifica o autor, já na pedologia a preocupação está em, “como a hereditariedade influencia o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 57).

Ou seja, lida com características mais complexas e específicas de cada contexto e indivíduo, analisa “[...] do ponto de vista da vida, do desenvolvimento da criança” (Ibid., p. 57). Importam as “características que dependem minimamente do meio. [...] aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade” (VIGOTSKI, 2018, p. 58). Para tanto, “interessa, primeiramente, pelas características dinâmicas que surgem ao longo do desenvolvimento da criança, não pelas que já estão dadas e são independentes deste” (VIGOTSKI, 2018, p. 59), entretanto, não quer dizer que estas sejam desconsideradas.

Importante elucidar que, na mesma orientação no que tange a hereditariedade, a consideração do meio no estudo pedológico, não implica no estudo do meio e de suas leis de estruturação em si mesma, isso cabe e é objeto de outras ciências, “mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (Ibid., p. 73), ou seja,

Precisamente, para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos. [...] É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. [...] uma regra geral que se repete com frequência na pedologia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Nessa acepção, entende-se que um dos elementos que constituem a identificação dessa relatividade, está expressa nas relações e vivências existentes entre as pessoas que realizam o tipo de educação que essa pesquisa analisou e as pessoas que são educadas por elas. Como as relações e processos afetaram e influenciaram essas pessoas, que tendem a ser singulares em cada pessoa envolvida, ou seja, como e o que, as vivências oportunizadas por essas escolas geraram em sentidos, significados, valores e aprendizados, que podem refletir e oportunizar a transformação das relações sociais e culturais

estabelecidas. Esse entendimento, baseia-se também na afirmação de Vigotski (2018), quando diz que,

[...] os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Isso, nos dá indícios de como o desenvolvimento humano, apoiado fundamentalmente pelos elementos que constituem as relações e processos desenvolvidos nas escolas transformadoras, podem nos entrever uma educação que viabilize despontar outras formas de relações culturais e sociais.

A atenção dada por essas escolas às relações que seus educandos(as) e educadores(as) possuem e desenvolvem consigo mesmo, com as outras pessoas e com o meio ambiente que fazem parte, como agem e reagem a todos esses aspectos, reflete o sentido da relevância do meio e das vivências no desenvolvimento humano, como afirma Vigotski (2018),

Metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participam da definição da relação da criança com uma dada situação. [...] **Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência. [...] Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada a vivência** (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Em vista disso, seguiu-se essa perspectiva de caminho metodológico, tendo como base o meio e as vivências, que atendeu ao tipo de análise que realizamos nesta pesquisa, em torno do contexto das relações e processos educativos implementados em escolas transformadoras.

O que possibilitou verificar e compreender como estas, por meio dos processos e relações que desenvolvem em seus espaços educativos, orientadas

por valores que se configuram em atitudes vivenciadas cotidianamente, criando sentidos mais éticas de estar no mundo, consigo mesmo e com seus semelhantes, que vem colaborando com a criação de perspectivas de relações humanas que vislumbrem a transformação de nossas relações sociais e culturais, pois, “é a própria estrutura do meio que cria e predetermina aquelas condições das quais acaba dependendo a elaboração de todo o comportamento individual” (VIGOTSKI, 2003, p. 201).

Para apreender as informações que colaboram com os objetivos dessa pesquisa, utilizamos como principal ferramenta mediadora a “palavra”, expressa nas falas coletadas nos vídeos pesquisados na internet, que se configurará no fundamental elemento demonstrador das vivências das pessoas envolvidas nas experiências educativas objeto desta pesquisa.

A palavra no contexto das análises, será a ferramenta que nos possibilitará a compreensão desse fenômeno. Ela possui duas funcionalidades significantes, **a primeira** por sua **dupla função mediadora**, assentada na concepção de atividade mediadora (VYGOTSKI, 2012a), que é realizada pelas ferramentas e pelos signos, que segundo o autor “*están reciprocamente relacionadas y delimitadas ambas funciones en el proceso del desarrollo cultural del niño*” (Ibid., p. 93). Quanto as suas distintas funções, o autor defende que,

[...] la diferencia, esencialísima, entre el signo y la herramienta, [...] es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en le objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo [...] es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la dos demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (VYGOTSKI, 2012a, p. 94).

Desta forma, a dupla função mediadora da palavra se expressa como “signo” quando cumpre suas funções internas em confluência dialética com o pensamento, com a fala e com a consciência adquirida ao longo do tempo e, como “ferramenta”, quando é expressa para fora, de forma verbalizada, dialógica.

Em ambas se manifestam os sentidos e significados das vivências experienciadas em determinados fenômenos, que contribuem com a constituição

e o desenvolvimento humano. No caso desta pesquisa, intencionou captar as expressões pela palavra, das vivências nas escolas transformadoras e como contribuem com a educação das pessoas envolvidas nelas.

A **segunda** função, fundamenta-se na **palavra como unidade**, por meio de seu significado, constituída, como a “*unidad que refleja en forma elemental la unión del pensamiento y el habla en significado de la palabra*” (VIGOTSKI, 2007, p. 426), ou seja, que constitui a unidade indivisível desses dois processos, do pensamento e da fala. Ampliando seus estudos sobre os sentidos e significados da palavra, o autor adentra sobre um problema mais geral e não menos importante, que tange à palavra e à consciência, sobre o qual afirma que,

[...] no es únicamente el pensamiento el que está vinculado al desarrollo de la palabra, sino también la totalidad de la conciencia. [...] la palabra desempeña un rol central en la totalidad de la conciencia, no en sus funciones aisladas. La palabra representa en la conciencia lo que, según la expresión de Feuerbach, es absolutamente imposible para una sola persona y posible para dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana. [...] Si la conciencia que siente y piensa dispone de diferentes maneras de reflejar la realidad, entonces tales maneras representan distintos tipos de conciencia. Por eso, el pensamiento y el habla son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana (VIGOTSKI, 2007, p. 515).

Nesse sentido, a palavra, na concepção de Vigotski (2007), constitui-se em um mecanismo imprescindível ao desenvolvimento humano, porque também por ela, nos caracterizamos como seres humanos, nos possibilita estar no mundo e adentrarmos os caminhos das relações humanas e da consciência sobre esse mundo, em seus sentidos e significados, por meio das experiências nos desenvolvemos como seres históricos e culturais.

Por tudo isso, que as falas das pessoas selecionadas nos vídeos foi o melhor recurso para identificar por meio de suas palavras, os sentidos e significados que estas possuem em relação às suas vivências, aos fenômenos (processos e relações humanas educativas) experienciados nas escolas pesquisadas e identificar como estas colaboraram ou colaboram com seu desenvolvimento como indivíduo social, como unidade, histórico-culturalmente constituídos.

Diante das especificidades e intencionalidades dessas escolas, procuramos compreender, como essas crianças, adolescentes e adultos, vivenciam(ram) esses processos e relações e como vem se concebendo seus

processos de desenvolvimento. Como elas veem, pensam, movimentam-se e se posicionam no mundo a partir dessas vivências. Ainda, quais atitudes, comportamentos e sentimentos que possuem em relação a si mesmas e ao seu meio social.

Quanto aos educadores/as, buscou-se apreender, como estes veem e se veem nesses processos e relações educativas. Como eles compreendem o desenvolvimento dos/as educandos/as nesse contexto, que prima pela autonomia ativa dos mesmos, por objetivos voltados a coletividade e ao social, por meio de princípios éticos e como eles entendem que tudo isso pode refletir e/ou influir socialmente.

3.3 Os caminhos trilhados em meio a uma pandemia.

O tempo e processo dessa pesquisa foram entremeados pela pandemia do Covid-19, um acontecimento imprevisível e surpreendente para toda a humanidade, por se tratar de um fenômeno que só tínhamos notícias em registros históricos centenários, por isso, nem na nossa mais surpreendente imaginação ficcional, poderíamos prever vivenciar algo dessa magnitude no momento presente.

A pandemia nos impôs mudanças significativas, em nível pessoal e coletivo e em dimensões micro e macro, atingindo todas as formas de relações humanas e sociais, impactando no tempo e espaço, nas condições objetivas e subjetivas de sobrevivência material e humana, nas emoções e sentimentos das pessoas e não foi diferente com a pesquisadora e conseqüentemente com essa pesquisa.

Diante do objeto da pesquisa, haviam demandas de procedimentos de campo (*in-loco*), como referendado na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, com o advento da pandemia e a instauração do confinamento, a possibilidade das visitas de campo (presencial) nas escolas a serem pesquisadas foram inviabilizadas.

Com isso, foi pensado na possibilidade de se realizar entrevistas *on-line*, por meio de vídeo chamada, para tanto, foram feitos contatos com as escolas por e-mail, WhatsApp e ligações telefônicas, sem sucesso de retorno, apenas

uma das escolas retornou se disponibilizando a colaborar com a pesquisa, apesar dos desafios que estavam enfrentando diante da pandemia.

No entanto, entendendo e presumindo todas as questões que estavam sendo enfrentadas pelas escolas brasileiras, diante desse contexto pandêmico, principalmente as públicas e comunitárias, que congregavam o grupo das quatro escolas previstas a serem pesquisadas para esse trabalho, deduziu-se que as entrevistas *on-line* também estavam inviabilizadas.

Depois de muitas dúvidas e reflexões na busca de um outro caminho para realizar a investigação necessária para essa pesquisa, foi lembrado da gama de vídeos, séries, filmes e documentários existentes na internet sobre as escolas transformadoras. Assim, esta lembrança se configurou na saída mais efetiva para atender as demandas dessa pesquisa.

Com isso, foi iniciada uma procura de/em sites que tratam sobre a temática de “Escolas Transformadoras” e “Escolas Inovadoras”, também, diretamente nos sites oficiais de escolas e projetos já conhecidos pela pesquisadora nessa perspectiva de educação e na plataforma YouTube. Nessa busca, foi identificado dezenas de materiais, entre: vídeos, filmes, documentários e séries. Outro desafio, foi definir os critérios para fazer a seleção dos materiais a serem utilizados, ou seja, transcritos para a constituição dos resultados necessários e em função da tese.

Para a definição dos critérios, foi preciso visualizar algumas dezenas de vídeos, dentro dos grupos indicados anteriormente. Primeiramente, a visualização dos vídeos foi realizada para identificar como estes eram compostos, se por depoimentos, narrativas, fotos, entrevistas, propaganda, quais tipos de escolas, quais fases de ensino e/ou projetos que realizam, entre outros, mas principalmente, quais indivíduos e como explanavam suas vivências nas escolas. A partir dessa identificação inicial, foi possível definir quais tipos de vídeos atenderiam as demandas de informações e dados necessários à discussão e às reflexões em função da tese proposta.

Com isso, foi definido os seguintes critérios para a seleção dos vídeos:

1) Ser escola pública, comunitária ou filantrópica, isto, porque esse trabalho visa adensar o bojo de manifestações em defesa da educação pública de qualidade e como um bem comum, e que as escolas públicas possuem ou podem possuir as condições necessárias para desenvolver educação de

qualidade. Parte-se, também, do entendimento que a educação não seja, nem deva se tornar uma mercadoria, que deve ser oportunizada e acessada por todos que necessitem dela, independente de classe social, proposta também defendida e implementada pelas experiências comunitárias e filantrópicas abordadas nessa pesquisa;

2) Demonstrar ter um projeto pedagógico alternativo aos modelos escolarizados institucionalizados, voltados a educação da integralidade das pessoas atendidas, ou seja, uma educação que trata para além do cognitivo, tecnicista e conteudista;

3) Ter depoimentos de estudantes, educadores/as, familiares e profissionais que vivenciam, vivenciaram ou possuem alguma relação com essas experiências, de todas as faixas etárias e gêneros, afinal, o principal instrumento de constituição dos resultados para análise são as falas, que expressam as vivências das pessoas que constituem essas experiências;

4) Ter relatos que demonstrassem os objetivos, processos e relações educativas realizadas nessas escolas, para compreender os caminhos educativos que essas escolas realizam e as vivências que são oportunizadas as pessoas envolvidas nelas.

5) Ter relatos que demonstrem as consequências dos processos, relações e experiências que essas escolas oportunizam, sobre as pessoas que as vivenciam, como e se elas identificam e expressam, mudanças e transformações em suas atitudes e formas de pensar, refletir, agir, reagir sobre si mesmas e sobre o meio, pessoas e mundo que os rodeiam.

6) As escolas terem mais de dois anos de experiência com processos educativos transformadores e essa identificação foi feita por meio de pesquisas nos sites, blogs ou nas próprias falas dos vídeos que identificavam a história da escola.

Inicialmente, houve uma preocupação quanto à utilização de falas de pessoas que dificilmente seria possível pedir autorização para utilização de suas falas, pelas dificuldades de encontrá-las – diante da diversidade, quantidade e tempo decorrido da produção dos vídeos -.

Na busca de criar uma seguridade ética e legal para a utilização das falas dos vídeos empregados nessa pesquisa, foi verificado em sites de orientações jurídicas e de orientação sobre normas da ABNT, quanto ao uso desse tipo de

material (audiovisual) e dentre as várias informações acessadas, optou-se em utilizar dois procedimentos: **1º** - registrar todas as informações inerentes a produção dos vídeos e filmes utilizados na pesquisa de acordo com as normas da ABNT para referenciar materiais audiovisuais, vídeos e filmes - respeitando assim os direitos autorais e originalidade das produções utilizadas -, conforme especificações do anexo 1 no final do trabalho; **2º** - Verificar nos sites, páginas de *internet* ou do *Youtube*, onde estão armazenados os vídeos, se há vedações para o uso do material, conforme orienta artigo jurídico³¹ que trata sobre o tema.

Dentre as várias orientações jurídicas que o texto aborda sobre “condições e cuidados que devem ser observados” (TRUZZI, 2020, s/p.), para utilização de materiais encontrados na *web/internet*, a autora indica que “nesse assunto, toda cautela é necessária para que não se cometa uma violação de direito autoral” (Ibid.). Nesse sentido a autora indica que,

Há materiais que foram disponibilizados *online*, para divulgação de trabalhos específicos, mas cujos autores não permitem seu uso ou reprodução por terceiros. Em contrapartida, há autores que permitem o uso e reprodução de seus conteúdos, desde que mencionados seus créditos e para fins não comerciais. Nesse sentido, vale verificar se o conteúdo a ser utilizado possui referência a alguma das licenças *Creative Commons*. [...] Estas licenças indicam os tipos de permissões e acessos diferenciados. [...] **1) Verificar se há vedações para uso do material.** Observar se há referência específica a algum tipo de licença ou a menção de "direitos autorais reservados". **2) Verificar a fonte e autoria exatas do material.** Constatado em que local o conteúdo está hospedado e nome do autor, não havendo vedações para o uso desejado, cite a fonte (link exato e data de acesso) e mencione o autor corretamente (TRUZZI, 2020, s/p.).

Com isso, foi verificado em todas as páginas/sites que estão hospedados os vídeos utilizados, se possuem algum tipo de referência/símbolo de alguma das licenças *Creative Commons*, no entanto, em nenhuma delas, verificou-se nenhum dos símbolos de definição de uso. Assim, foi sistematizado todos os dados de referencialidade de cada vídeo, respeitando e indicando com precisão a autoria de todos os materiais.

Para tanto, foi elaborada uma planilha com a catalogação dos mesmos, de acordo com as normas da ABNT para referenciar esse tipo de material

³¹ Por Gisele Truzzi. Texto sobre “**Direitos autorais e internet: como usar conteúdo de terceiros sem problemas**”, de 24 de agosto de 2020. Site: Consultor Jurídico. Opinião. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-ago-24/gisele-truzzi-direitos-autorais-internet>>. Acessado em: 07/12/2021.

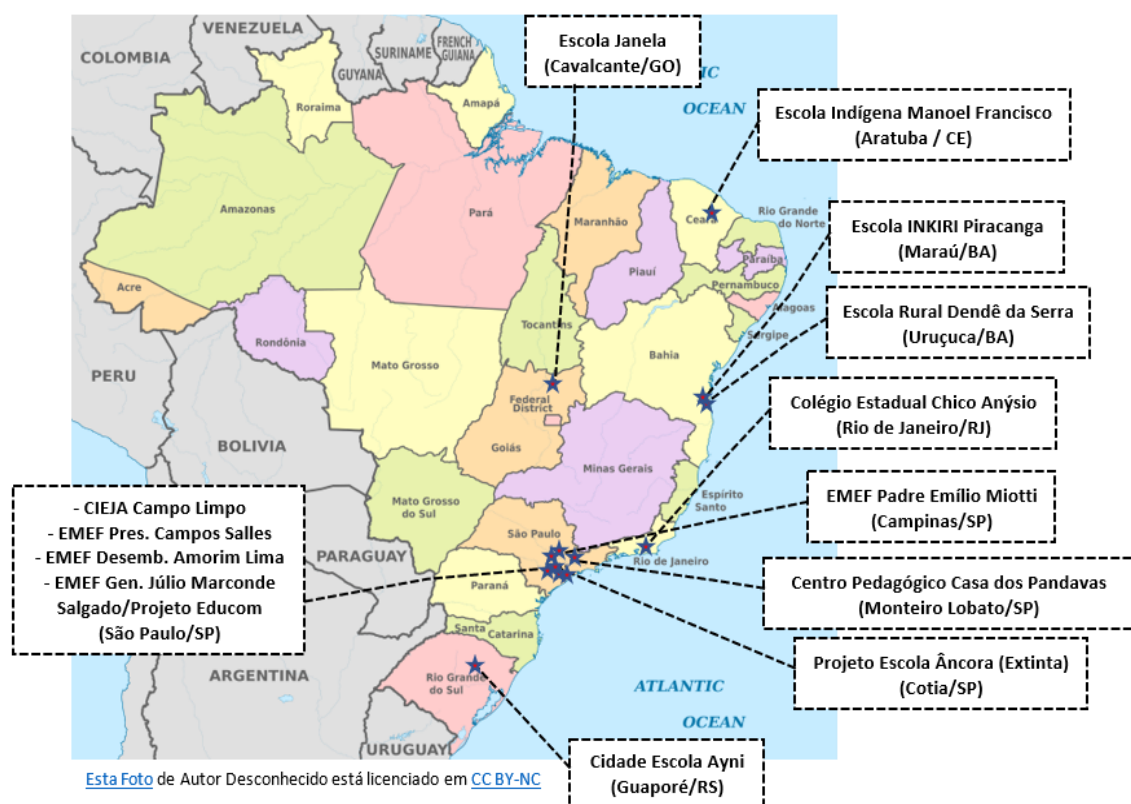
(audiovisual), conforme apresentado no anexo 1, onde consta todos os vídeos vistos e transcritos, total ou parcialmente. Nestas, constam apenas os que foram transcritos e que tiveram alguma(s) fala(s) utilizadas/citadas nas análises. Ainda, todos esses vídeos estão devidamente arquivados digitalmente.

O processo de identificação, seleção, visualização e transcrição das falas, ocorreu em um período médio de seis meses, totalizando a visualização de uma média de 60 vídeos, destes, 48 foram revistos e selecionados com potencial para ter informações pertinentes à pesquisa, como apresentado no anexo 1, 29 vídeos foram vistos, transcritos, citados e analisados; 11 foram vistos, transcritos, mas não citados; oito foram vistos, mas não transcritos. Totalizando uma média de 17h10m os tempos desses vídeos, no entanto, entre os processos de visualizações e transcrições presume-se o triplo de tempo dedicado a esses processos.

O procedimento de transcrição das falas, se deu com a transcrição total dos vídeos com até 30 minutos e os vídeos com tempo maior, foram transcritos de forma parcial, com a seleção de falas que seguiam os mesmos critérios definidos para os vídeos. Foram identificados vídeos longos e curtos, organizados em séries ou individuais, estes, foram encontrados principalmente nos sites oficiais das escolas e projetos, também em sites de instituições promotoras e financiadoras das séries, bem como, em canais da plataforma YouTube de instituições diversas – não necessariamente educacionais -, que interessam pelo tema.

Importante destacar que, apesar do desafio que se configurou essa mudança de caminho para a busca de dados e o próprio processo de seleção e transcrição dos vídeos e sistematização dos resultados, esse procedimento se mostrou muito mais eficiente, no que concerne ao conjunto de escolas transformadoras que foi possível acessar, totalizando 14 experiências. Quanto à abrangência territorial, essas escolas estão localizadas em 11 cidades, em seis estados de quatro regiões do país, como demonstrado no mapa a seguir. Bem como, a expressiva diversidade humana, das experiências e de processos e projetos pedagógicos, realizados pelas mesmas.

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS ABORDADAS NESTA PESQUISA



Fonte: Identificação das escolas no mapa³² organizado pela autora.

Quanto à localização dessas escolas, todas estão no Brasil, localizadas: três no Nordeste (Bahia/2 e Ceará/1), uma no Centro-Oeste (Goiás/1), oito no Sudeste (Rio de Janeiro/1 e São Paulo/8) e uma na região Sul (Rio Grande do Sul/1). Estando, cinco em capitais/área urbana; quatro em cidades do interior/área urbana; e cinco em cidades do interior/área rural. As experiências identificadas, se constituem institucionalmente em escolas públicas, escolas comunitárias, escolas filantrópicas, Organização Não Governamental (ONG), como apresentadas no quadro 2.

³² Desenho do mapa disponível em: https://br.pinterest.com/pin/516084438553194941/?nic_v3=1a44AoAnj. Acessado em: 13/09/2022.

QUADRO 2 – ESCOLAS ANALISADAS, TIPO INSTITUCIONAL, LOCALIZAÇÃO E FASES DE ENSINO.

Nº	ESCOLA	TIPO INST.	REGIÃO / UF / CIDADE / SETOR	FASES DE ENSINO QUE REALIZA
1	Escola Indígena Manoel Francisco	Escola Pública Estadual Comunitária	Nordeste / Ceará / Aratuba / Rural	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA
2	Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / São Paulo (Capital) / Urbana	EJA e Educação Especial
3	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / São Paulo (Capital) / Urbana	Ensino Fundamental e EJA
4	Escola Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / Guarulhos / Urbana	Educação Infantil e Ensino Fundamental
5	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / São Paulo (Capital) / Urbana	Ensino Fundamental
6	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / Campinas / Urbana	Ensino Fundamental
7	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Júlio Marconde Salgado / Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom	Escola Pública Municipal	Sudeste / São Paulo / São Paulo (Capital) / Urbana	Ensino Fundamental
8	Colégio Estadual Chico Anysio	Escola Pública Estadual	Sudeste / Rio de Janeiro / Rio de Janeiro (Capital) / Urbana	Ensino Médio
9	Escola INKIRI Piracanga	Escola Comunitária / Instituto / ONG	Nordeste / Bahia / Maraú / Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
10	Cidade Escola Ayni	Escola Comunitária / Instituto / ONG	Sul / Rio Grande do Sul / Guaporé / Urbana	Contraturno escolar e Vivências para adultos e crianças
11	Escola Janela	Escola Comunitária / Associação Socioeducativa	Centro Oeste / Goiás / Cavalcante / Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
12	Escola Rural Dênde da Serra	Escola Filantrópica / Associação Pedagógica	Nordeste / Bahia / Uruçuca / Rural	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio
13	Centro Pedagógico Casa dos Pandavas	Escola Comunitária sem fins lucrativos / Instituto	Sudeste / São Paulo / Monteiro Lobato / Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental
14	Projeto Escola Âncora (Extinta)	ONG / Sem fins lucrativos	Sudeste / São Paulo / Cotia / Urbana	Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Quadro organizado pela autora.

As falas transcritas e utilizadas nas análises são principalmente de: estudantes e ex-estudantes (crianças, jovens e adultos); educadores/as, professores/as, diretores/as de escolas, coordenadores/as pedagógicos/as, tutores/as, psicopedagogas, neurocientistas, mães de estudantes, pesquisadores da área da educação, entre outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente com as experiências analisadas.

Quanto a identificação pessoal dessas falas no processo de análise como citações, optou-se em não identificar nomes pessoais e sim a posição da pessoa no contexto da escola, como identificado anteriormente. Isto, por duas razões: a) manter o anonimato das pessoas nessa escrita, ao passo que, a identificação está no contexto da filmagem; b) Em alguns dos vídeos não aparecem a identificação nominal das pessoas entrevistadas.

Não foram considerados para esse trabalho, os vídeos ou falas que caracterizassem em propaganda, exposição de fotos ou que a abordagem não tivesse relação direta com os objetivos dessa pesquisa. Por isso, foram priorizados os vídeos e falas explanativas, descritivas, explicativas e dissertativas, que expressam os processos, relações, vivências, experiências, consequências do tipo de educação realizada por essas escolas. Como estas influem nos modos das pessoas envolvidas se relacionarem consigo mesmo, com a escola e com o seu meio social, na busca de entender, como seus processos e relações influem no desenvolvimento da personalidade consciente destes.

Tais escolas foram escolhidas porque possuem projetos educativos alternativos à educação bancária estabelecida, que compõe uma diversidade de objetivos e perspectivas na constituição de cada uma, que representam aspectos plurais e incluídos da sociedade.

A definição pelas escolas públicas, que são a maioria, como já indicado, resulta da defesa que essa pesquisa pretende contribuir, sobre a manutenção e melhoria qualitativa do sistema público de educação e demonstrar que nesse sistema, também é possível realizar processos educativos diferentes dos estabelecidos, ou seja, com qualidades diferenciadas, incluídos em sentido de universalidade no campo dos direitos e democráticas participativas. As modalidades de urbana e rural, é no sentido de identificar as especificidades que constituem o olhar e as práticas dessas experiências educativas nesses

contextos e que elas são possíveis de serem implementadas independente de regionalidades.

Entre os 48 vídeos identificados (anexo 1) a partir dos critérios descritos anteriormente, 29 foram vistos, transcritos, citados e analisados; 11 foram vistos, transcritos e não citados; e oito foram vistos e não transcritos. No conjunto total, constam vídeos institucionais das próprias escolas, vídeos de séries sobre esse tipo de escola/educação, vídeos de reportagens, fundações, institutos, programas de canais da internet (PCI), *podcasts* e produtores interessados pelo tema e documentários. Apesar da maioria ter sido identificado por meio de sites e blogs, todos foram acessados através da plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube.

QUADRO 3 – VÍDEOS TRANSCRITOS E UTILIZADOS NAS ANÁLISES

Nº DE ORDEM	TIPO (VÍDEO / DOCUM., ETC.)	ESCOLA	TÍTULO DO VÍDEO	ANO DE LANÇAMENTO	MÍDIA DE ACESSO AO VÍDEO
1	Vídeo / Podcast	Cidade Escola AYNÍ	Thiago Berto – Fundador da Escola Livre Ayni no podcast Demasiado Humano	29/08/2015	YouTube
2	Vídeo / Institucional		Casa de Artes & Ciências na Ayni	01/09/2016	YouTube
3	Vídeo / Série		Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)	2017	YouTube
4	Vídeo / PCI	Escola INKIRI Piracanga	ESCOLA DO FUTURO, INKIRI PIRACANGA	23/04/2018	YouTube
5	Vídeo / Institucional		ESCOLA INKIRI - Uma nova educação pela essência das crianças	23/06/2017	YouTube
6	Vídeo / Série	Escola JANELA	Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)	20/04/2017	YouTube
7	Vídeo / Série	Colégio Estadual Chico Anysio	Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anysio (Rio de Janeiro/RJ)	29/05/2017	YouTube
8	Vídeo / Série	Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo	Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo)	04/05/2017	YouTube
9	Vídeo / PCI		Modelos Educacionais Inovadores: CIEJA Campo Limpo	01/06/2020	YouTube
10	Vídeo / Reportagem		Santa Receita Conheça o Projeto CIEJA 15 de Outubro de 2015 Full HD TV Aparecida.	15/10/2015	YouTube

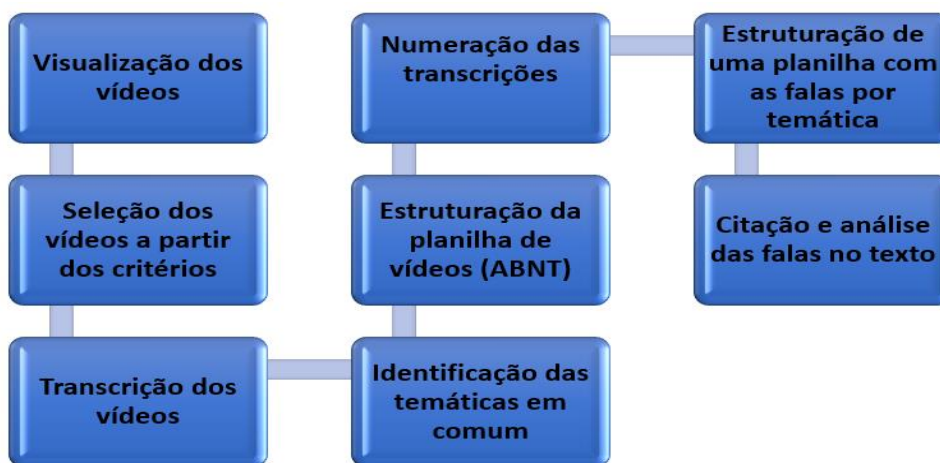
11	Vídeo / Série	Escola Rural Dênde da Serra	Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)	29/05/2017	YouTube
12	Vídeo / Institucional		Escola Rural Dênde da Serra - Vídeo Institucional	15/09/2013	YouTube
13	Vídeo / Série	Escola Indígena Manoel Francisco	Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE)	08/06/2017	YouTube
14	Vídeo / Institucional		Educação Escolar Indígena: visão diferenciada e cultural	31/05/2019	YouTube
15	Vídeo / Série	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)	29/06/2017	YouTube
16	Vídeo / Fundação		Escolas que Inovam: uma escola pela paz	16/09/2013	YouTube
17	Vídeo / Série	Escola Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira	Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP)	27/07/2017	YouTube
18	Vídeo / Institucional		Institucional EPG Manuel Bandeira	18/03/2017	YouTube
19	Vídeo / Instituto		Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas	29/08/2018	YouTube
20	Vídeo / Série	Centro Pedagógico Casa dos Pandavas	Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP)	31/08/2017	YouTube
21	Vídeo / Institucional		Instituto Pandavas - Rumo à Autonomia	12/07/1905	YouTube
22	Vídeo / Série	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima	Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)	26/10/2017	YouTube
23	Vídeo / Instituto		O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima	2020	YouTube
24	Vídeo / Série	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP)	23/11/2017	YouTube
25	Vídeo / Série	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Júlio Marconde Salgado / Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom	Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)	07/12/2017	YouTube
26	Documentário	Escolas diversas	Quando sinto que já sei	2014	YouTube
27	Vídeo / Institucional	Projeto Escola Âncora	Vídeo Intercambio Projeto Âncora	2017	YouTube
28	Vídeo / Reportagem		Bom para Todos Educação Alternativa	2016	YouTube

29	Vídeo / Série	Projeto Âncora (Brasil) Destino: Educação - Escolas Inovadoras	2016	YouTube
----	---------------	--	------	---------

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Diante do grande número de vídeos e falas, o processo de sistematização demandou uma organização específica dos resultados, para melhor entendimento e visualização dos mesmos (figura 2), que seguiu os seguintes procedimentos: 1) Visualização dos vídeos; 2) Seleção dos vídeos a partir dos critérios; 3) Transcrição dos vídeos; 4) Numeração das transcrições; 5) Estruturação de uma planilha com os dados de referência de cada vídeo (de acordo com ABNT), com número de ordem igual ao da transcrição; 6) Identificação das temáticas em comum surgidas a partir das falas; 7) Estruturação de uma planilha com as falas por temática e cada fala identificada com a numeração correspondente à transcrição e vídeo do qual foi extraída; 8) No processo de análise, à medida que as falas eram inseridas/citadas no texto, por meio da identificação numérica, conferia-se a autoria da informação verbal e do vídeo que a mesma foi extraída para informar nas notas de rodapé. Ainda, marcava-se com uma cor, a referida fala na planilha de falas e na transcrição, para evitar a repetição da utilização da fala.

FIGURA 2 - FLUXO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS



FONTE: Elaborado pela autora.

Desta forma, através desses vídeos, foi possível sistematizar um conjunto de falas, que viabilizou o desenvolvimento das análises em função da demonstração da tese, as quais estão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – AS VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS, COMO ELEMENTO MOBILIZADOR DE NOVOS SENTIDOS PARA RELAÇÕES EDUCATIVAS E SOCIAIS

“A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VYGOTSKI, 1930).

É por essa expressão de Lev Semionovich Vygotsky, que iniciamos as análises e reflexões que contribuirão para a demonstração da tese que este trabalho defende, como já indicada anteriormente, que **“as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas.**

Essa pesquisa, traça uma discussão premente no âmbito da educação, que tem a ver com demandas sociais, propostas e mudanças que vem sendo implementadas por escolas e projetos transformadores, que se configuram em mudanças de paradigmas na educação. Em sentido e entendimento que a educação é um dos principais agentes de manutenção e transformação social e que para realizá-la, precisa estar imbuída epistemologicamente de sentidos, princípios, significados e objetivos orientados para essa transformação.

No caso das experiências educativas transformadoras que abordamos nesse trabalho, vamos apresentar, analisar e refletir por meio das falas de pessoas que as vivenciaram e vivenciam esses espaços educativos – estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos), educadores/as, gestores/as, pais e responsáveis, entre outros – considerando aqui a ocasião da gravação dos vídeos, dos quais foram extraídas as falas.

Essas escolas, demonstram possuir intencionalidades claras quanto aos seus objetivos, bem como as razões que as levaram a direcionar seus processos e relações educativas numa perspectiva de mudança de paradigmas, alternativas à educação institucionalizada em vigor, para refletir numa transformação das relações humanas e sociais estabelecidas, que entendem não mais atender as expectativas de vida e convivência nesse mundo comum

que coabitamos. Nesse sentido, Vigotski (2003), quando analisa “os objetivos da educação do ponto de vista psicológico”, afirma que,

A questão dos objetivos da educação em todo o seu alcance não tem a ver com a psicologia pedagógica. Esta deve descobrir o aspecto formal de todo o processo educativo, independente de seus objetivos, esclarecer quais as leis que o regem, à margem da direção para a qual sua ação está orientada. [...] A natureza psicológica do processo educativo é a mesma se desejarmos educar um fascista ou um revolucionário [...]. A única coisa que deve nos interessar é o próprio mecanismo de formação das novas reações, seja qual for o objetivo final desejado (VIGOTSKI, 2003. p. 80).

Desse modo, diante dos objetivos que essas escolas se propõem a realizar, as análises buscam identificar qual o direcionamento educacional que suas ações, processos e relações, ou seja, suas vivências, individuais e coletivas, pretendem orientar seus estudantes e que se estendem a todos/as que integram a comunidade interna e externa da escola.

Essas experiências, dão indícios de ter propósitos claros de contribuir com o estabelecimento de “novas reações” nos indivíduos educados por elas, sobre os conhecimentos, sobre si mesmos, sobre as áreas profissionais, sobre as relações humanas e o meio social, cultural e ambiental do qual fazem parte. Para tanto, demonstram que “os mecanismos de formação”, epistemológicos, teóricos, filosóficos, práticos, metodológicos, pedagógicos, processos, princípios, valores e principalmente relacionais, precisam ser diferentes em sentidos e significados dos estabelecidos na educação institucionalizada até então.

Nos quais, as vertentes atitudinais que constituem uma ética humana voltada ao respeito e reconhecimento de todos os seres humanos, pois são integrantes e pertencentes a um mundo comum, são priorizados em seus processos e relações educativas e aliadas ao conhecimento científico e técnico, aprendidos com significação para a vida prática, de modo que sejam compartilhados e vivenciados com todos/as sem distinções de classes sociais, crenças religiosas, gêneros, raças ou qualquer elemento constitutivo do humano que até então, têm sido utilizados para processos de segregações e distinções nos meios sociais.

Contudo, para que isso seja possível, essas escolas tem demonstrado ser imprescindível que, para vislumbrar possibilidades de caminhos para essa

transformação humana e social, faz-se necessário que a própria educação seja transformada, fundamentalmente em seus objetivos e compromissos junto ao humano e ao social.

No entanto, nesse problema existe certo aspecto formal que só pode ser considerado do ponto de vista psicológico. Na área da psicologia não se pesquisam quais são os objetivos particulares da educação, mas que tipos de objetivos, em geral, devem ser propostos ao processo educativo, do ponto de vista científico. O problema de saber quais são as condições a observar para que nossos objetivos estejam de acordo com o processo educativo pode ser resolvido pela teoria psicológica da educação. [...] Consequentemente, quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando (VIGOTSKI, 2003, p. 80).

Destarte, foi nesse sentido, que a busca e sistematização das falas para análise da tese, girou em torno da identificação das vivências que expressavam os objetivos dessas escolas e de seus elementos constitutivos, como seus processos e relações educativas são desenvolvidas e convergem com esses objetivos, o que viabilizou a identificação entre as escolas pesquisadas, elementos coincidentes e singulares às intencionalidades e condutas que vislumbram desenvolver no conjunto de seus integrantes.

Desta forma, nos processos de seleção e transcrição das falas dos vídeos, foi identificado um conjunto de confluências de narrativas no que concerne a vários elementos e características que compõem essas escolas, correlativos aos objetivos de desenvolver um sistema de condutas no conjunto de pessoas que as envolvem, o que proporcionou a catalogação de 15 temas, como demonstrado no quadro 4, com seus respectivos números de falas identificados, sendo:

QUADRO 4 – TEMAS CONVERGENTES IDENTIFICADOS NAS FALAS DOS/AS PARTICIPANTES DAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS PESQUISADAS.

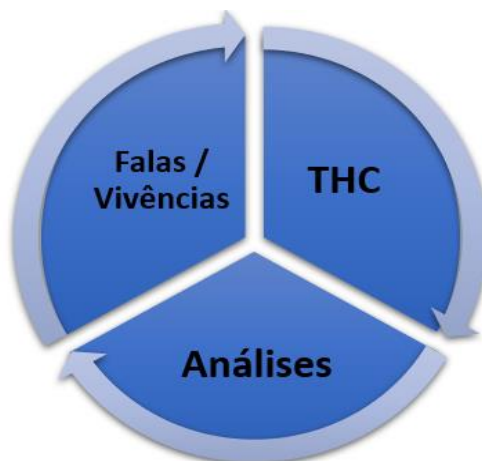
TEMAS	Nº FALAS
MOTIVOS / RAZÕES que levaram a definição por esse tipo de educação	15
OBJETIVOS / intencionalidades	20
SENTIDOS / SIGNIFICADOS / VALORES	33
PROCESSOS / RELAÇÕES	55
PRINCÍPIOS / CONCEPÇÕES	46
DISPOSITIVOS	40
SOBRE O BRINCAR	8

REEDUCAÇÃO	25
AVALIAÇÃO (Tipos e sentidos)	7
QUESTÕES DOS MODELOS ESCOLARIZADOS	20
DESAFIOS / DIFICULDADES para realizar uma educação de perspectiva transformadora	25
ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO (Objetivo e Subjetivo)	7
CONTRIBUIÇÃO COM A COMUNIDADE (ações, projetos, etc.)	11
ESPAÇOS ORGANIZADOS com intencionalidades	10
Como essa educação REFLETE NAS PESSOAS envolvidas (estudantes e educadores/as)	53
TOTAL	375

FONTE: Vídeos pesquisados. Quadro elaborado pela autora.

Esses temas surgiram das falas extraídas do conjunto dos 40 vídeos que foram transcritos, entretanto, apenas algumas foram citadas e analisadas nesse trabalho, ou seja, somente alguns desses temas foram abordados no contexto das análises, diante do grande número de temas e de falas que totalizaram 375 falas e da extensão e complexidade discursiva que as mesmas demandam. As análises foram se desenvolvendo em função da demonstração da tese (ver figura 3), a partir da verificação das vivências expressas nas falas, sendo refletidas e fundamentadas principalmente sob perspectivas da teoria histórico cultural, em confluência com a teoria Freiriana e outros autores/as que colaboram com a compreensão de aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, entre outros, correlacionados aos sentidos de desenvolvimento humano vislumbrado pelas escolas pesquisadas.

FIGURA 3 – DESENVOLVIMENTO DAS ANÁLISES



FONTE: Figura elaborada pela autora.

4.1 As escolas transformadoras abordadas nessa pesquisa.

Dentre o conjunto de 14 experiências de escolas transformadoras, abordadas nessa pesquisa, no que tange à organização institucional, tem-se: escolas públicas, duas de redes de ensino Estadual, sendo uma delas indígena e seis de redes Municipais. As de iniciativa comunitária, Filantrópica e ONG, algumas contemplam a adesão das crianças à escola por uma média de 50% de seus estudantes pagantes e 50% gratuitos, estes, atendidos por bolsas de estudos, mantidos pelos pagantes e doações, todas guiadas pela perspectiva de inclusão social, ou seja, no sentido de atender as crianças de suas respectivas comunidades com uma educação de qualidade, independente da classe social que fazem parte, conforme será demonstrado em algumas falas no bojo das análises mais adiante.

Um elemento comum identificado em todas as experiências abordadas nesta pesquisa é a diversidade de suas características, por isso essas escolas definem-se de formas diversas, como: Escolas públicas, Cidade escola, Escola livre, Comunidade de aprendizagem, Escola comunitária e filantrópica, Escola pública comunitária indígena, Escola pública pela Paz e Democracia, Instituição de aprendizagem e Centro pedagógico. Realizam desde educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA até educação especial, como poderá ser verificado no próximo item.

Os caminhos de mobilização e inspiração para realizar as mudanças para uma escola transformadora, também foram diversos entre essas experiências e seguiram caminhos distintos de decisão, inspiração, desafios, estruturação de seus processos e relações pedagógicas, como serão identificados ao longo das análises. A seguir será apresentado de forma sucinta o contexto das escolas transformadoras analisadas nessa pesquisa.

4.1.1 – Breve contexto das escolas pesquisadas.

Para contextualizar as experiências, dividimos em dois grupos, o primeiro composto por oito escolas públicas, municipais e estaduais e uma delas é indígena e o segundo grupo, por seis escolas Comunitárias, Filantrópicas ou Organização Não Governamental – ONG. Uma destas, não será contextualizada

nesse item, pois, como informado na introdução deste trabalho, a Escola Projeto Âncora³³, encerrou suas atividades no final de 2019, motivado por crise financeira, no entanto, sua experiência se tornou relevante nesse contexto, sendo fonte de inspiração para outras escolas e objeto de estudos em várias pesquisas sobre educação transformadora, por isso, a decisão em utilizá-la no bojo dessa pesquisa.

Quanto às características que as diferenciam como experiências transformadoras, podem ser evidenciadas pelos processos, dispositivos e relações realizadas nessas escolas, como um todo ou em projetos e ações específicas que contribuem com alguma mudança no contexto da escola, principalmente no que tange às relações educativas, mas todas expressam uma mudança de paradigmas em relação aos padrões estabelecidos na educação institucionalizada, visando objetivos e resultados diferentes das que estas tem gerado até então.

Importante salientar que, não se pretende nessa pesquisa realizar nenhum trabalho minucioso de descrição dessas escolas, mas sim conhecer o contexto de relações e processos educativos vivenciados nelas, identificando as suas convergências no que tange aos seus objetivos, que fundamente a tese defendida nessa pesquisa.

A seguir, apresenta-se uma descrição resumida de como essas escolas estão organizadas em função de seus objetivos, para melhor compreensão das análises que serão desenvolvidas em seguida. As informações apresentadas são provenientes da junção de várias fontes acessadas pela internet, como sites institucionais das escolas (das que possuem), sites governamentais das redes públicas de educação que disponibilizam informações sobre as escolas, vídeos, reportagens, blogs, Projeto Político Pedagógico – (PPP), entre outros, todos devidamente referenciados.

No primeiro grupo temos as seguintes **escolas públicas**:

A **Escola Indígena Manoel Francisco**, é uma escola pública estadual indígena e está localizada na região Nordeste, na cidade de Aratuba, no estado do Ceará, na comunidade Indígena Kanindé, área rural do município. Considerada uma escola pública comunitária, por ter surgido de uma ação

³³ A quem interessar conhecer a história e outros elementos da experiência da Escola Projeto Âncora, indica-se os trabalhos acadêmicos identificados no quadro 1 desse trabalho.

autônoma da comunidade, atende crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Infantil, Fundamental completo, Ensino Médio e EJA e se propõe a realizar uma educação indígena diferenciada, que envolve toda a comunidade.

A escola se configura como resultado de um histórico de lutas contra as violências, opressões e preconceitos vivenciados pelos seus antepassados e gerações atuais, para o reconhecimento da importância de seu povo e da cultura indígena para a região. Como afirma uma das lideranças indígenas da comunidade, muitas negociações foram feitas para terem a comunidade que possuem atualmente,

A gente nem podia dizer que era índio, porque mandavam matar, e mandavam matar mesmo, porque a gente sabe que foi morto muito índio nesse país né, e a gente ficava com medo, e a gente ia se acoçando, ia se apertando né, e eles ateavam fogo, eles queimavam nossas cercas, cortavam nosso aramo (arame), eles tomavam nossas roças, eles davam tiro na gente e a gente corria né, e por isso que a gente ficou, eles foram entrando, até que deixou a gente aqui, a nossa história é sempre uma história de negociação, negociação assim, porque a gente é calmo, a gente não é violento, a gente conversa até onde dá pra conversar. Agora a escola, a escola nunca aceitamos, ser uma escola negociada com branco (Informação verbal)³⁴.

Como afirma uma estudante, a escola é “uma fonte de vivência na verdade, ela não é só uma instituição de ensino” (Informação verbal)³⁵, e complementa uma professora “[...] a escola Kanindé ela veio do movimento de luta e resistência, na qual as lideranças juntamente com a comunidade buscam passar os costumes e valores dos antepassados e manter essa questão cultural viva dentro da escola” (Informação verbal)³⁶.

Para tanto, a escola desenvolve eventos durante todo o ano que pautam como prioridade a cultura ancestral indígena da comunidade, através da museologia, a arqueologia, a antropologia de uma maneira mais ampla, o que gerou um ponto de memória que é o Museu Indígena Kanindé, fonte de pesquisa para a própria comunidade, visitantes e pesquisadores.

³⁴ Fala de uma liderança indígena da comunidade, extraída do vídeo da “Série Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco” (2017).

³⁵ Fala de uma estudante jovem, extraída do vídeo da “Série Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco” (2017).

³⁶ Fala de uma professora, extraída do vídeo “Educação Escolar Indígena: visão diferenciada e cultural” (2019).

O diretor da escola diz que, “a escola tem essa preocupação de juntar essa coisa do antigo, essa coisa do índio ancestral, com a sociedade envolvente que vivemos hoje né. E esse é o grande diferencial da escola, conseguir juntar esses dois mundos” (Informação verbal)³⁷. E com isso, viabilizar um dos “principais objetivos da escola né, é tá formando meninos e meninas, pra que eles saiam da comunidade e vá lá fora, buscar novas experiências, novos saberes, para tá trabalhando em prol da comunidade” (Informação verbal)³⁸.

Assim, tem sido oportunizado a inserção de seus estudantes nas universidades e assim consolidando uma proposta de educação que objetiva aliar o contexto histórico e das tradições culturais indígenas da comunidade, com as experiências cotidianas da vida em comunidade, de forma a dirimir os conflitos “com a sociedade tecnológica e inovadora em que vivemos, mas ao mesmo tempo, muito intolerante e violenta” (Informação verbal)³⁹. Com isso, modificar essas visões e atitudes excludentes, segregadoras e preconceituosas sobre as populações indígenas, por meio de ações que oportunizem experiências comunitárias, que extrapolem o ambiente da própria comunidade, onde suas bases giram em torno do compartilhamento, solidariedade e respeito ao outro e a natureza.

O Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, é uma escola pública municipal, localizada na região Sudeste, na cidade/capital São Paulo, estado de São Paulo, no bairro Parque Maria Helena, área urbana da cidade. É uma escola de EJA e educação especial, inspirada na educação libertaria e para autonomia de Paulo Freire.

A escola surgiu em 1999 e a maioria dos seus alunos e alunas vivem na região do Capão Redondo, bairro da periferia de São Paulo e na época da implantação do CIEJA, era considerado um dos bairros mais violentos do mundo no mapa de exclusão. Por isso, a proposta da escola sempre girou em torno de uma ação inclusiva, que de acordo com a ex-coordenadora da escola, a “inclusão não é uma questão de coragem, mas de concepção do que se faz”, ainda, “ela como todos os professores falam abertamente em tom crítico que trabalham com

³⁷ Fala do diretor da escola, extraída do vídeo da “Série Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco” (2017).

³⁸ Idem.

³⁹ Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo da “Série Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco” (2017).

a exclusão, com um número significativo de pessoas que não são aceitas em lugar nenhum” (Informação verbal)⁴⁰.

Até 2020, dos 1.700 alunos que frequentavam a escola, aproximadamente 200 deles se encontravam em situação de liberdade assistida, além disso, 35 são surdos, 18 são cegos, 22 são cadeirantes e muletantes e 200 com deficiências intelectuais (Informação verbal)⁴¹. Por todos os desafios que essa diversidade de pessoas impõe à escola, entenderam que precisavam de uma escola efetivamente includente e uma educação significativa, com isso,

O CIEJA de Campo Limpo, inventou um modo de retomar o processo educacional desses jovens e adultos, por meio de algo muito especial, o acolhimento, situada muito próximo da favela do Capão Redondo, recebe pessoas de altíssima vulnerabilidade social e exclusão, o que a escola percebeu, é que precisava olhar para essas pessoas, ver quem são e construir para elas, fontes de interesses, mas sempre fundados no acolhimento, na aceitação das diferenças e conseguiram, o que a escola busca, depois de acolher, é fornecer um espaço de liberdade para professores e alunos, para que se organizem, tendo sempre em vista, aumentar o acesso destes jovens e adultos a sociedade. É uma escola inserida na comunidade e um excelente exemplo de democracia (Informação verbal)⁴².

Assim, os processos educativos desenvolvidos no CIEJA Campo Limpo, vem sendo reconhecidos no Brasil e no mundo, tornando inspiração para muitas instituições de ensino, como educação inclusiva, especial e democrática.

A **Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles**, é uma escola pública municipal, localizada na região Sudeste, no estado de São Paulo, na capital São Paulo, no bairro Cidade Nova Heliópolis, área urbana e periférica da cidade. A escola atende crianças, adolescentes, jovens e adultos com o ensino fundamental e EJA.

Com a chegada de uma nova direção no ano de 1996 e diante dos grandes desafios que a escola apresentava dentro e fora dela, afinal, Heliópolis era considerado um bairro perigoso, com altos índices de violência, de pobreza e sua população de vulnerabilidade social. Foi iniciado um projeto de integração

⁴⁰ Falas da narradora do vídeo, extraída do vídeo “Modelos Educacionais Inovadores: CIEJA Campo Limpo” (2020).

⁴¹ Idem.

⁴² Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo” (2017).

da escola com a comunidade, onde ambas passaram a se apoiar na busca de suas lutas, demandas e direitos.

Foi a união entre a Escola Campos Salles, a sociedade civil, movimentos sociais e instituições de ensino, que fez com que a comunidade de Heliópolis, conseguisse que suas demandas sociais fossem atendidas. E tudo começou com a escola, que primeiro procurou se transformar, quebrou as paredes e se abriu a participação ativa dos alunos, tanto nas decisões sobre o dia a dia, como sobre a construção de suas próprias trajetórias acadêmicas, professores e funcionários, também ganharam voz, mas a escola também se aliou a uma comunidade que também já era organizada e ativa, descentralizou o processo de aprendizagem, que passou a envolver a todos. Hoje Heliópolis, é uma referência como bairro educador, que melhorou seus índices sociais e principalmente diminuiu consideravelmente a violência. Além da consciência social e do exercício da cidadania, a escola adota a tecnologia como ferramenta de transformação (Informação verbal)⁴³.

As mudanças ocorridas na escola e na comunidade são expressadas em várias falas, exemplo do que afirma um representante da União de Moradores e Associação de Heliópolis e Região (UNAS), “Heliópolis você vê como mudou, há uns tempos atrás, as pessoas não queriam pertencer, hoje, que a gente tá crescendo, a transformação tá acontecendo aqui né” (Informação verbal)⁴⁴. Ainda, que a “questão da educação, passou a ser o nosso eixo principal, a nossa missão, para vocês terem uma ideia, é contribuir para transformar Heliópolis e região em bairro educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral das pessoas”⁴⁵.

Para tanto, a escola foi sendo transformada de forma gradual, primeiro derrubando seus muros, integrando-se espacialmente à comunidade, enxergando-a e deixando ser vista por ela, convidando-a para frequentar, dialogar e compartilhar a escola, não só espacialmente, mas também em seus projetos, sonhos e decisões.

Com isso, a escola transformou todo o seu projeto político pedagógico, processos e conseqüentemente relações, tanto com sua comunidade interna, como externa, orientado para o desenvolvimento de uma educação voltada para

⁴³ Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

⁴⁴ Fala do representante da UNAS, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

⁴⁵ Idem.

uma cultura de paz e democrática. A partir de 2004, “a escola se inspirou na metodologia da Escola da Ponte de Portugal, a escola inspirou-se muito mais nos três princípios da Escola da Ponte, autonomia, responsabilidade e solidariedade” (Informação verbal)⁴⁶.

Desse modo, outras paredes físicas foram derrubadas, desfazendo-se das salas de aulas para transformá-las em grandes salões, intencionando ampliar as possibilidades de modos de ensinar e aprender, ampliando-se também os desafios desses novos processos de fazer educação, a escola passa a ser “organizada de forma auto gestonária, realizam assembleias e os alunos se organizam em comissões mediadoras de conflitos e votam em prefeito e vereadores da escola. Colaboração entre professores e alunos é o princípio fundamental” (Informação verbal)⁴⁷.

A **Escola Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira**, é uma escola pública municipal da cidade de Guarulhos, localizada no estado de São Paulo, na região Sudeste do país. Uma escola urbana, situada no bairro de Bonsucesso. A escola atende um total de 875⁴⁸ crianças e adolescentes, entre as etapas de Educação Infantil (262) e Ensino Fundamental (613).

“A escola da prefeitura da cidade de Guarulhos Manoel Bandeira, vem passando por um processo de transformação inspirada por escolas democráticas, tendo como princípios a centralidade nos alunos, a horizontalidade das relações e a gestão democrática participativa” (Informação verbal)⁴⁹. Essa iniciativa surge em 2013,

[...] ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação iniciava a sistematização do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal. Foi assim que nós, educadores, nos inserimos nesse movimento de questionamento e distinção entre o que funciona, do que pode ser melhorado, de pensarmos a formação de alunos e cidadãos, refletindo no modelo de escola que desejamos. Dentre várias propostas educacionais possíveis começou a surgir diante de nós a figura desse aluno esperado. Um cidadão do futuro, cujo perfil crítico e questionador permite atuar conscientemente nas importantes decisões da sociedade. E o que nós fizemos? Em um processo de reflexão e muita pesquisa chegamos à conclusão que queríamos compartilhar

⁴⁶ Fala da coordenadora pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

⁴⁷ Fala de um professor, extraída do vídeo “Escolas que Inovam: uma escola pela paz” (2013).

⁴⁸ Dados de 2021, identificados no site “Escolas da rede”, disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15&unidade=66>. Acessado em: 27/01/2022.

⁴⁹ Fala de uma professora, extraída do vídeo “Institucional EPG Manuel Bandeira” (2017).

com nossos alunos uma Gestão Democrática Participativa. (SME GUARULHOS, 2015, p. 9).

Apesar das incertezas, desafios e resistências existentes no meio da comunidade escolar em relação as mudanças almeçadas, não foram maiores que as insatisfações e questões que enfrentavam até então na escola, o que foi determinante na decisão do corpo docente em tentar realizar uma mudança, como diz uma professora: “a mudança ela vem de uma insatisfação particular de cada pessoa que aqui chegou, e de ver essas crianças e de perceber que fileira, lousa, caderno, só isso, a gente precisava era trabalhar outras coisas, trabalhar os valores, o valor do respeito, da responsabilidade, da autonomia” (Informação verbal)⁵⁰.

Assim, inspiradas em experiências de escolas democráticas já reconhecidas, como o Projeto Âncora, a escola se movimentou para uma transformação paulatina, “o Conselhinho⁵¹ foi a primeira mudança que a escola fez com a chegada da nova gestão, porque a gente considerou que era a mudança mais fácil” (Informação verbal)⁵².

Com isso, outros dispositivos potencializadores de relações cada vez mais amplas em sentido de participação e diálogo, seja na gestão escolar, seja no cotidiano dos processos educacionais, como desenvolver os estudos por meio de projetos de abordagem transdisciplinar, sendo definido as temáticas conjuntamente entre estudantes e professores, foram paulatinamente sendo inseridos e implementados no cotidiano da escola.

A partir da tríade escola-comunidade-aluno, criamos ações que pudessem garantir a participação de todos os envolvidos nesse processo, alunos, pais, professores e comunidade, numa perspectiva da construção de um Território Educativo. [...] No início de 2015, pais, alunos e funcionários foram chamados para elegerem os valores que permeariam todas as diretrizes da escola. Eles elegeram a AUTONOMIA, como um valor implícito ao processo de emancipação

⁵⁰ Fala de uma professora, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

⁵¹ “Para os alunos surge o Conselhinho, com a proposta de desenvolvimento do trabalho por representatividade, para resolver questões referentes a eventos, aplicação de verbas e avaliação da aprendizagem. Tudo isso discutido com antecedência com seus pares” (SME GUARULHOS, 2015, p. 9). O Conselhinho é formado por representantes de todas as turmas, eleitos pelos próprios colegas e que levam as decisões de cada classe para serem debatidas com os gestores da escola. Crianças com 3 anos já participam desse movimento (Ibidem, p. 19).

⁵² Fala de uma professora, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

de seus atores, o que desencadeou quatro outros: RESPEITO, RESPONSABILIDADE, AMIZADE E CONHECIMENTO (SME GUARULHOS, 2015, p. 10).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, está localizada na região Sudeste, também no estado de São Paulo, no bairro Vila Gomes, na capital São Paulo, é uma escola pública municipal urbana de Ensino Fundamental, que atende uma média de 750 crianças e adolescentes da região. Com a chegada de uma nova direção em 1996, a questão mais preocupante identificada na escola foi,

[...] a alta evasão – e ciente do triste fim que vinham a ter os alunos evadidos visto que, para muitos, era a escola o único vínculo social concreto – o primeiro esforço da nova diretoria foi no sentido de manter os alunos na escola, durante o maior tempo possível. Nesta época, derrubaram-se os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança. A escola passou a ser aberta nos fins de semana, melhoraram-se os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. Enfim, a escola foi aberta à comunidade (Site EMEF Des. Amorim Lima)⁵³.

Em 2003, a Comissão e o Conselho de Escola, identificou uma grande dissonância entre o Projeto Político Pedagógico e a prática cotidiana da escola, diante do entendimento da necessidade de realizar a melhoria das condições e do nível de aprendizado, bem como das relações de convivência na escola, essas instâncias decidiram discutir as possibilidades para desenvolver ações para viabilizar essas mudanças. Nesse processo, conhecem a experiência da Escola da Ponte de Portugal, por meio de um vídeo sobre a escola,

[...] de imediato é percebida a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano na Escola da Ponte faziam transparecer. É vislumbrada como possível a adequação da prática aos valores propostos no Projeto Político Pedagógico da escola (Site EMEF Des. Amorim Lima)⁵⁴.

Assim, inspirada nessa experiência de escola democrática e por meio de uma proposta de projeto de assessoria que foi apresentada e aprovada pela Secretaria Municipal de Educação, deu-se início à mudança dos processos da

⁵³ História da EMEF Desembargador Amorim Lima. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>. Acessado em: 03/02/2022.

⁵⁴ História da EMEF Desembargador Amorim Lima. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>. Acessado em: 03/02/2022.

escola, que se realizou no período de janeiro de 2004 a maio de 2005 e se perpetuam até os dias atuais. Essas mudanças caracterizaram em,

[...] incentivar a autonomia e a responsabilidade das crianças, começando pela gestão do próprio espaço escolar, o cotidiano é decidido em assembleias, tornando a escola de todos, portanto, cuidada por todos. Eles não têm séries, nem aulas, os alunos estão estruturados em grupos de cinco e possuem um acompanhamento específico para cada grupo, mas eles também recebem acompanhamento individual, além da tutoria, que ajuda a dar unidade a essa vida escolar de cada aluno. A partir dos conteúdos oferecidos pelos professores, as crianças vão construindo seus próprios roteiros de pesquisa, sempre considerando o que preferem (Informação verbal)⁵⁵.

Quanto a **Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti**, localizada no bairro de Jardim Santa Lucia, na cidade de Campinas no estado de São Paulo, região Sudeste do país. Trata-se de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, que atende uma média de 537⁵⁶ crianças e adolescentes da região. Foi a partir de 2013 que as mudanças na escola começaram a acontecer, a qual,

[...] passava por um momento difícil e resolveu se transformar. A escola sofria, desde desinteresse dos alunos que se refletia em violência em sala de aula, quanto o desinteresse por parte dos professores e corpo técnico, foi quando a escola decidiu mudar e começou a se repensar, a partir da iniciativa dos próprios professores e com o apoio da diretoria, a escola começou a desenvolver uma nova proposta pedagógica que valorizasse mais as atividades multidisciplinares e a autonomia dos estudantes, o resultado foi a criação dos atelier multidisciplinares, que são atividades que ocorrem como parte do currículo escolar dentro do horário de aula e envolve mais de uma disciplina. [...] A autonomia dos estudantes e a gestão democrática são dois valores que a escola preza bastante, e isso pode ser visto diariamente na rotina da escola, a proposta do grêmio estudantil, por exemplo, surgiu dos próprios alunos (Informação verbal)⁵⁷.

Assim, o corpo de educadores tem se dedicado a oportunizar aos estudantes, espaços, experiências e relações voltadas ao envolvimento coletivo, participação democrática, autonomia e um aprendizado significativo para a vida e como afirma um dos professores, “foi uma ideia legítima do grupo, que

⁵⁵ Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP) – (2017).

⁵⁶ Dados do IDEB 2019, identificados no site Edu. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35083859-emef-emilio-miotti-padre>. Acessado em: 03/02/2022.

⁵⁷ Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP)” - (2017).

reconheceu os problemas que enfrentamos e respeitou as características da escola, a partir dos princípios de coletividade e respeito” (VOGL, 2016, s/p).

Na **Escola Municipal de Ensino Fundamental General Júlio Marcondes Salgado**, localizada na cidade de São Paulo, capital do estado de São Paulo, no bairro do Parque Edu Chaves, área urbana, destaca-se o Projeto Nas Ondas do Rádio – Educom, que teve início na escola no ano de 2013, uma ação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e como explica o então coordenador do núcleo Educomunicação,

O projeto “Educom ponto rádio” foi implantado na rede municipal de ensino de São Paulo, como uma proposta para desenvolver uma ação para diminuição da violência na escola, o projeto foi tão exitoso, que depois de quatro anos em desenvolvimento na rede, formando professores, alunos e membros da comunidade, justificou aí a criação da lei, que é a Lei municipal 13.941, que é a lei Educom, Programa Educom – Educom comunicação pelas ondas do rádio (Informação verbal)⁵⁸.

Uma escola de Ensino Fundamental, que atende 781⁵⁹ crianças e adolescentes da região, a adesão dos professores e estudantes ao projeto, oportunizou experiências no campo da comunicação que integra toda a comunidade escolar e como indica uma professora, o projeto possibilita “que eles saibam que existem espaços que são deles também, que eles podem conquistar, que eles podem acessar esses espaços” (Informação verbal)⁶⁰. Ainda que,

A educomunicação é uma prática que vem se desenvolvendo na América Latina, especialmente no Brasil, voltada a pensar a escola e todos os passos da educação, como um cenário, em que as pessoas se encontram na sua integralidade, enquanto pessoas em comunicação, na verdade a comunicação é a base fundamental do pensamento educacional, a partir da perspectiva, de que todos tem direito a se comunicar, a se expressar, e que nem sempre as pessoas tem a oportunidade de aprender a se comunicar e a se expressar (Informação verbal)⁶¹.

⁵⁸ Fala do então coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

⁵⁹ Dados da Prefeitura de São Paulo (2022). Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/RelTotalVagasMatriculasSerieEsc.aspx?Cod=094871>. Acessado em: 05/02/2022.

⁶⁰ Fala de uma professora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

⁶¹ Fala do então coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

Na prática cotidiana da escola o projeto oportuniza aos alunos aprenderem,

[...] noções básicas de fotografia, filmagem, montagem e desmontagem de equipamentos de som edição de vídeo, áudio e imagem, apresentação de programas, produção e revisão de textos, interações nas redes sociais, criação de sites, além de participarem de diferentes situações práticas, de coberturas jornalísticas e realização de entrevistas em toda a cidade de São Paulo (Informação verbal)⁶².

Com isso, a interação e engajamento dos estudantes ao contexto da escola e da comunidade se tornou um ponto de destaque do desenvolvimento desse projeto na escola, isto, porque,

Coloca a criança, o adolescente, como alguém que pensa a cidade, como um espaço que lhe cabe transformar. [...] Na verdade a Educomunicação chega ao amago de uma questão fundamental, quem sou eu numa sociedade em transformação, qual é a minha responsabilidade nesse mundo, e como eu posso me unir aos outros a partir exatamente da minha condição de comunicador, para mobilizar as pessoas a fazer um bem maior para a sociedade ao seu redor (Informação verbal)⁶³.

O Colégio Estadual Chico Anysio é uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio, está localizada no bairro de Andaraí, na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado do Rio de Janeiro, na área urbana da cidade e atende uma média 320⁶⁴ adolescentes e jovens.

Diante de questões que a escola enfrentava, não sendo diferente na maioria das escolas públicas do país, em 2013, inicia a implantação de um projeto experimental, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna, que objetivava,

[...] combater problemas do ensino médio, como o gradual desinteresse dos alunos pelos estudos, dificuldade de conectar disciplinas à vida real e ao mercado de trabalho, falta de diálogo entre estudantes, professores, profissionais da escola e a comunidade e, por consequência, a evasão escolar. O principal diferencial é a implementação da educação integral no ensino médio, com o

⁶² Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

⁶³ Fala de professor da USP e pesquisador Educomunicação, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

⁶⁴ Dados do IDEB 2019, identificados no site Edu. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/33063389-ce-chico-anysio>. Acessado em: 06/02/2022.

desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (INNOVEEDU.ORG)⁶⁵.

O projeto é desenvolvido com base em dois macros componentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o núcleo articulador, voltado para os aspectos socioemocionais dos indivíduos e do coletivo. No que trata a BNCC, os processos de estudos estão divididos nas quatro áreas de conhecimentos utilizadas pelo ENEM, que são: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e Matemática. “E o que inova na nossa escola, bastante, é o núcleo articulador, como é que funciona, nós temos três componentes, que é: o projeto de vida (PV), estudos orientados (EO) e o PIP que é o projeto de Intervenção e pesquisa” (Informação verbal)⁶⁶, esse núcleo tem o propósito de desenvolver em todos os envolvidos na comunidade escolar competências como colaboração, autonomia, responsabilidade, curiosidade, persistência. Esses dispositivos funcionam da seguinte forma:

No estudo orientado, um educador da escola ajuda os alunos a aprender a estudar. O professor, que pode ser de qualquer disciplina, orienta os jovens sobre como buscar informações relevantes, como sintetizá-las. No projeto de vida, professores se reúnem com grupos pequenos para ouvir angústias acadêmicas ou pessoais e para ajudar a traçar metas maiores. O aluno faz uma investigação sobre si próprio e depois sobre colegas, a família, a escola e a comunidade. Na autogestão, os alunos ficam livres para fazerem o que quiserem, como participar de atividades artística ou corporal, realizar oficinas, estudar para a prova. Já no projeto de intervenção e pesquisa, todos os alunos da escola são misturados. Eles formam grupos independentes de turma ou série e devem, ao longo do bimestre, desenvolver um projeto que tenha relação com a vida real. Para isso, se mobilizam em torno de um assunto de interesse comum, propõem ideias para resolver o problema, planejam e executam o trabalho. Fazem ainda uma avaliação do projeto e depois divulgam o resultado (INNOVEEDU.ORG)⁶⁷.

O segundo grupo, é composto por oito **escolas Comunitárias, Filantrópicas ou Organização Não Governamental – ONG**, estas, por não estarem vinculadas diretamente às redes públicas ou privadas de ensino,

⁶⁵ Trecho de reportagem do site INNOVEEDU.ORG. Disponível em: <http://innoveedu.org/pt/colégio-estadual-chico-anysio>. Acessado em: 06/02/2022.

⁶⁶ Fala do então diretor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anysio (Rio de Janeiro/RJ)” – 2017.

⁶⁷ Trecho de reportagem do site INNOVEEDU.ORG. Disponível em: <http://innoveedu.org/pt/colégio-estadual-chico-anysio>. Acessado em: 06/02/2022.

possuem uma autonomia mais efetiva para realizarem seus processos e objetivos, como será verificado ao longo das análises. Essas experiências são as seguintes:

Escola Inkiri Piracanga é uma escola comunitária, localizada na região Nordeste, no estado da Bahia, no município de Maraú, na comunidade Ecovila Piracanga, área rural, no litoral sul do estado. A escola atende crianças na educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa experiência surge da busca por uma educação diferente da que está estabelecida institucionalmente, movida pelo desejo de um grupo de pessoas da comunidade em educar suas crianças de forma livre e amorosa. Inicialmente a organização e processos da escola foram inspiradas na Fundação Pestalozzi, do Equador, que relaciona afeto com autodesenvolvimento e na Escola da Ponte, de Portugal, que desenvolve seus processos com base nos valores da autonomia e a liberdade. Com o passar dos anos, por sua própria experiência, a escola vem desenvolvendo uma proposta pedagógica intrínseca a sua realidade, visando uma Comunidade de Aprendizagem.

Nossa proposta pedagógica visa um novo modelo de educação, que nutre as crianças e os adolescentes nas seguintes dimensões: **ser, social e planetário**. A nossa prática permite o desenvolvimento da **autonomia sobre sua vida e aprendizado, para que o indivíduo possa desenvolver-se e manifestar-se a partir de seu propósito**. **AUTOCONHECIMENTO**: olhar para si, aprender a lidar com as emoções. Praticamos minutos de silêncio, autoavaliações, mediações de conflito com base na CNV⁶⁸. **CONEXÃO E ESSÊNCIA**: Acreditamos que cada criança tem um potencial único e que a Escola é um espaço de construção de aprendizagem e de relações que proporcionam o desenvolvimento da individualidade de cada um. **PEDAGOGIA ORGÂNICA**: Acreditamos na construção de uma pedagogia em constante desenvolvimento e que por isso está viva e atende às necessidades das crianças, adolescentes, educadores e famílias que participam dessa Comunidade Escolar. **AUTONOMIA REFLEXIVA E EMPODERAMENTO**: Preparação do educande para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Didática colaborativa, problematizadora e dialógica (Site Escola INKIRI, 2022, s/p)⁶⁹.

⁶⁸ **CNV – Comunicação Não Violenta, uma concepção de comunicação desenvolvida pelo norte-americano Marshall Rosenberg (1934-2015)**, que visa estabelecer relações mais empáticas entre as pessoas, ver o livro do autor, “Comunicação não violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”.

⁶⁹ Disponível em: <https://inkiri.com/matriculas-escola-inkiri-2022/>. Acessado em: 13/02/2022.

A pedagogia da escola “está em constante transformação visando uma educação significativa através do desenvolvimento integral do ser: físico, mental, emocional e espiritual” (Ibid.). Buscam dar outros sentidos às relações de ensino aprendizagem, oportunizando experiências significativas e criativas, por meio de uma metodologia de projetos elaborada na própria escola, “além de muitos outros dispositivos pedagógicos que possibilitam a expressão autêntica de cada educand@, bem como a construção coletiva com base nos valores da solidariedade, gentileza e (auto)responsabilidade” (Site Escola INKIRI, 2022)⁷⁰.

Ainda, faz parte da política da escola, a concessão de “bolsas para crianças nativas da região, fortalecendo nosso compromisso com a inclusão e impacto positivo que geramos na comunidade local” (Site Escola INKIRI, 2022)⁷¹.

A **Cidade Escola Ayni**, está localizada em um bosque cedido pela prefeitura, na área urbana da cidade de Guaporé, no estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do país. Trata-se de uma ONG, fundada em 2015, que desenvolve um projeto educacional inspirado em diversas iniciativas pedagógicas, visitadas pelo seu idealizador em vários países. Com o objetivo de se tornar,

[...] um espaço de referência em educação, que está sendo construído uma mini cidade, por isso, cidade escola, também, porque a gente quer que a escola seja a cidade, seja fora dos muros, nós queremos ser uma escola para inspirar as outras escolas, uma escola para seres humanos” (Informação verbal)⁷².

Como informa o site da escola, ela está registrada formalmente “como um contraturno escolar”, mas é uma escola para crianças e adultos. Por isso, que reflete em uma forma de viver, especialmente para os adultos, caracteriza-se em um espaço de reeducação,

Um parâmetro para tudo que fazemos é haver compatibilidade e viabilidade de adoção de nossas práticas em qualquer escola do país. Nossa pedagogia é uma forma de viver. Um convite ao adulto para olhar para suas questões emocionais. Para reconectar com sua própria criança interior, com suas verdades, seus sonhos, anseios, suas dores

⁷⁰ Disponível em: <https://inkiri.com/matriculas-escola-inkiri-2022/>. Acessado em: 13/02/2022.

⁷¹ Disponível em: <https://inkiri.com/matriculas-escola-inkiri-2022/>. Acessado em: 13/02/2022.

⁷² Fala do idealizador da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)” – 2017.

e seus potenciais. A partir desse movimento, entendemos e acreditamos que há uma relação mais leve, consciente e genuína com as crianças (Site Escola AYNI, 2022)⁷³.

Essa atenção aos adultos, visa oportunizar a vivência de processos que os reconecte com sua essência, de forma a refletir em relações mais saudáveis entre esses e as crianças, em todos os âmbitos, familiar, escolar, comunitário e social. Afinal, são os adultos os responsáveis pela educação das crianças, o que demanda uma constante atenção as relações estabelecidas cotidianamente consigo mesmo, com as crianças, com todos da comunidade, com o meio ambiente e a natureza.

A organização dos espaços físicos, a natureza, as ações, os processos e relações cotidianas da escola, atendem aos propósitos voltados à transformação do *status quo* milenarmente perpetuado nas bases sociais, tendo como pilares de suas ações a educação, economia e agroecologia, por meio de vivências efetivas que demonstram que esses elementos sociais podem ser orientados para um bem maior. Com isso, buscam “inspirar e encorajar uma nova relação do ser humano consigo mesmo, com seu propósito e por consequência com seu entorno” (Site Escola AYNI, 2022)⁷⁴.

A Escola Ayni é um espaço educativo gratuito, vem buscando ao longo de sua história uma sustentabilidade econômica por meio de doações, presentes e negócios sob a perspectiva da economia solidária e todos os recursos gerados são voltados para o projeto, sempre na busca de atender o maior número possível de crianças e adultos.

Os processos e relações visam o desenvolvimento do ser em sua integralidade, consigo mesmo, com as outras pessoas e com o meio ambiente, potencializando os sentidos e atitudes de autonomia, liberdade, responsabilidade, com afeto e amor.

Para tanto, os espaços são criados e organizados para que atendam as demandas apresentadas pelas crianças e que ocorra cotidianamente a busca e o acesso às diversas possibilidades de conhecimento, sem atividades direcionadas, para que a aprendizagem ocorra livremente,

⁷³ Disponível em: <https://www.ayni.org.br/escola>. Acessado em: 15/02/2022.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.ayni.org.br/escola>. Acessado em: 15/02/2022.

guiados pelos combinados de convivência e segurança acordados por todos/as.

A **Escola Janela**, é uma instituição de ensino comunitária, organizada por pais, professores e membros da comunidade na Associação Socioeducativa Buritirana, localizada na cidade de Cavalcante no interior do estado do Goiás, na Chapada dos Veadeiros, região Centro-Oeste do país. Desde 2014, inspirada em experiências e concepções pedagógicas, como a Pedagogia Waldorf, a Escola da Ponte de Portugal e no entendimento de aprendizado suscitado por Emília Ferreiro, desenvolve uma proposta de educação transformadora e inclusiva para crianças de 3 a 10 anos, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Desde o início, a gente colocou bem claro que a gente não queria uma escola que fosse uma redoma aqui, que fosse uma escola integrada dentro da realidade e que necessariamente participassem crianças da realidade de Cavalcante, que não teriam condições de pagar mensalidade, que seria dentro da intenção da transformação social. E aí, desde o início, metade das vagas eram para o que a gente chama da cota social. Então nossos olhar para a cota, ele é um pouco mais amplo que ter ou não ter condições de pagar a mensalidade, ele é no sentido de atingir famílias, cuja a realidade é uma realidade familiar histórica de margem, de poucas oportunidades, então é no sentido de igualar as oportunidades (Informação verbal)⁷⁵.

A manutenção e sustentabilidade econômica da escola é um de seus desafios, pois depende de doações de padrinhos e apoiadores, para que seja possível manter 50% das vagas gratuitas para famílias de baixa renda da cidade, também adotam a mensalidade solidária, onde algumas famílias contribuem com o que podem. Por isso, a importância da gestão da escola ser compartilhada, participativa e democrática, onde ocorre uma atuação efetiva das famílias, professores, estudantes e membros da comunidade nesse processo.

A pedagogia desenvolvida na escola,

[...] prioriza o aluno no aprendizado, o contato com a natureza e as artes, a educação não violenta. Na Janela os alunos realizam assembleias semanais para definirem os temas que irão estudar em forma de projetos. [...] O projeto educativo é voltado para a transformação social, com foco na formação de seres humanos autônomos e criativos, dotados de visão crítica sobre a realidade que

⁷⁵ Fala da diretora da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO) – 2017.

os cerca, sendo estimulados a se autoconhecer e a se relacionar desenvolvendo sua inteligência emocional (FERREIRA, 2020)⁷⁶.

Visando o desenvolvimento integral das crianças, a escola igualmente concede uma atenção diferenciada às famílias e aos/as professores/as, afinal, são esses adultos os responsáveis pelas crianças e como expõe a coordenadora terapêutica, “os professores são o que eu obviamente mais olho, se eles estão bem, então eles conseguem lidar com as crianças, e ver as diferenças das crianças, as dificuldades das famílias de forma mais tranquila” (informação verbal)⁷⁷.

A **Escola Rural Dênde da Serra**, é uma escola filantrópica, fundada em 2001, na cidade de Uruçuca, no litoral sul do estado da Bahia, região Nordeste do país. Tem como sua mantenedora a Associação Pedagógica Dendê da Serra (APDS), constituída pelos professores, pais e apoiadores da escola.

Sua ação educacional é realizada por meio da Pedagogia Antroposófica (Pedagogia Waldorf) e atende atualmente mais de 200 crianças e adolescentes, na Educação Infantil ao Ensino Médio. “Sendo a maioria alunos da comunidade local, oriundos de famílias menos favorecidas e que são bolsistas integrais. A outra parte dos alunos são filhos de famílias pagantes que se alinham à proposta da Escola, e ainda filhos de colaboradores” (Site Escola Dendê da Serra)⁷⁸.

O ensino é baseado na pedagogia antroposófica (Pedagogia Waldorf), que inclui os conteúdos do currículo regular e ainda oferece uma série de outras atividades práticas e artísticas, possibilitando um desenvolvimento mais completo das crianças, com disciplinas complementares, como teatro, música, dança, pintura, desenho, trabalhos manuais (costura, crochê, tricô, etc.), arte em madeira, expressão corporal, jardinagem e agricultura ecológica. A Dendê da Serra tem como princípio promover a integração social de crianças de diferentes origens socioeconômicas e culturais, priorizando as crianças de baixa renda (Site Escola Dendê da Serra)⁷⁹.

O Centro Pedagógico Casa dos Pandavas, se constitui em uma escola comunitária sem fins lucrativos e tem como sua mantenedora o Instituto

⁷⁶ Trecho extraído de reportagem do Jornal Província Centro Oeste, “Escola Transformadora em Cavalcante inova em 2020”. Repórter Carlos Ferreira, 19/02/2020. Disponível em: <https://jornalprovinciacentrooeste.com.br/2020/02/19/escola-transformadora-em-cavalcante-inova-em-2020/>. Acessado em 16/02/2022.

⁷⁷ Fala da coordenadora terapêutica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO) – 2017.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.dendeserra.org.br/about-us>. Acessado em: 16/02/2022.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.dendeserra.org.br/about-us>. Acessado em: 16/02/2022.

Pandavas, Núcleo de Educação, Cultura e Ações Socioambientais, ambos, localizados na área rural do município de Monteiro Lobato, no estado de São Paulo, região Sudeste do país.

Sua fundação em 1977, ocorreu como um Lar Assistencial para crianças em situação de vulnerabilidade social e à medida que as crianças foram crescendo, surge a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 1986. A partir de 2013, mobilizados pelo sonho de educar as crianças sob princípios humanizadores, a comunidade da escola define iniciar uma mudança em seus processos, inspirados em concepções defendidas pela Associação Palas Athena, como fraternidade, a não violência, a cooperação e na experiência da Escola da Ponte de Portugal.

Atualmente, a escola atende 93 crianças e adolescentes em regime parcial de gratuidade e o segmento Fundamental I funciona em parceria com a Prefeitura Municipal.

O Centro Pedagógico Casa dos Pandavas, através de um modelo educacional diferenciado que integra educação, meio ambiente, família e comunidade, tem com seu aluno, o compromisso de promover seu desenvolvimento psíquico, físico, motor e cultural, tornando-o capaz de atuar na sociedade com senso crítico e humanístico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social. [...] Para uma escola que pretenda, além do currículo tradicional, desenvolver a autonomia, o senso de responsabilidade pelo bem comum, o respeito ao próximo... é importante que existam dispositivos pedagógicos que trabalhem de maneira prática estes objetivos, sob pena de existirem apenas nos planejamentos teóricos enviados às diretorias de ensino. [...] Liberdade não significa fazer o que quiser quando bem entender. Este é um conceito, muitas vezes, difícil para um adolescente ou pré-adolescente entender. Os núcleos funcionam como um calibre para que esta compreensão possa ocorrer. A liberdade precisa ser exercida para que cada um compreenda a necessidade dos limites na vida social (PANDAVAS/Site)⁸⁰.

Para tanto, a escola utiliza-se de dispositivos que oportunizem vivências cotidianas dessas concepções, por meio dos núcleos, assembleias, grupos de responsabilidade, estudos autônomos, tutoria, autoavaliação, todos voltados “para que o educando se aprimore tanto intelectualmente como em seus relacionamentos” (PANDAVAS/Site). Assim, esses processos e relações são guiados por valores eleitos como imprescindíveis na construção de uma

⁸⁰ Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/dispositivos-pedagogicos/>. Acessado em: 17/02/2022.

educação humanizadora e referendados no PPP da escola, sendo: responsabilidade, respeito, cooperação, transparência e ética. Isso, porque,

Tendo a diversidade como matéria prima de nosso grupo, é pulsante e presente na prática pedagógica o convite para encontrarmos uma “unidade na diversidade”, seguindo assim os conceitos de Paulo Freire ao promover simultaneamente aprendizagem acadêmica, valorização do convívio na diversidade e o compromisso com a sociedade da qual todos fazem parte. E por fazer parte, podem todos pensar criticamente sobre ela e agir, transformando-a (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 1).

Importante destacar que o contexto apresentado dessas escolas, bem como as falas e vivências que são objetos das análises, expressam a realidade dessas experiências, até o período (ano) – identificados no anexo 1 -, de filmagem/lançamento dos vídeos utilizados para essa pesquisa, os quais, em sua maioria, permearam entre os anos de 2013 ao ano de 2020.

Evidencia-se essa temporalidade, porque diante do advento da pandemia do Covid-19, a partir do ano de 2020, muitas questões foram e estão sendo enfrentadas pelos sistemas de educação de todo o planeta e não foi diferente no Brasil. Conseqüentemente, com essas escolas e esse cenário, está atingindo de forma significativa as estruturas dos sistemas de educação e das escolas, tema que não será possível ser abordado neste trabalho.

Os dois próximos itens, tratam das análises em torno das falas, vivências e meio educativo inerentes à essas escolas, visando compreender seus processos e relações e como estes, influem na educação das pessoas envolvidas.

4.2 – As vivências proporcionadas pelo meio intencionalmente organizado nas escolas transformadoras

Os principais elementos que essa pesquisa pretende tratar são: o campo das relações e processos educativos vivenciados no meio intencionalmente organizados nas escolas transformadoras e suas conseqüências no conjunto de pessoas que as vivenciam, em perspectivas que independem de temporalidade histórica, localização e estrutura. Com isso, demonstram ser possível sua implementação, porque tratam prioritariamente de decisão e ação humana, em sentido de uma busca essencialmente epistemológica de seus objetivos.

Em vista disso, as análises das falas que expressam as vivências nessas escolas, foram tratadas de acordo com as suas confluências em evidências, sentidos, concepções, significados e compreensões dos elementos que as constituem, em um movimento dialético dos temas comuns identificados entre as mesmas, que estão demonstradas no quadro 4.

Quanto ao total de número de falas indicado no mesmo quadro, não foram todas utilizadas integralmente como citações indutoras das análises, mas também, como inspiração às reflexões das análises. Ainda, poderão ser verificadas algumas citações de falas de pessoas de algumas escolas que não estão no grupo abordado no item anterior, por terem sido identificadas em documentários onde aludem várias experiências pontualmente.

Inicia-se as análises dos resultados dessa pesquisa, com as **motivações e questões** que levaram os grupos de profissionais dessas escolas a definirem por mudar seus processos escolarizados e realizar uma perspectiva de educação transformadora. Considerar essas escolas como transformadoras, retrata o que as motivam, seus objetivos, como se estruturam, se movimentam em seus processos e relações e as contribuições e função social que entendem e intentam ter e ser.

Por isso, empenham-se na busca de mecanismos para o desenvolvimento de novas atitudes e reações das pessoas envolvidas e educadas por elas, junto a uma sociedade que demonstra um adoecimento e deterioração de suas relações. Assim, manifestam de várias formas e contextos um anseio pela construção de uma ética social, afim a uma das concepções de Vigotski, já citada anteriormente, que “a indicação e o traçado dos objetivos da educação são questões relacionadas à pedagogia geral e à ética social” (VIGOTSKI, 2003, p. 80).

Nessas perspectivas, identifica-se uma importante consonância entre os objetivos dessas experiências educativas com as concepções da Teoria-Histórico-Cultural de Vygotski, desde o seu primeiro livro publicado em 1926, “Psicologia Pedagógica”, especialmente nesta obra, onde o autor elabora uma vasta discussão em torno do desenvolvimento humano considerando suas múltiplas constituições, sob perspectivas dialéticas entre o biológico, psicológico, cultural e social, objetivando uma abordagem eminentemente prática, voltada à formação de professores.

Com isso, o autor buscou “contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico de acordo com os novos dados aportados pela ciência psicológica” (VIGOTSKI, 2003, p. 33) - da época -. Mas, à medida que se adentra a obra, percebe-se que essas concepções são muito atuais e colaboram com movimentos de mudanças paradigmáticas na educação como vem buscando as escolas transformadoras.

As motivações que mobilizaram essas escolas à decisão de operar mudanças em sua ação educativa são diversas, em expectativa objetiva e subjetiva. Apesar de não combinadas, nem premeditadas, em alguns casos inspiradas em experiências já existentes, todas expressam uma busca comum, que é realizar uma educação que ultrapasse a educação escolarizada estabelecida, em seus fundamentos, objetivos, métodos, instrumentos, gestão, princípios, valores, entre outros, consideradas limitantes do desenvolvimento humano em várias dimensões, caracterizando em um processo de mudança de paradigmas no âmbito da educação.

Em sentido subjetivo, as motivações expressadas nas falas permeiam sonhos, desafios, mudanças, questões cotidianas, utopias, esperanças, entre outros motivos, tão diversos quanto a própria diversidade que essas escolas, as pessoas envolvidas, suas comunidades e seus contextos se constituem.

Nisso centra um dos desafios desse trabalho, tratar sobre diversidades, complexas por si só, em um sistema científico que só se permite movimentar por padrões e definições, na qual parece não comportar os movimentos de transformações que essas escolas vem realizando no bojo da educação, o que nos reporta em concordância a indicação de Morin (2011, p. 30), quando afirma que, “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autoreformar-se”.

Porque é assim que essas escolas se apresentam, em constante autotransformação para transformar o seu meio. Por isso, simples mecanismos de medições, comparações, definições ou conceituações absolutas, não expressarão sua constituição, porque o que é hoje, poderá não ser mais amanhã. Transformou-se, para atender às pessoas e realidades que as integram ou estão integradas.

É ao campo da realidade individual, social e cultural, que essas experiências demonstram estar vinculadas, não apenas às determinações conteudistas do cotidiano que o sistema e a mentalidade escolarizada impõem, na qual o tempo e a burocracia sufocam a criatividade e atenção às singularidades das pessoas e acontecimentos envolvidos.

Assim, alienam-se as relações, restringindo-as as esferas dos contatos, dos simples atos de depositar, narrar, transferir conteúdos e valores como nos alerta Freire (2011a), impedindo e negando “a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica” (ibid. p. 95). E é exatamente a transformação dessa realidade e perspectiva de educação que essas experiências intentam quando afirmam que o que as mobilizam são,

[...] colaborar com uma cultura de paz (Informação verbal/educadora)⁸¹.

[...] a escola nasceu realmente com uma vontade espiritual de manter a essência e a sensibilidade da criança (Informação verbal/educadora)⁸².

[...] o sonho de mudar o mundo, de criar uma humanidade mais humanizada, sem tantas exigências materiais, mas buscando um contato mais próximo com a natureza, não só com a natureza fora de nós, mas com a nossa própria natureza. [...] Criar uma nova relação com a natureza, com a sociedade (Informação verbal/Diretora pedagógica)⁸³.

[...] oferecer as nossas crianças um outro modelo de educação, completamente diferente, um modelo onde elas têm voz, onde elas são protagonistas da própria educação, onde elas tenham direito a expressar as coisas que elas gostam e que elas não gostam, ou modificar as coisas que elas não gostam e onde elas aprendem fazendo, elas não aprendem tendo que aceitar como válida a verdade que alguém emite pra elas. Porque a educação tradicional é uma educação extremamente passiva (Informação verbal/Neurocientista)⁸⁴.

[...] Capacitar alunos e alunas para atuar na sociedade com senso crítico, iniciativa, colaboração, criatividade e responsabilidade social, desenvolver a voz ativa, a consciência do poder e de sua responsabilidade de ação no Mundo e equilibrar o pensamento crítico com a sensibilidade, sutileza e criatividade (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 4).

⁸¹ Fala de uma educadora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)” – (2017).

⁸² Fala de uma educadora, extraída do vídeo “ESCOLA INKIRI - Uma nova educação pela essência das crianças” (2017).

⁸³ Fala da Diretora Pedagógica, extraída do vídeo “Instituto Pandavas - Rumo à Autonomia” (2020).

⁸⁴ Fala de um neurocientista extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

Identificam-se várias especificidades nessas motivações, de abrangências utópicas, mas principalmente de múltiplas esperanças e nós – seres humanos -, só esperamos pelo que é ausente, pelo que pode vir a ser, como “convivermos pela paz”, “olhar e oportunizar às crianças a vivência de suas essências e sensibilidades”, como será termos crianças e adultos (no futuro) que vivenciaram esses atributos ontológicos do humano desde a infância?

“Mudar o mundo, tornando-o mais humanizado”, e isso só é possível, tornando as pessoas mais humanizadas, para tanto, pensar ou agir para que “nos reconectemos com a nossa própria natureza e com a natureza” ambiental, que nos abriga neste planeta, parece-nos um caminho no mínimo pertinente e lúcido! Diante das questões humanas e sociais históricas que enfrentamos – a exemplo das abordadas no primeiro capítulo -, que foram e são criações humanas. Portanto, também cabe a nós, seres humanos, as transformações e mudanças dessas realidades.

O que nos reporta à pedagogia da esperança proposta por Freire (2011b), entretanto, o autor alerta logo no início do seu escrito sobre os incrédulos que, por meio de “discursos pragmáticos defende nossa adaptação aos fatos, acusando *sonho* e *utopia* não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes” (FREIRE, 2011b, p. 13).

Então, vamos ter os devidos cuidados com os incrédulos, apenas quando necessário, para não os deixar nos atingir com a desesperança e vamos voltar ao que interessa nesse trabalho, a esperança, o esperar. O autor afirma que,

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] O essencial, desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2011b, p. 14-15).

Portanto, a decisão e a ação concreta para qualquer busca transformadora para nos fazermos melhores e à nossa existência, sempre estará imbuída também do princípio ontológico da esperança, que precisa ser ativa e

crente de sua possibilidade, por parte dos que se mobilizam e atuam para tal transformação. Crer que é possível desenvolver novas relações consigo mesmo, com os demais e com a natureza, já é um mecanismo essencialmente transformador.

A proposta de criação da Escola vem da intenção de oferecer uma educação inovadora para as crianças do município de Cavalcante. Uma educação que visa o desenvolvimento de visões críticas e amorosas de mundo, fortalecendo nos educandos suas próprias identidades e autonomia solidária (Site escola Janela)⁸⁵.

Em sentido objetivo, quanto às **motivações** dessas escolas, as falas expressam uma ligação com a realidade social concreta, vivenciada pelas pessoas envolvidas nessas experiências, **especialmente no que tange às suas questões**, seja dentro da escola, em seu entorno e da sociedade como um todo.

As quais têm se proposto a observar, analisar a si mesmas e procurar conhecimentos e referências teóricas e práticas, para atuarem em sentidos de transformar essas realidades, ou seja, transformar os processos escolarizados que demonstram não atenderem mais aos grupos humanos que as integram, como indicam as falas a seguir. Essa transformação perpassa essencialmente pelas relações estabelecidas em todos esses níveis de organização social, iniciando por elas próprias.

[...] Que escola que a gente tem? E que escola que a gente quer ter? Quando a gente chegou nesse momento dessa conversa, foi quando a gente pensou na possibilidade de mudança de projeto da escola né (Informação verbal/Diretora)⁸⁶.

[...] A gestão tinha um sonho que as crianças participassem bem mais das atividades da escola, e que ajudassem e contribuíssem para melhorar o aprendizado, pra melhorar o dia a dia e para que eles tivessem prazer de estar na escola. (Informação verbal/professora educ. infantil)⁸⁷.

[...] A ideia da escola surgiu em 1999 quando viemos pra cá, um dos bairros mais violentos do mundo no mapa de exclusão, e nós tínhamos um problema, de colocá-los aqui dentro para estudar, então a solução foi abrir as portas e trazê-los para poder discutir uma escola, que tipo de escola que eles queriam para essa comunidade, o que eles

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.escolajanela.com/>>. Acessado em: 17/10/2021.

⁸⁶ Fala da diretora da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP) – (2017).

⁸⁷ Fala de professora de educação infantil, extraída do vídeo/reportagem “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

gostariam de estudar, como eles olhavam para essa escola e poder frequentar a escola (Informação verbal/Coord. Geral da escola)⁸⁸.

Essas falas, expressam coragem e disposição de olhar com honestidade para as questões, problemas e conflitos existentes na escola e em seu entorno, que geravam insatisfações e que, essencialmente, tinham a ver com as relações e as condições de vida e existência das pessoas envolvidas dentro e fora da escola. A partir disso, ocorrem as decisões em agir para transformar, mudar essas realidades, e para tanto, as pessoas precisam mudar e se transformar. Um dos mecanismos basilares desse processo, numa sociedade, entende-se que é por meio da educação.

Isso reporta-nos a concepção de Blonski sobre educação, utilizada por Vigotski (2003), que diz que “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (BLONSKI *apud* VIGOTSKI, 2003, p. 37). À medida que esses grupos de profissionais, partindo de uma realidade concreta, propõe-se a analisar criticamente essa realidade e atuar em prol da transformação dela, infere-se uma ação comprometida, planejada e consciente em torno de seus objetivos e da função social que a educação e a escola precisam realizar. Nesse sentido, Vigotski afirma que,

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação. A outra tarefa consiste em elucidar quais são as leis às quais se subordina o próprio desenvolvimento do organismo a ser influenciado (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Com isso, infere-se que qualquer intencionalidade de transformação, em qualquer âmbito ou contexto, faz-se necessário prioritariamente uma análise crítica da realidade, processos e mecanismos objetivos e subjetivos que levaram a dada situação e compreender que para mudá-las, os processos e mecanismos também precisam mudar, de acordo com as intenções e perspectivas de transformação que se pretende realizar.

Isto, aliado a elucidação das leis que movimentam o desenvolvimento do organismo a ser influenciado, no caso da educação, as pessoas educadas por

⁸⁸ Fala da coordenadora geral da escola, extraída do vídeo/reportagem “Santa Receita - Conheça o Projeto CIEJA 15 de outubro de 2015 Full HD TV Aparecida (2015).

ela, que são constituídas da e pelas confluências dos complexos organismos biológico e emocional, que integram organismos histórico, social e cultural, em movimentos infindavelmente dialéticos. Sob a perspectiva de desenvolvimento humano discutida por Vigotski (2018), fundamentada em leis de desenvolvimento, oportunizam um olhar abrangente sobre esse processo do humano, que segundo o autor, é um ser de infinitas possibilidades.

Por isso – como afirma o autor ao longo de sua obra -, a educação se dá na vida, o processo educativo está vinculado à vida, essencialmente nas relações, internas e externas a nós. Uma das leis de desenvolvimento humano que o autor discute, que avaliza essa concepção, é a de que “o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento”.

[...] no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento. [...] isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Entende-se que essa “forma ideal” se trata dos objetivos que se tem com a educação, portanto, tudo que constitua o fazer educativo, precisa estar imbuído desses objetivos, como alcançá-los. A exemplo, indagamos o seguinte: se um dos objetivos da educação é colaborar com uma sociedade mais solidária, cooperativa, responsável, democrática participativa, o meio precisa estar organizado de forma a oportunizar vivências que colaborem com o desenvolvimento dessas características nas atitudes e personalidades das pessoas que estão sendo educadas.

O que a gente acredita é o que muitos educadores e pensadores acreditam, o que faz sentido quando você aprende, algo que faz sentido, aprender e registrar na sua memória, o que você está vivendo na sua célula, também faz parte do vivenciar, vivenciar você com o educador, vivenciar você com outro aluno, vivenciar com outras crianças, é isso que faz o registro, aí fica, aí você lembra, da gente estar vendo que os pequenos, muitos estão voltando para casa contando aos pais, para as famílias, o que eles estão trabalhando hoje, isso faz sentido, isso é um registro (Informação verbal/Educadora)⁸⁹.

⁸⁹ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

Por isso, quando se trata de vivências, estamos versando sobre sentidos e não sobre unicamente técnicas e conteúdos. Afinal, não se aprende a ser solidário, cooperativo, responsável e/ou um cidadão participativo apenas decorando seus conceitos e teorias, mas vivenciando essas atitudes e comportamentos, experienciando na realidade concreta, praticando, refletindo sobre elas, por uma sucessão de confluências dialéticas de criação e recriação. São características existenciais que só podem ser assimiladas e desempenhadas pelo humano e como afirma Freire (2014), em relação à responsabilidade, “daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (Ibid., p. 80).

Apesar de Vigotski (2018) tratar sobre as leis de desenvolvimento humano – de forma mais ampla -, no tocante ao desenvolvimento das crianças, quando o autor trata sobre “*la esencia psicofisiológica de la educación de las reacciones*” (VIGOTSKI, 1997, p. 117) e sobre a “reeducação”, indica que essas leis de desenvolvimento também são integralmente pertinentes a todas as fases de vida, como verifica-se nos movimentos educativos identificados nas escolas transformadoras, diante da atuação do meio junto aos jovens, adultos e idosos, como será verificado mais a diante.

Intrínsecas as motivações dessas escolas, estão **as questões que as impulsionaram**, que também são evidenciadas nas falas tanto de educadores/as quanto de estudantes das escolas pesquisadas. Sedimentadas em insatisfações prementes, quanto à educação bancária institucionalizada e preponderante em nossa sociedade. Integralmente correlacionadas com uma saturação dos seus processos e relações estabelecidas e suas consequências, onde em muitas delas, tornam-se excludentes, preconceituosas e segregadoras, como na realidade social vigente.

O povo Kanindé não brinca de fazer educação, o povo Kanindé não brinca de fazer nada e a gente escolheu educar, não foi por acaso. A gente era aluno de escola normal, eu fui aluno de escola normal, mas a gente saiu de lá, porque índio era ladrão, índio roubava, isso não é verdade, meu avô não roubou, bisavó não roubou nada, roubaram da gente, roubaram nossas terras, tentam roubar até hoje nossa identidade, a nossa cultura, o que a gente tá tentando fazer é só

preservar e fazendo educação, fazendo uma escola, pra que esse espaço seja preservado (Informação verbal/Diretor)⁹⁰.

Escola do futuro, tem a ver com essa passagem que eu sinto que a humanidade está fazendo, da gente começar a olhar para a responsabilidade que o indivíduo tem dentro desse contexto, a gente não é só reprodutor de massa, reprodutor daquilo que disseram que tem de ser, e a gente vai reproduzindo, sem nem se questionar porque que eu estou aqui? Porque eu pratico esse tipo de escola? A gente quanto educador, a gente olha pra ver o nosso papel, o que a gente está fazendo com esse papel, não dá para esperar que as crianças mudem, se transformem, se elas têm o exemplo em que a pessoa tá sempre culpando o outro, responsabilizando o sistema, aquilo é ruim, aquilo é daquela forma, eu não estou tomando a minha responsabilidade para mudar (Informação verbal/Educadora)⁹¹.

Quanto mais a escola se abre, mais a vida entra né, acho que isso faz muita diferença no processo das crianças, de conhecer a cidade, de conhecer o bairro, de pensar sobre tudo isso, pensar os problemas, as soluções, enfim, eu acredito que isso, traz um vigor para o projeto pedagógico da escola (Informação verbal/Diretora)⁹².

É a escola sem muros, a que eu acredito de verdade, eu não entendo porque a gente tem que ficar naquele quatinho fechado, não é um castigo, a escola tem que ser um prazer. Então quando a gente sai, a gente não está só aprendendo os conteúdos estipulados pelo MEC ou pelo município, mas a gente está aprendendo como viver uma vida sociável, cumprimentando as pessoas, sendo humanos, eu acho que isso está faltando muito no mundo, ser humano mesmo (Informação verbal/Educadora)⁹³.

Existem notícias de inúmeras situações de violências explícitas, ocorridas nos ambientes escolares e, quando chega aos noticiários públicos, são os extremos de violências físicas, entre outros eventos de violências subjetivas e/ou não publicizadas, que ocorrem nos cotidianos escolares e que verberam em relações segregadoras e excludentes como as vivenciadas pelo povo Kanindé.

Poderíamos citar outros exemplos – em sentido generalista -, como o denunciado por Martins (2020) em sua tese, sobre violências e preconceitos sofridas por crianças em situação de acolhimento institucional em ambientes escolarizados, ou ainda, pela condição de raça, gênero, necessidades especiais, entre outras.

A partir da constituição do cenário apresentado pelas narrativas produzidas nesta pesquisa, confirma-se a tese de que a criança em

⁹⁰ Fala do diretor da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE) – (2017).

⁹¹ Fala de uma educadora, extraída do vídeo “Escola do futuro, Inkiri Piracanga” (2018).

⁹² Fala da diretora, extraída do vídeo “O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima” (2020).

⁹³ Fala de uma educadora, extraída do documentário “Quando sinto que já sei” (2014).

situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente (MARTINS, 2020, p. 205).

Vê-se então, na confirmação dessa tese, um exemplo dentre outros, quanto às realidades de pré-conceitos estruturais sedimentados no ideário social, que adentram os espaços escolares. Geradores de intolerâncias e conflitos entre os próprios estudantes, a exemplo do fenômeno dos *bullyings* e outras desavenças entre os próprios professores, entre estudantes e professores e/ou outros profissionais da escola, de pais e professores, o que tem gerado altos índices de adoecimentos emocionais das pessoas envolvidas. Sabe-se que esta é uma questão delicada, que apesar de haver em alguns contextos a atenção e intenção para tratar do tema da violência nas escolas, em muitos ambientes escolares, ainda é um tabu, mobilizado por vários fenômenos internos e externos à escola e que merecem estudos aprofundados.

Não se desconsideram nesses contextos, as questões estruturais e relacionais externas à escola, inerentes à realidade de vida dessas pessoas, mas independente disto, o que importa, ou deveria importar no âmbito da escola, é questionar-se qual o papel da educação diante desse contexto de relações?

Repeti-las, referendá-las no ambiente escolar ou tratá-las em sentido de sua superação? Como esperar dos estudantes, relações respeitadas, responsáveis, conscientes, solidárias, comprometidas, dialógicas, se nos ambientes escolares, o principal espaço social instaurado para educar, são replicadas inúmeras formas de violências subjetivas, vivenciadas nos mais diversos ambientes sociais?

A insatisfação dessa realidade, se expressa no movimento de “passagem” que a educadora diz sentir que “a humanidade está fazendo”, o que impulsiona a busca por transformar nossas relações humanas e sociais, de forma a nos reconhecemos responsáveis pelo que está posto e pelas mudanças que possam ocorrer.

Isso nos reporta ao que Naranjo (2015) diz que, “até agora, só conhecemos revoluções políticas e ideológicas” (NARANJO, 2015, p. 11) e defende que o que estamos vivenciando agora é,

[...] uma revolução da consciência, [...] pois creio que o problema principal do mundo, para além dos seus múltiplos sintomas, é a inconsciência, e que só despertando de nosso sonambulismo cego teremos a chance de evoluir. [...] pois se quisermos mais consciência, é pela educação que deveremos começar. [...] que poderia ser uma educação para a liberdade, para o amor e para a sabedoria (NARANJO, 2015, p. 11 e 12).

O que nos leva a refletir criticamente sobre a função social da educação na atualidade e consequente atuação dos profissionais que a realizam. Nesse complexo sistema, sua infinidade de elementos objetivos e subjetivos estão sendo incitados a serem observados e refletidos em sua radicalidade, essencialmente quanto aos seus sentidos e tanto educadores/as, quanto estudantes tem despertado para esse movimento.

Ainda, no bojo de questões impulsionadoras desses movimentos de transformações, nas falas a seguir destaca-se o equívoco das abordagens estritamente conteudistas e compartimentadas.

[...] é uma escola como deveria ser, porque ela não é uma escola tradicional, as pessoas acham, nas escolas tradicionais a gente fica lá metade do período, e eles acham que nosso cérebro funciona como gavetas e nosso cérebro não são gavetas, a gente não funciona matemática, português, é tudo junto e pra gente entender isso, a gente precisa se entender em primeiro lugar, que é o que a Ayni preza, que a gente se encontre em primeiro lugar (Informação verbal/jovem voluntária)⁹⁴.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem fundamenta-se em princípios distintos dos estabelecidos na educação bancária, que determina um acesso fragmentado, padronizado e restritivo dos conteúdos, o que sedimenta um entendimento dos temas nas mesmas dimensões. Distintos, porque direciona um olhar abrangente, para além do cognitivo, demonstrando uma busca pela compreensão não dos conteúdos isoladamente, mas das **áreas do conhecimento aliadas à realidade, imbuídas de sentidos** para as pessoas que as acessam, seja para si mesmas, seja para as suas relações com o mundo.

Nesse sentido, Morin (2011) indica que,

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de

⁹⁴ Fala de uma voluntária/jovem da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS) – (2017).

conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano, para situar todas essas informações em um contexto e em um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo (MORIN, 2011, p. 16).

Na fala a seguir, expressa o entendimento da diversidade humana que as sociedades e até cada escola pode vir a compor e como as padronizações impostas pelos sistemas de educação, podem ser deficitárias e até insuficientes, portanto, danosas a essa diversidade humana que precisa ser atendida socialmente.

Na escola regular, tanto a rede estadual quanto a municipal, as coisas vêm sempre muito prontinhas, muito preparadas e isso é um grande equívoco, porque cada grupo, cada lugar, cada região, tem um público diferente, tem necessidades diferentes, tem demandas diferentes. Então é muito comum a gente ter adolescentes, que acolhem pessoas de mais idade até idosos que acolhem adolescentes, a gente tem alunos especiais que ajudam adultos com dificuldade de aprendizagem, isso eu nunca pensei que fosse ver na minha vida de professor né (Informação verbal/professor de ciências/EJA)⁹⁵.

A EJA ela tem que ser diferente, ela tem que ser afirmada como uma modalidade, porque os alunos, todos que nós já recebemos, já passaram, tiveram uma experiência ou nunca tiveram uma experiência, mas tem um ideal, um sonho, uma ideia de escola, e eu sempre digo que repetir as mesmas coisas esperando resultados diferentes é muito complicado né, Albert Einstein falava isso né. Então a gente precisa pensar de uma outra maneira, a modalidade de EJA ela tem que olhar para o seu público alvo e tentar se organizar de uma maneira que possa atender a todos (Informação verbal/diretora)⁹⁶.

A gente tem uma diversidade muito grande dentro da escola e o que se pretende é mostrar para eles a possibilidade de uma relação mais amorosa, com compaixão, com entendimento (Informação verbal/professora)⁹⁷.

A própria expressão do reconhecimento dessa diversidade reflete às práticas, processos e relações educativas que a escola deve desenvolver. À medida que se evidencia as relações solidárias existentes em sua comunidade escolar, que abrangem diversas faixas etárias e condições especiais que não

⁹⁵ Fala de um professor de ciências/EJA da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo) – (2017).

⁹⁶ Fala da diretora da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo) – (2017).

⁹⁷ Fala de uma professora da escola, extraída do vídeo “Escola Rural Dendê da Serra - Vídeo Institucional” – (2013).

consistem em impedimentos para uma educação atenciosa a cada indivíduo. Além disso, oportunizam relações solidárias, portanto, humanizadoras, o que faz o professor impressionar-se com as relações estabelecidas.

Esse contexto nos reporta a Morin (2011), quando defende que precisa ser ensinado para a educação do futuro, a “compreensão”, geradora de entendimento, acolhimento, solidariedade, empatia, entre outras, à medida que

[...] a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades (MORIN, 2011, p. 17).

A exemplo do que ocorre nesta escola transformadora de EJA e educação especial, – como indicado no item 4.1.1 deste capítulo -, a decisão por mudar a concepção do atendimento do seu público, que integra um contingente de pessoas em situações diversas de exclusão social, por meio de uma atitude radical de acolhimento – através de uma visão que só se faz criticamente -, é fruto do reconhecimento por parte dos profissionais dessa escola, das profundas questões de existência humana enfrentadas por essas pessoas.

E, por se tratar de questões sociais, todas as estruturas do Estado que deve servir à sociedade, tem reponsabilidades nesse contexto e, a escola, como principal instrumento dessa estrutura na função de educar a população, não pode se eximir das responsabilidades que lhes são inerentes nesse processo, principalmente na transformação dessas questões.

A exemplo dessa escola, que tornou sua prioridade a concessão do direito à educação que todas as pessoas possuem, abrindo as portas da escola para acolhê-las não só espacialmente, mas principalmente, em suas questões e potencialidades, de modo a contribuir com o desenvolvimento de si mesmas, perante suas realidades individuais e contexto social. Oportunizando no ambiente da escola, a práxis dialógica e transformadora incitada por Freire (2011), na busca de uma escola significativa, por meio da superação das contradições impostas pela educação bancária na relação educador/a e educando/a.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Ainda nesse sentido, imbricando as percepções de **respeito as individualidades**, bem como, a compreensão e acolhimento das diferenças, são elementos que são observados e tratados nas escolas transformadoras em todas as fases de ensino, como demonstram as falas a seguir e outras mais adiante.

Então deixa a criança ser a criança, deixa a criança brincar, deixa a criança fluir, e não existe uma receita, dentro da Ayni, não existe uma receita de uma pedagogia, uma receita de há, nossa pedagogia funciona assim e assim, é muito nessa questão da verdade, que tá muito claro pra nós, o que é nossa verdade enquanto escola, e esse entendimento de que uma criança é diferente da outra, e que esse tratamento dessa criança vai ser diferente um do outro. Que essa igualdade infantil que a sociedade traz pra nós que somos todos iguais, não é isso né, essa igualdade está nas diferenças, que essas diferenças consigam caminhar para algo mais semelhante, dentro disso, valorizando também elas (Informação verbal/Neuropedagoga e educadora)⁹⁸.

O papel nosso aqui de educadores é fazer com que essa aprendizagem seja significativa. Então as vezes eu tenho uma criança aqui que não consegue, todo mundo tem limitações, as vezes ela não consegue ir até onde o outro foi, mas até onde ela foi, já é muito bom e é muito valorizado. Então o nosso papel de educadores é de valorizar o máximo que a gente pode. É de ver o ponto luminoso e de fazer isso florescer cada vez mais. É acolher, acolher sempre e fazer essa troca né, conseguir. Pra gente fazer essa troca a gente não consegue sem o acolhimento, quando a gente acolhe, a gente encanta e a gente fica encantado, e aí acontece a educação, acontece a aprendizagem (Informação verbal/coord. pedagógica)⁹⁹.

Então essas crianças elas são uma alegria, são uma dica pra gente de que essa pedagogia funciona sim, de que olhar com respeito para a individualidade das crianças, receber a diversidade familiar aqui dentro, é que faz a potência do ser humano brotar (Informação verbal/Coord. Pedagógica)¹⁰⁰.

⁹⁸ Fala de uma Neuropedagoga e educadora da escola, extraída do vídeo “Conheça mais a pedagogia Ayni” (2017).

⁹⁹ Fala da coordenadora pedagógica da instituição, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

¹⁰⁰ Fala da coordenadora pedagógica da instituição, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)” 0 (2017).

Essa percepção sensível desses educadores, quanto a importância da atenção sobre as crianças de forma individualizada - em outras falas ao longo dessas análises, também são vistas sobre outros estudantes, independentemente da idade -, nos reporta às intervenções metodológicas que Vigotski (2018) indica ter realizado, quando buscava obter “conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil”, no qual, utilizava-se de método comparativo, “mas comparo principalmente a própria criança com ela mesma em diferentes etapas de seu desenvolvimento. [...] utiliza a comparação como meio para representar o caminho de desenvolvimento percorrido pela criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 54).

Nesse viés, apesar do autor estar tratando sobre um contexto de pesquisa comparativa genética, aplicada a investigação do desenvolvimento etário, o objetivo que leva a utilização desse procedimento, está em **identificar as dimensões de desenvolvimento na trajetória da própria criança, onde o meio é um dos fatores determinantes nesse processo**, o autor explica que o diferencial desse procedimento está exatamente no recorte de comparação com a própria criança. Bem como, esclarece que também utilizava o recorte comparativo entre crianças, o que era e é utilizado por todas as ciências, mas para outras dimensões de verificações.

E, como método de análise, acompanhamento e avaliação, o que vem sendo realizado pelas escolas transformadoras, **demonstra o quão significativo e importante é a atenção individualizada e comparativa sobre a própria criança, ou seja, sobre a sua própria trajetória de desenvolvimento, aliada ao meio**, pelo fato de que, “uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Nesse sentido, esse elemento que a princípio pode parecer simples, ele coloca em evidência as contradições e equívocos dos paradigmas das padronizações e generalizações, conteudistas, comportamentais, disciplinares e avaliativas sedimentadas e colocadas como única via a ser implementada na educação escolarizada, que transformam os indivíduos sociais em massas populacionais acríticas e tecnicistas, confundindo e anulando as individualidades

que também são históricas, culturais e emocionais em detrimento do fomento ao individualismo competitivo.

Na qual, os procedimentos de verificação do suposto desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes restringem-se a resultados quantitativos [uma nota], instalados sobre mecanismos relacionais de comparações e pressões entre todos os envolvidos, mas principalmente entre e sobre os estudantes, como: a) Os estudantes sobre eles mesmos; b) Entre os estudantes dentro de uma mesma sala de aula; c) Entre os grupos das diferentes salas de aula, por meio da separação/organização de turmas com os (melhores e piores em notas e comportamentos); d) Entre os professores que assumem as “melhores” e “piores” turmas pelos mesmos critérios citados anteriormente; e) Entre as escolas (seja dentro dos sistemas afins, públicas ou privadas e entre as escolas públicas e privadas); f) Dos professores/as sobre os/as estudantes; g) Dos pais/responsáveis sobre os estudantes; h) Dos pais sobre as escolas; i) Dos órgãos públicos gestores da educação sobre as escolas; j) Dos órgãos internacionais que determinam os padrões educacionais internacionalmente como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais” (CARA, 2019, p. 28); k) Entre os estudantes na corrida para acessar o nível superior.

Tudo isso, guiado pela busca do atendimento de resultados quantitativos, que não necessariamente estão vinculados ou expressam os aprendizados efetivamente realizados, impostos por padrões internacionais às populações diversas ao redor do planeta, independentemente de suas condições objetivas para obtê-las.

Contexto esse, que se traduz na educação bancária, onde os **processos de avaliação** são unilaterais, no que tange escola-estudante, ou seja, apenas os/as estudantes são avaliados em e por processos que em nenhum momento foram consultados ou ouvidos sobre se, as determinações, metodologias, conteúdos, relações e condições dadas, atendem as suas necessidades ou interesses. Muito menos serem ouvidos se tem algo a opinar ou a contribuir com a educação que lhes compete e que lhe são oferecidas. Aqui, verifica-se um

outro elemento que as escolas transformadoras realizam de forma distinta à educação bancária, são os processos de avaliação,

No semestre passado, a gente fez uma autoavaliação. Todo mundo, eu mesmo me senti, eu senti que eu tinha que ir pro pré-desenvolvimento, porque eu no desenvolvimento, eu estava muito “libertado” e eu não conseguia terminar meu roteiro no prazo e aí eu fui para o pré e agora eu estou conseguindo (Informação verbal / Estudante criança)¹⁰¹.

[...] como forma de consolidar e aferir conhecimentos, criar ferramentas de avaliação e autoavaliação que fomentem a compreensão dos erros como parte do processo de aprendizagem - e não como fator de distinção - e que favoreçam o cruzamento de projetos e disciplinas. A avaliação da aprendizagem não se baseia apenas no número de objetivos atingidos, mas na regularidade do trabalho, nas evoluções evidenciadas, na capacidade de aplicar saberes em contextos diferentes. A avaliação deverá ser um processo contínuo de valorização, aperfeiçoamento e autoconhecimento. Como promotor de autonomia e crescimento pessoal, jamais pode ter caráter punitivo ou classificatório (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 4).

Os próprios dispositivos individuais e coletivos abrangem mecanismos diversos que provocam um movimento contínuo e cotidiano de reflexão e (auto)avaliação dos/as estudantes, dos/as educadores/as e da escola como um todo, o que instituem outras concepções, processos e sentidos para uma avaliação impulsionadora dos potenciais individuais e coletivos. Essas perspectivas de avaliação – que não será possível desenvolver nessa pesquisa -, demandam e merecem ser analisadas de forma ampla e aprofundada, diante dos potenciais de desenvolvimento que demonstram possibilitar não só aos estudantes, mas a toda a comunidade escolar.

Quanto ao contexto atualmente estabelecido, o que mais surpreende, é a dimensão acrítica que as populações e os que integram o setor da educação – considerando as exceções -, expressam diante desses cenários e exigências. Mas o que importa compreender é que, os mecanismos que levam a aceitação passiva e acrítica dessas exigências estão intrínsecos nos sistemas e processos educacionais para o estabelecimento de ideias que se renovam de acordo com as demandas liberalistas de mercado.

¹⁰¹ Fala de um estudante/criança, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. Seus efeitos práticos são ainda mais perversos pela naturalização de uma relação educativa que, em conjunto com a transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado, criou as bases para que a relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a subsunção da educação ao capital se dê completamente (CATINI, 2019, p. 35).

As questões inerentes a **falta de atenção e respeito as individualidades e tempos dos estudantes**, que tem a ver com as padronizações impostas em processos, conteúdos, tempos e resultados, como denunciado em algumas falas, que na educação institucionalizada não é priorizado o olhar sobre os que estão acessando os conhecimentos, ou seja, os estudantes, os quais devem apenas aceitar e se adaptar a estrutura imposta.

Como que você olha para cada aluno e como você pode dentro de um esquema que tem um prazo para as crianças fazerem uma avaliação, como que você consegue dar lugar pra esse ritmo individual de cada um? Na verdade, a escola tradicional ela não se preocupou com isso, ela se preocupou em educar pessoas para o mercado de trabalho, principalmente, para uma sociedade, então ela não teve essa preocupação de fazer sentido para o aluno, para quem tá aprendendo. Então eu sinto que essa inovação está em buscar sempre o sentido, e o sentido que é pra mim, não é o mesmo para você. Então eu sempre tenho que tá inovando, então a inovação não está em ter uma lousa digital, não é essa a inovação, a inovação está em se olhar para o ser humano! (Informação verbal/diretora)¹⁰².

Nas escolas tradicionais, o professor entra na sala, todo mundo tá sentado enfileirado né, nas carteiras, e ele fica passando conteúdo e a gente vai anotando. Aqui não, aqui é bem livre, cada um senta com o grupo já determinado. [...] você tem o seu tempo para estudar, você não tem um professor que fica, vai, vai, acaba logo, não tem uma lição para você entregar no dia tal o tempo inteiro (Informação verbal/duas estudantes crianças)¹⁰³.

Pelo menos eu quando estava nas outras escolas, me sentia muito presa, dentro de uma sala de aula, e aqui não, você pode vir aqui (no jardim), fazer uma lição do livro, ou até mesmo com um colega, aí dá aquele arzinho de liberdade, você não fica se sentindo preso. [...] Mas era muita lição assim, a professora brigava muito, e a gente ficava o dia inteiro em sala, o dia inteiro. [...] Aí a gente queria que ele explicasse né, mas não explicava, aqui a gente pode pegar os livros e

¹⁰² Fala de uma diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP) – (2017).

¹⁰³ Fala de duas estudantes, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP) – (2017).

fazer a lição que a gente quiser (informação verbal/três estudantes crianças)¹⁰⁴.

Pressupõem-se que todas aquelas crianças por terem a mesma idade, necessitam aprender a mesma coisa ao mesmo tempo, então tem a prova para tentar enquadrar esse aprendizado, criando uma métrica de quem conseguiu mais, quem conseguiu menos, e aí o indivíduo fica segundo, terceiro, quarto plano, o que a gente faz, é colocar o indivíduo em primeiro plano (Informação verbal/coord. pedagógica)¹⁰⁵.

Diante dessas falas, evidencia-se um desgaste dos mecanismos metodológicos estabelecidos na educação institucionalizada que determinam padronizações de estruturas, processos e relações, por isso, impossibilitam um olhar e ação junto aos estudantes de forma individualizada, bem como deste indivíduo no coletivo, afinal, todas as prioridades giram em torno do cumprimento das determinações burocráticas.

Esses aspectos estabelecidos geram várias questões, dentre elas, **a ação solitária de professores/as** que precisam em função das determinações curriculares/conteudistas, temporais e burocráticas, dar atendimento, a dezenas de estudantes, impondo resultados que a única medida possível é a quantitativa, que precisa ser atingida por todos, independentemente da qualidade imbuída no aprendizado.

Essa realidade, cria consequências danosas ao cotidiano das pessoas envolvidas, que reverberam em desgastes emocionais, não existindo nessa estrutura mecanismos para tratá-las, seja junto aos/as estudantes/as, para o alcance das imposições quantitativas de resultados ou para os que não as atingem, seja junto aos/as professores/as, para atender as determinações conteudistas e burocráticas, independente das condições dadas para tal.

Nesse sentido, numa breve busca, verificou-se que os estudos sobre o adoecimento de professores/as tem sido um tema recorrente em pesquisas. A exemplo disso, citamos o levantamento feito por Nascimento e Seixas (2020), sobre a temática, no período de 2009 a 2019, onde foram analisados “artigos, teses e dissertações nacionais e empíricos, [...] cuja população estudada tenha sido professores brasileiros dos níveis infantil, fundamental e médio (Educação

¹⁰⁴ Fala de três estudantes do Projeto Âncora, extraídas do documentário “Quando Sinto que já sei” – (2014).

¹⁰⁵ Fala da coordenadora pedagógica do Projeto Âncora, extraída do vídeo “Bom para Todos Educação Alternativa” (2016).

Básica), [...] incluindo a investigação de fatores a eles relacionados” (NASCIMENTO e SEIXAS, 2020, p. 3). Neste artigo, os autores indicam que,

Os principais tipos de adoecimentos apontados pelas pesquisas são a depressão, em sete estudos, (28%), a ansiedade, em cinco estudos, (20%), e alto nível de estresse, em cinco estudos (20%) e a síndrome de burnout, em quatro estudos, (16%). Dois estudos (8%) se dedicaram a avaliar as dimensões de esgotamento emocional, despersonalização e desrealização profissional, dimensões da síndrome de burnout. Verificou-se também um estudo que apresentou correlação entre depressão e síndrome de burnout em professores (4%) (Silva; Bolsoni-Silva; Loureiro, 2018). Também houve quatro estudos (16%) que apontaram a presença de transtornos mentais, sem dar especificações. Houve um estudo em que foi verificada ideação suicida em professores (NASCIMENTO e SEIXAS, 2020, p. 13).

Quanto aos fatores relacionados a esses adoecimentos, estão:

Os estudos também apontaram uma multiplicidade de sentimentos e percepções que compõem o sofrimento do professor diante de seu trabalho, como tristeza, sentimento de impotência e frustração, sentimento de incompetência, desesperança, perda de sentido no trabalho, angústia, desgosto, cansaço, desânimo, desmotivação com o exercício profissional, tensão emocional (Brasil et al., 2016; Meira et al., 2014; Silva et al., 2017; Paparelli, 2009; Silva, 2017). Também foi apontada a insatisfação com o trabalho, o decréscimo de energia vital, sentimento de inutilidade, questionamento da competência profissional, sensação de invisibilidade, sentimento de menos valia, sensação de fracasso, decepção, solidão, desamparo, baixa expectativa em relação à profissão, baixa autoestima, sensação de trabalho improdutivo, revelando um alto sofrimento associado ao trabalho nessa profissão (Andrade; Falcão, 2018; Lyra et al., 2009; Castro; Souza, 2014; Silva et al., 2017). Houve também estudos que apontaram o absenteísmo, o presenteísmo e a necessidade de readaptação ao retornar ao trabalho (Silva, 2017). Além do sofrimento psíquico, houve apontamentos de acometimentos físicos ao professor, como doenças osteomusculares, doenças otorrinolaringológicas, destacando os problemas com a voz e os problemas respiratórios (Lyra et al., 2009) – (NASCIMENTO e SEIXAS, 2020, p. 13).

Diante desse contexto e de outros trabalhos acessados sobre o tema, verifica-se uma importante prioridade e necessária atenção às causas e consequências que levam a inúmeros danos à saúde dos/as profissionais da área da educação, em geral, em sentido de indicar denúncias, buscas de estratégias e ações para acolher e atender esses profissionais, por meio de mecanismos que amenizem essas consequências, geradas por situações como a narrada na fala a seguir,

O que os educadores dizem dentro das escolas? Do fundamental ao médio, eles dizem assim: - Pequeninho regra, grande lição! Você consegue, uma pessoa lidar com 15, 20, 30, porque esse é o modelo industrial, é uma equação simples, é um educador, vivendo todo o seu espaço e angústia, de desejo, de medo, de segurança, de vontade, de insegurança, sendo responsabilizado por uma instituição, para realizar um espaço de aprendizagem com um grupo de 40 crianças, como é que ele lida com isso? (Informação verbal/ Designer de fluxos de conversação)¹⁰⁶.

No entanto, apesar dessa realidade, não se verifica uma discussão mais direta sobre as origens dessas causas, que se entende estar na própria estrutura e sistema da educação institucionalizada em nosso país, sobre a qual, já se tem muitos estudos sobre seus resultados e consequências, enquanto não tratarmos dessas causas de forma crítica à sua transformação, vamos continuar apenas, girando em torno das questões e de ações paliativas às suas consequências. Desta maneira, o que apenas muda efetivamente nesses cenários, são as pessoas que passam a vivenciá-los, porque tudo que leva ao adoecimento das pessoas envolvidas nessas estruturas e sistemas estabelecidos permanecem, como queremos criar soluções ou novos resultados, para algo que não se modifica.

Outra observação feita nessa breve busca pelo tema da saúde mental no contexto da educação, é que os estudos identificados, são preponderantes em relação aos profissionais, principalmente aos/as professores/as, com um alinhamento direto das causas e respectivas enfermidades emocionais, mentais e físicas ao contexto laboral, ou seja, à relação direta do/da profissional com o seu trabalho.

Entretanto, em relação aos/as estudantes, nos trabalhos acessados, que tratam sobre o mesmo tema, as causas e respectivas enfermidades emocionais e mentais que os atingem, são aliadas a contextos gerais de relações vivenciadas por eles socialmente, não vinculando-as em nenhum aspecto de seus adoecimentos ao contexto específico do ambiente e relações escolares, como é tratado no caso dos/as professores/as. O porquê dessa distinção parece ser um importante objeto de estudo que o campo de pesquisa da educação precisa abarcar.

¹⁰⁶ Fala de um Designer de fluxos de conversação, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

Os principais problemas apontados sobre os estudantes são a reprovação e evasão escolar e como suas causas, o contexto familiar, problemas de saúde (audição e visão), falta de estrutura física e material didático adequados, distâncias para acesso à escola, deficiência alimentar, entre outros. Sabe-se que todas essas questões são reais, entre tantas outras não citadas.

No entanto, desconsiderar outras, como: relações e processos padronizados, hierarquizados, competitivos e fragmentados, que são inerentes aos processos e relações determinadas pelos sistemas de educação, cria-se um mascaramento de situações subjetivas, que também podem levar a adoecimentos emocionais também dos/as estudantes e não abordá-las, ou desconsiderá-las, apenas serve à perpetuação acrítica do *status quo*.

Com isso, surge uma dúvida, a estrutura escolarizada que adocece o/a professor/a, também não pode ser geradora do adoecimento de estudantes? Afinal, da mesma forma que estes vivenciam relações externas a escola – que podem sim gerar vários adoecimentos emocionais, como apontam os estudos -, os/as professores/as também vivenciam, por que quando se trata de adoecimentos emocionais, mentais e físicos no ambiente escolar, são apenas considerados para os profissionais? Questão que merece estudos mais aprofundados.

Verifica-se uma modificação nessa abordagem, nos estudos feitos a partir do advento da pandemia do Covid-19, nos quais percebe-se a atenção sobre a saúde mental dos/as estudantes vinculado ao cenário pandêmico. Obviamente, também, já se encontram muitos estudos sobre a saúde mental dos/as professores/as nesse contexto.

Voltando a perspectiva da **importância do olhar individualizado** dos/as estudantes, esse é um dos aspectos que as escolas transformadoras vêm tratando, também em sentido de desenvolver caminhos para mudar essa realidade, de atuação solitária, tanto dos/as estudantes, quando dos/as educadores/as, que induz às relações e vivências individualistas. À medida que sua prioridade são as pessoas envolvidas, os demais aspectos que compõem essas escolas, movimentam-se em torno e em função dessas pessoas, como identifica-se nas falas a seguir.

[...] eu sou coordenadora do projeto, mas eu também exerço o papel de tutora, mediadora de projetos, organizadora de grupo de responsabilidade, porque é possível eu fazer isso, porque a gente não dá aula, a gente não está preso numa sala de aula e a gente não está sozinho, está com uma equipe (Informação verbal/Coord. Pedagógica e educadora)¹⁰⁷.

Os professores são o que eu obviamente mais olho, se eles estão bem, então eles conseguem lidar com as crianças, e ver as diferenças das crianças, as dificuldades das famílias de forma mais tranquila. Todo mundo aqui, na equipe, entendo que nós vivemos num mundo espelho, então, se eu estou vendo uma criança que está chegando com uma certa dificuldade e isso está me afetando de alguma forma, onde está isso em mim, cadê essa dificuldade em mim, então é como querer ajudar alguém que está se afogando sem saber nadar, então a gente aprende a nadar, olhando para dentro, e aí eu consigo salvar quem está se afogando e ensiná-la a nadar também (Informação verbal/Coord. Terapêutica)¹⁰⁸.

Aqui a gente senta em grupo, não é como nas outras escolas, que senta individual e em fileirinha, aqui já tem um projeto diferente já, três professores cada salão, e eles ficam andando pelo salão, perguntando se os alunos precisam de ajuda, aí aqui a gente trabalha em equipe, a gente não precisa ficar copiando da lousa, a gente trabalha em equipe (Informação verbal/ Estudante/criança)¹⁰⁹.

Não existe um professor que vem preparar aula, ele simplesmente é um provocador, provocAÇÃO, no sentido de gerar processos cada vez melhores e mais efetivos de aprendizados. E o que se estuda? Tudo, tudo o que for de interesse daquele grupo, no seu ritmo, no seu tempo, meninos pequenos, grandes, não importa (Informação verbal/Educador)¹¹⁰.

Verifica-se um elemento fundamental nessas falas que gira em torno de vivências de relações coletivizadas, dialogadas, solidarizadas, onde o trabalho em equipe, em grupo, o cuidado e compartilhamento com o outro preponderam nas relações, transcendendo os princípios hierarquizados, individualistas e competitivos que fundamentam a educação bancária estabelecida.

Como refletido em vários trechos dos dois primeiros capítulos desse trabalho, sob perspectivas histórica e política, interessa também uma reflexão cultural desse contexto, todas confluentes e necessárias à compreensão de outras dimensões da educação bancária, que geram as questões indicadas nas falas anteriores e outras que serão abordadas ao longo dessas análises.

¹⁰⁷ Fala de uma Coord. Pedagógica e educadora, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) / Destino: Educação - Escolas Inovadoras (2016).

¹⁰⁸ Fala de uma Coord. Terapêutica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)” – (2017).

¹⁰⁹ Fala de um Estudante/criança, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

¹¹⁰ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

Os princípios epistemológicos que fundamentam os valores da educação bancária instituem uma determinada cultura educativa, que é a escolarizada e nesse sentido, Gómez (2001) nos traz uma importante contribuição, quando discute sobre a cultura docente nesse contexto e afirma que,

[...] o conteúdo da cultura docente está estreitamente relacionado com a específica função social que a escola adquire em cada época e em cada contexto, e sua regulação política e administrativa, assim como com o conhecimento pedagógico acumulado na tradição teórica e prática deste âmbito acadêmico e profissional. [...] os valores que constituem o conteúdo da cultura docente também se encontram num momento decisivo de mudança de reestruturação, provocado pelas exigências que a economia de livre mercado, orientada para o benefício e a rentabilidade, e as condições sociais e culturais da época pós-moderna estão exercendo sobre a escola. A busca da eficácia, do rendimento acadêmico, a flexibilidade, a incerteza e a preparação tecnológica são constantes que encontraremos no horizonte atual da cultura escolar e docente, elaborada num clima social de racionalidade instrumental. Pode-se afirmar com Gitlin (1987, 1990) que as tendências majoritárias na cultura escolar estão induzindo um papel docente que enfatiza o desenvolvimento das habilidades técnicas e de gestão, o isolamento dos professores e a desconexão com os alunos (GÓMEZ, 2001, p. 166-167).

Tendo em vista, que o autor faz essa discussão no final da década de 90 do século XX e observando as denúncias feitas por Nóvoa (2021) e Tricontinental (2020 e 2021), apontadas no primeiro capítulo desse trabalho – podendo encontrar vários outros estudos científicos¹¹¹ que convergem e contribuem para a compreensão dessa conjuntura -, a ofensiva realizada em prol dessa reestruturação que prioriza a economia de livre mercado e seus lucros, avançou de forma exponencial.

Em sentido de transformar a educação em um mero produto levado ao extremo do pragmatismo conteudista, que induz a quase extinção das relações humanas, por meio das tecnologias digitais e inteligência artificial, já muito bem desenvolvidas por suas indústrias e que teve sua inclusão nos cotidianos da

¹¹¹ Dentre esses estudos indica-se conhecer o Projeto Educação Viggiada, que reúne professores e pesquisadores do Brasil (UFPA, UNB), Colômbia (FUTCO), Uruguai (*Universidad de la República*) e Bolívia (Internet Bolívia). “**Observatório Educação Viggiada** é uma iniciativa de divulgação científica de pesquisadores acadêmicos e de organizações sociais que tem como objetivo coletar e divulgar informações sobre a plataforma de educação pública no Brasil e na América do Sul e incentivar um debate na sociedade em relação aos seus impactos sociais e educacionais”. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acessado em: Setembro/2021.

educação ao redor do planeta, aceleradas e referendadas socialmente, pelas necessidades prementes impostas com o contexto pandêmico da Covid-19.

A atenção a condição emocional dos/as professores/as, o trabalho conjunto de vários destes em um mesmo ambiente, junto a grupos de estudantes, o trabalho conjunto de ambos (educadores/as e estudantes) em vários aspectos do cotidiano dessas experiências, identificados nas falas anteriores, denotam as iniciativas implementadas pelas escolas transformadoras que contrapõem as determinações de isolamentos existentes na educação escolarizada, que segundo Gómez (2001),

Como se manifesta em diferentes investigações (Fullan e Hargreaves, 1992; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1994), o isolamento dos docentes concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável tem importantes consequências prejudiciais tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente como para a prática educativa de qualidade e de desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação. O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoios afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante (GÓMEZ, 2001, p. 168-169).

Transpor essa cultura escolarizada que leva a ação acrítica e homogeneizada dos processos e relações educativas, é um dos principais desafios que os profissionais da área da educação precisam enfrentar consigo mesmos, caso queiram se propor a transformar esse contexto.

Eu fui uma que fiquei bem assustada, quando de repente a diretora falou, somos uma escola democrática né, e nós nos levantamos, nos colocamos contra, e aí foi feito um trabalho com a gente, para mostrar que não, que a gente já estava naquele caminho (Informação verbal / Professora do fundamental)¹¹².

Então o professor aqui na escola Pres. Campos Sales, hoje ele entende que precisa do outro, e a sua principal tarefa é se articular com seus pares, para fornecer para o aluno o maior número de recursos possíveis para que ele aprenda por si, e a gente hoje está com uma esperança muito grande em relação as novas tecnologias, como mais recursos para que realmente o aluno conquiste a sua autonomia no aprender (Informação verbal / Diretor)¹¹³.

¹¹² Fala de uma Professora do fundamental, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

¹¹³ Fala do Diretor, extraída do vídeo “Escolas que Inovam: uma escola pela paz” (2013).

Quando você começa a desafiar esses limites e buscar essa maturidade desse projeto, você acaba lidando muito com as suas coisas, então essas é uma das partes mais difíceis mesmo, você se libertar, jogar fora coisas que você acreditava e que foi muito importante por muito tempo, mas que agora, de repente, já não tem tanta importância (Informação verbal / Educadora)¹¹⁴.

Os sustos, o medo do novo ou do diferente, as resistências em abrir mão do que é conhecido, que leva a um suposto conforto, são comuns quando estamos tratando de cultura estabelecida, à medida que toda cultura, independentemente de sua dimensão, seja familiar, de um sistema como o da educação, de um país ou continente, por exemplo, está imbuída de uma complexidade e diversidade de comportamentos, crenças, regras, conhecimentos, costumes, hábitos, rituais, símbolos, etc., construídos e perpetuados por gerações em temporalidades históricas e não é diferente no núcleo social da escola, que hegemonicamente na atualidade, perpetua características surgidas no século XVIII.

Transpor essas características, como essas falas indicam, não se trata apenas de uma mudança estrutural e de métodos, mas essencialmente das pessoas envolvidas, das relações estabelecidas e promover uma autotransformação, aprender a abrir mão, refletir honestamente sobre o que ainda tem ou não sentido nas formas estabelecidas da educação escolarizada, abrir-se a compreender e experienciar outras formas de realizar educação é sem dúvidas um grande desafio.

Fomos de várias formas condicionados historicamente a compreender as dimensões culturais como algo dado e as vezes estático, quando lembramos de nossa passagem pela escola – principal responsável na estrutura social pela socialização de conhecimentos e cultura -, ou observamos como ainda acontece, atualmente, o acesso às áreas do conhecimento difundidas nesse espaço são realizadas por meio de blocos de informações prontas e restritas, estrategicamente formatadas nas disciplinas, livros didáticos e/ou apostilas.

A exemplo de história, que nos é contada sob uma determinada perspectiva de “heróis”, “descobridores”, “desenvolvimento” gerados pelas guerras e revoluções, onde cruéis processos de extermínios quando são

¹¹⁴ Fala de uma Educadora do Projeto Arariba, extraídas do vídeo “Quando sinto que já sei” – (2014).

abordados, são apenas como quantitativos ou fatos isolados e os heróis são os exterminadores. Todavia, sob um manto de omissão em torno das lutas, resistências e extermínios dos dominados, que também queriam transformar suas realidades.

No entanto, os exemplos de conquistas e transformações que nos são apresentadas pelos livros didáticos – em geral -, sempre são mostradas sob um prisma personalista, como realização de poucos, uma história estática e não como acontecimentos a serem refletidos e concebidos como exemplos do que foi, do que ainda pode estar sendo e do que queremos ou não perpetuar. Bem como, uma certa omissão sobre as culturas e sociedades que podem e devem ser transformadas, como consequência dos movimentos das pessoas envolvidas nelas.

Então, como podemos aprender e acreditar que somos seres de reflexão, transformação e criação se a forma como acessamos e nos apresentam a história, por exemplo, não nos oportunizam essas dimensões de compreensão e aprendizado? E esse alijamento não decorre apenas de formas ou métodos restritivos de ensino, mas também, por meio das relações estabelecidas nesses ambientes, que são preponderantemente hierarquizadas, antidialógicas, narradoras, acríicas, competitivas, entre outras.

Freire (1996 e 2011) discorre de várias formas, sobre as causas, mecanismos e consequências que a educação bancária se fundamenta e gera. Com base no pressuposto que os seres humanos são “seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011, p. 86).

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2011, p. 87).

É sob esse prisma que estabelecem os conflitos e duelos ideológicos e paradigmáticos em torno da educação, à medida que os cernes dos tipos de

educação, seja a bancária, que induz ao controle e opressão ou a transformadora, que induz a libertação, ambas se movimentam nas relações estabelecidas, como trata Vigotski (2003), quando discorre sobre o caráter social que está intrínseco em todo processo educativo.

Sobre aquela percepção indicada por Freire (2011), das pessoas sobre as contradições desses tipos de educação, só é possível identificá-la por meio da conscientização, desenvolvida sob os prismas também tratados pelo autor em sua obra (1980), que pode levar ao desenvolvimento da consciência de estar no mundo, por meio da ação e é assim que nos tornamos seres históricos e culturais.

[...] como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. [...] Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 19).

Por tudo isso - como a própria ciência da história demonstra -, que as transformações culturais são tão difíceis de se realizarem e demandam tempo, décadas, séculos e até milénios. Entende-se, então, que realizar uma educação pautada em relações solidárias, compartilhadas e dialogadas, trata-se de uma mudança de cultura, da cultura educativa e abrem um universo de possibilidades para desenvolver relações e processos educativos voltados para o desenvolvimento humano sob outros paradigmas.

No entanto, as reflexões feitas anteriormente, nos confirmam que para tal mudança, um amplo processo de **reeducação**, prioritariamente dos adultos envolvidos e comprometidos com a educação, precisa ocorrer. Nesse sentido, Vigotski (2003) nos concede uma importante contribuição, quando discute a concepção de reeducação, “como um processo de elaboração de novos sistemas de condutas em pessoas adultas” (Ibid., p. 81), já pontuada anteriormente, mas a retomamos nessas análises referendada nas várias falas apresentadas mais adiante.

Para melhor compreensão da concepção de reeducação, o autor parte da definição da educação “como a adaptação da experiência hereditária a um determinado ambiente social”. Assim, “todas as novas reações nos influenciam psicologicamente, em um processo de auto-educação. [...] a reelaboração

profunda, a reorganização dos sistemas de reações já existentes” (VIGOYSKI, 2003, p. 81). Ou seja, a reeducação consiste na reelaboração dos sistemas de condutas já aprendidas ao longo de nossa história e que nos constituem, por meio de vivências que nos oportunizem vivenciar outros tipos de relações e experiências que influenciam profundamente em nossas atitudes, ações, reações, percepções e compreensão de si e do mundo, que podem influir na nossa personalidade.

Nessa perspectiva, as pessoas que vem realizando as escolas transformadoras, demonstram terem compreensão da imprescindibilidade desses processos de reeducação para o desenvolvimento de uma educação transformadora como vem se propondo a fazer. Sob vários pontos de vista, as falas a seguir, ou seja, as pessoas, expressam a necessidade e engajamento em realizar sua autotransformação ou se abrirem as perspectivas de mudanças que os objetivos, processos e relações para uma educação transformadora impõem.

Então os pilares, primeira coisa são novos adultos, nós, não é a próxima geração, nós nos reconectarmos com a gente mesmo, com a natureza, questionarmos nosso ponto de vista, aceitarmos perdermos o controle, a partir daí, a gente vai começar a ter outra relação com grandes pilares da sociedade, educação, economia, religião, política e a família. [...] Então se a gente se reconstrói, a gente reconstrói educação, economia, a família, a política, até nosso ponto de vista com a religião, *religare* do latim reconectar, existe várias maneiras de se reconectar e de linguagens que falam sobre esse amor, é nisso que eu acredito, mas começa dessa vontade de olhar para dentro, é simples e complexo ao mesmo tempo, não é complicado, mas é complexo.

[...] Quem mais precisa de uma escola somos nós adultos, nós que estamos desconectados, nós que vivemos com uma certa quantidade de medos, uma vontade de expressar controle, principalmente nas crianças, então a nova educação, a nova pedagogia começa com uma jornada interna dos professores, dos adultos, dos pais, dos educadores, desse desconstruir. Não existe formação na Ayni de professores, existe deformação, desconstrução, o adulto que se desconstruir e se reconstruir depois, dentro de uma mirada para dentro, certamente ele vai também mudar a maneira de ver as crianças, uma maneira que seja mais de honra, de respeito (Informação verbal / Educador)¹¹⁵.

[...] as vezes o professor está cansado, estagnado naquela situação, e aí ele acha que não pode mudar, acho que muitos professores também precisam passar por esse processo de quebra, de transformação, para eles verem que é possível fazer diferente, que eles podem ser o que

¹¹⁵ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Thiago Berto – Fundador da Escola Livre Ayni no podcast Demasiado Humano” (2015).

eles quiserem (Informação verbal / Coord. De oficinas / Escola Alfredo J. Monte Verde / Inst. Neurociências de Natal)¹¹⁶.

Para mim foi crescer junto também né, um pouco mãe e virei um pouco aluna também da Dendê, tive que virar aluna para poder entender também esse universo né, que era diferente pra mim (Informação verbal / Mãe de aluno)¹¹⁷.

Quando a gente fala de uma criança melhor, melhor pro mundo, que esse torne um adulto melhor pro mundo, a gente já coloca peso, a gente já coloca uma responsabilidade nela nisso né, essa responsabilidade não é dela, nós que precisamos ser adultos melhores, para que nossas crianças possam se desenvolver com naturalidade, sem esse peso, e aí isso é consequência, é natural que as coisas vão fluindo de uma maneira bonita né. [...] Não!! Quem tá fazendo as coisas erradas, quem tá fazendo escolhas erradas somos nós, não são elas (Informação verbal / Neuropedagoga e educadora)¹¹⁸.

Eu era uma professora ditadora, eu não queria ouvir o que o aluno tinha para falar, era o que eu tinha pra fazer mesmo, porque eu tinha uma grade curricular a cumprir, eu não tinha tempo a perder. Hoje eu já olho, eu já paro, quando eu vejo que tem necessidade mesmo, eu olho para a criança e ali, eu busco mais dele, ter aprendido mais e melhor. Na minha transformação aqui nessa escola, eu posso falar assim como esposa, de saber ouvir também, de sentar e tentar entendê-lo também porque não é fácil, a gente sabe que casamento não é muito fácil, mas quando a gente tem esse olhar terapêutico, esse olhar mais humanizado, a gente consegue entender (Informação verbal / Professora de alfabetização)¹¹⁹.

A indagação que a neuropedagoga faz, nos traz uma reflexão premente diante da realidade atual, ditamos e presumimos de forma irrefletida para a maioria das pessoas, como uma indução futurista e até romantizada de que as gerações novas são o futuro! De que futuro estamos falando? Que futuro esperamos que eles herdem de nós? Ou estamos apenas – consciente ou inconscientemente -, transferindo para elas as responsabilidades das consequências de nossas escolhas ou não escolhas?

A exemplo das questões ambientais que vivenciamos, por causa da enorme devastação da natureza do planeta que estrangulamos com a implantação, aceitação e perpetuação irrefletida de uma sociedade de consumo sem limites, o que está levando ao esgotamento dos recursos naturais. Assim,

¹¹⁶ Fala de um Coord. De oficinas, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

¹¹⁷ Fala de uma mãe de aluno/criança, extraída do vídeo “Escola Rural Dendê da Serra - Vídeo Institucional” (2013).

¹¹⁸ Fala de uma Neuropedagoga e educadora, extraída do vídeo “Conheça mais a pedagogia Ayni” (2017).

¹¹⁹ Fala de uma professora de alfabetização, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)” (2017).

colocando em risco a própria sobrevivência da humanidade neste planeta, e com frequência, a própria natureza nos dá demonstrações disso, com mudanças climáticas, enchentes, extinção de espécies, entre outros. Ainda, contextos sociais de inúmeras violências humanas, entre tantas outras adversidades.

Então, de qual futuro estamos falando que pertencerá a essas gerações? Que futuro estamos deixando como herança e responsabilizando-as, afinal, o futuro delas, se é que existirá um futuro e seja ele qual for, depende do que fizemos e estamos fazendo no presente. Então, parece-nos no mínimo sensato, pararmos com essas ideias fetichistas e assumir o que nos é de responsabilidade e colaborar para que as atuais e futuras gerações possam ser, agir e existir de melhores formas do que conseguimos ser.

Tudo isso, nos leva as possibilidades de sentidos de reconexão consigo mesmo - como indicado em algumas dessas falas -, olhar para dentro, ou seja, para nós mesmos, para nossas emoções, sentimentos, atitudes, escolhas, perceber e compreender nossas fragilidades e potencialidades que acertadamente uma das professoras define como um olhar terapêutico, que caracteriza um dos aspectos que integram uma educação transformadora.

Esse entendimento nos reporta a Naranjo (2015), quando reflete sobre questões e mudanças na educação em sentido que esta deve ensinar as pessoas a viverem melhor e para tanto, afirma que “se quisermos recuperar a virtude, necessitaríamos de uma educação não mais moralista, porém mais terapêutica, que se ocupe do bem estar” (NARANJO, 2015, p. 41). O autor adensa essa ideia, discutindo sobre os inconvenientes das disputas e desagregação de outras áreas de conhecimento como a da psicoterapia no campo da educação e afirma que,

Porém, resulta muito caro que a educação não sirva à felicidade ou às boas relações entre as pessoas. Quando um aluno tem sérios problemas de aprendizagem, trata-se de enviá-lo ao psicopedagogo, mas não se reconhece a relevância do desenvolvimento emocional como uma função básica das instituições educativas. E é muito louco que a educação se ocupe tanto da informação nos tempos do *Google* e da *Wikipedia*, descuidando do desenvolvimento humano (NARANJO, 2015, p. 41).

As vivências de trabalho em equipe desenvolvidas nas escolas transformadoras, também movimentam outros sentidos para o campo das

relações e aprendizados nos espaços das escolas, como expressa as falas a seguir.

Como é que a gente fez isso, em equipe, você não faz isso sozinho, e é em equipe eu me despindo, eu me despindo do meu lugar de vaidade, eu entendo que na verdade eu não sei, eu querendo e virando aprendiz novamente, e podendo ouvir o que o outro fala, os outros da equipe, respeitando o que cada um fala (Informação verbal / Coord. Pedag.)¹²⁰.

Então aí vem a nossa metodologia para contemplar a vivência e a construção desses princípios, então, os professores trabalham em equipe, por isso também a retirada das paredes, então, todos são alunos de todos e todos são professores de todos. Os professores não utilizam lousa e não fazem nenhum tipo de cópia. Então esses roteiros de estudos nascem do plano anual de ensino, e o que é que existe nesse plano anual? Ele é baseado nas expectativas de aprendizagem da secretaria municipal de educação, nas orientações didáticas e curriculares, mais, em toda a cultura de paz que nós temos aqui no Movimento Sou da Paz, incluindo a caminhada que é uma das ações do movimento. Isso tudo compõe nossos roteiros, o tema da mostra cultural, compõe os roteiros, atualidades, situações do dia a dia, seja questões circulando na mídia ou circulando na comunidade, ou que nasçam dos desejos deles, tudo isso compõem os roteiros (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹²¹.

E a gente começou então a discutir, propostas pedagógicas, que conseguissem superar esses conflitos, a gente já tinha algumas experiências de trabalho conjunto, alguns professores, então a ideia foi essa, porque não, tentar fazer uma atividade, onde você tivesse dois professores trabalhando juntos, e que não ficasse o pessoal seriado do jeito que tá (Informação verbal / Professor de história). [...] E aí devagar, a gente foi vendo, é um método, é uma maneira de trabalhar interdisciplinarmente, mas que o aluno aprendia, como a gente pode fazer isso, envolvendo a escola (Informação verbal / Professor de matemática). [...] A escola estava pensando num lugar de uma certa utopia, então pensando assim, a utopia está mais relacionada talvez com o terreno das artes e da filosófica, então a gente pensou em chamar de atelier, achou que atelier tinha mais haver (Informação verbal / Professor de artes)¹²².

[...] Uma escola sem paredes, sem classes, sem aulas, essa é a nossa meta, e quando eu disse para os professores, e aí professores vai bater o sinal e a coisa vai acontecer, como vocês se sentem? Eu percebi que o professor estava ansioso, mas aí aconteceu uma coisa, bateu o sinal as crianças entraram, e foram para os seus espaços e deram um show de atuação, vamos dizer nesse cenário, e a gente percebeu então que o muro era nosso, a criança tira isso de letra (Informação verbal / Diretora)¹²³.

¹²⁰ Fala da Coord. Pedag., extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

¹²¹ Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Escolas que Inovam: uma escola pela paz” (2013).

¹²² Fala de três professores (História, Matemática e Artes), extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP)” – (2017).

¹²³ Fala de uma Educadora e da diretora do Projeto Arariba, extraídas do vídeo “Quando sinto que já sei” – (2014).

Nestas perspectivas, essas expressões denotam proporções de aprendizados e percepções que só tendo alguma dimensão crítica consciencial pode oportunizar, como bem nos elucida Freire (1996), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Ibid., p. 57).

A compreensão da inconclusão do ser, a dialogicidade intrínseca as decisões de realizarem os trabalhos coletivamente, por meio do compartilhamento das ideias, experiências, métodos, dúvidas, conflitos, reflexões, criando uma perspectiva holística e transdisciplinar¹²⁴ dos conteúdos, concebendo sentidos, através da práxis e/ou aliando à realidade concreta de vida dos indivíduos e da coletividade interna e externa à escola, as quais geram efetivamente outros caminhos de ação educativa, como vemos nas seguintes falas.

A formação (dos educadores) ela se dá na prática, eu preciso fazer uma tutoria, então eu faço primeiro uma tutoria e a partir dela começa a minha formação como tutor, eu percebo o que é essa escuta né, o que é escutar a criança, investigar os temas a partir do interesse dela, ao mesmo tempo que eu estou conhecendo, são vários desafios (Informação verbal / Educadora).

[...] Eu dava aula em cursinho, não tinha muita experiência com sala de aula, não tinha muita experiência com nada de muito inovador. A minha formação (como educador do Âncora), foi o período que eu fiquei como voluntário, quatro meses e pouco, de uma coisa muito intensa, de vivenciar aqui, de entender, como se dialoga, o que as crianças precisam fazer, a importância de conseguir, de coisas que parecem detalhes assim, a importância da criança colocar a cadeira no lugar na hora que ela sai do espaço, de certa forma, a parte que eu vejo que é mais difícil desse processo de formação, eu tive nesse período de voluntário. De entender todos esses detalhes da convivência com eles, as coisas que são importantes, aprender a se organizar, aprender a entender o espaço como coletivo (Informação verbal / Educador).¹²⁵

O educador não vai lá dá respostas, ele vai fazer boas perguntas, será que lá não tem, procura tal, vai dando caminhos, e o primeiro professor do estudante é o outro estudante que está ali do lado dele. Onde que

¹²⁴ A transdisciplinaridade é uma das concepções defendidas por Edgar Morin (2010), que se embasa no paradigma da complexidade, que permite as diversas áreas da ciência “distinguir, separar, opor, dividir relativamente seus domínios, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (ibid., p. 138), confluindo-se, concebendo uma unidade.

¹²⁵ Falas de uma Educadora e um Educador, extraídas do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

eu vou buscar essa informação, é em qualquer lugar? Tem um processo de aprendizagem, de como esse recurso tecnológico pode favorecer o crescimento acadêmico, o empoderamento (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹²⁶

A função do tutor ela é basicamente, ser, é você orientar o estudo do aluno né, você foge do que é o professor tradicional, que é a pessoa que tá ali no centro das atenções, ela detém o conhecimento, ela passa isso pra os alunos, já na tutoria é uma coisa, vamos fazer juntos né? (Informação verbal / Tutor)¹²⁷.

Nessas elocuições, afirmam-se a importância da busca por parte dos/as educadores/as do aprendizado da escuta, de entender como se deve dialogar com as crianças, compreender outros lugares e funções que o educador também pode e deve ter e ser, como o de não necessariamente ser o detentor das respostas, mas de ser o mobilizador de boas perguntas, o articulador de outros caminhos e formas de buscar e desenvolver o conhecimento. Abrir-se para a inteligência de que o primeiro professor do estudante pode ser o outro estudante, que em um processo de tutoria a tônica é o vamos fazer juntos, demonstram uma efetiva mudança de visão sobre os processos e relações em torno da ação educativa.

Processos que refletem as concepções discutidas por Freire (2011), quando trata sobre uma necessária educação problematizadora e libertadora e que para tanto, torna-se imprescindível a superação da dicotomia imposta pela educação bancária na relação educador/a e educando/a, o que não pode ser feito fora do diálogo.

[...] somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade de pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2011, p. 89-90).

Sobre esses paradigmas que vem se desenvolvendo nas experiências das escolas transformadoras, confirmadas nas falas que demonstram os movimentos desbravadores que essas pessoas tem realizado, aliam-se ao

¹²⁶ Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

¹²⁷ Fala do Tutor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP)” – (2017).

entendimento sobre as **novas funções do/a professor/a** que Vigotski (2003) discute em sua obra, partindo do entendimento “que o novo ponto de vista pedagógico que pretende criar um novo sistema de educação também suscite um novo sistema de psicologia pedagógica, [...] que leve a uma nova concepção do trabalho do professor” (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Interessante observar que esses estudos feitos pelo autor, foram realizados no início do século IX, portanto, há 100 anos e ainda estamos aqui, duelando com práticas e concepções educativas, que já eram questionadas a mais de um século. O entendimento da necessidade e importância de mudanças nos processos educativos e conseqüentemente das funções dos/as educadores/as discutidas pelo autor, parte das práticas vigentes em seu país [Rússia da década de 1920], em que “o professor atua, por um lado, no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro de consulta ou dicionário, de manual ou expositor, em uma palavra, de auxiliar e instrumento da educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 296). Papel este, perpetuado hegemonicamente até os dias de hoje a nível mundial.

Entretanto, o autor continua em suas observações e análises [já naquela época] indicando que “esse papel vai se anulando cada vez mais e é substituído de todas as maneiras possíveis pela energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos” (VIGOTSKI, 2003, p. 296). Nessa perspectiva, também está imbuída sua concepção de caráter social da educação, na qual afirma,

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel do professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor. O maior perigo ligado à psicologia do professor consiste precisamente no fato de que, em sua personalidade, esse segundo aspecto tende a predominar (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

O autor também faz uma ampla discussão sobre a figura caricata e instrumentalista que o/a professor/a se torna quando restrito a função de informar

- fazedor de depósitos nos alunos, parafraseando Freire (1996, 2011) -, mas afirma que,

A essência do assunto não reside no fato de que o homem não é muito brilhante e sabe pouco, mas no fato de que a transformação do homem em uma “máquina educativa” o ofusca de forma extraordinária, por sua natureza psicológica. Portanto, a exigência fundamental que as novas condições impõem ao professor é a mais completa rejeição a esse estojo e, em contrapartida, o desenvolvimento de todos os aspectos que respiram atividade e vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 296-297).

Por tudo isso, depreende-se que as prementes condições impostas pela realidade social e novas gerações, obriga-nos a colocar em pauta esses outros caminhos educativos discutidos e implementados pelas escolas transformadoras, que tem demonstrado o quão aberta, autêntica e significativamente ampla pode tornar-se a função do/a professor/a sob a perspectiva de organizador do espaço social. Como cocriadores de espaços/ambientes, processos e relações que oportunizem vivências integralmente conectadas com as realidades do mundo e da vida. Para tanto, como indica o autor, torna-se imprescindível a rejeição do estojo de processos pragmáticos e restritivos da educação escolarizada.

Isso nos lembra as manifestações recorrentes dos que passam pelo sistema escolarizado, inclusive no “nível superior”, quando afirmam que a teoria aprendida não condiz com a prática que depara-se na vida e nas profissões, o que representa essa rejeição da natureza psicológica dos indivíduos, indicada pelo autor, que ocorre nos ambientes escolarizados e leva a rejeição das realidades de vida das pessoas envolvidas em todas as suas dimensões, biológicas, históricas, sociais, culturais, emocionais, etc. Afinal, a teoria pela teoria sempre será insuficiente, especialmente se esta não estiver em função prioritária ao bem-estar dos seres humanos e as suas condições de vida nesse planeta, como afirma Vigotski,

Na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível. Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do

pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2003, p. 300-301).

Assim, denota-se a importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração nos contextos de escolas que se proponham a realizar uma educação transformadora, seja em sua comunidade interna, seja com a externa, como vemos ao longo das falas abordadas nessas análises. Nesse sentido, Gómez (2001), traz uma importante reflexão,

Considera-se que a colaboração transporta o desenvolvimento profissional dos docentes mais além dos reduzidos e locais horizontes do individualismo e isolamento, da dependência dos especialistas externos, para um cenário em que os docentes podem aprender um dos outros ao compartilhar suas experiências, temores, propósitos e pensamentos. [...] A cultura da colaboração tem dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente em todo processo educativo: por um lado, o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à diversidade; por outro, o clima afetivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao despreendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem ou da discriminação. A confiança afetiva é fundamental em todo processo de inovação e melhora institucional, pois a transformação da cultura escolar requer a modificação não apenas das ideias, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual, mediante experiências vitais que configuram o esqueleto da personalidade, contrária e resistente a toda mudança fundamental. A cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso (GÓMEZ, 2001, p. 171/174).

Esse substrato configura-se fundamental a todas as dimensões relacionais, pessoais e societárias, no entanto, como não se configura no ideário coletivo de forma hegemônica, torna-se premente exercitá-la em sentido de ser difundida na busca das mudanças que queremos ver nos âmbitos da educação e da sociedade. Que contribuem com o desenvolvimento de relações mais saudáveis, construtivas e solidárias, nessas novas perspectivas para a função do/a professor/a, como expressão as falas a seguir.

É uma construção de educandos e educadores, uma aprendizagem mais significativa, com sentido para a vida (Informação verbal / Educador)¹²⁸.

¹²⁸ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Escola do futuro, Inkiri Piracanga” (2018).

Uma coisa nós sabemos aqui na nossa escola, que de fato, o dar aulas não é mais uma coisa que faz os alunos aprenderem, que o que faz eles aprenderem, é esse espaço de compartilhar informações, que é uma forma muito mais aberta de aprender e de ensinar (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹²⁹.

Praticar o olhar e a escuta atenta aos indivíduos em busca da compreensão integral de cada aluno e aluna e respeitar as diferentes formas de existir, interagir, aprender e ensinar. Almejamos esse objetivo também ao valorizar, dentro do processo de ensino, as paixões e interesses pessoais, a criatividade, espontaneidade e curiosidade de cada educando, além da valorização dos diferentes ritmos e processos de aprendizado. Objetivamos dar espaço e legitimidade ao desenvolvimento de uma trilha autoral dos estudantes, por meio de experiências sensoriais, emocionais e racionais, a partir dos estímulos dos conteúdos formais e de oficinas complementares (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 4).

A gente não aprende somente com os professores dando aula ali pra gente ou dando lição, ou enchendo a lousa de coisas pra gente copiar, mas ele ensina pra gente, que a gente pode aprender em coisas até mesmo pequenas, em atividades menores, diferentes, a gente aprende até bem mais (Informação verbal / Estudante adolescente)¹³⁰.

O projeto tem várias áreas de atuação, não é você que vai delimitar, o espaço que ele vai interagir, então, deixa que ele faça esse passeio, e em algum momento ele vai escolher, ele vai se interessar, ele vai se apaixonar por alguma área da comunicação e a sua função como professor é dar apoio para esse aluno, nessa área e assim, trazer ferramentas, alunos e muito conhecimento sobre essa área, para que ele cresça, evolua e ajude o projeto (Informação verbal / Prof. de educação física)¹³¹.

Para os professores ousadia, quem não ousa, quem não busca, não sai do lugar. Quem não oportuniza, não sai do lugar. Então que eles deem voz e vez aos alunos. Deem a possibilidade de aprender junto, porque o professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor, não é para, é com, professor com aluno, não é o aluno para o professor e o professor para o aluno, isso precisa ser propagado. Aprender pra vida, aprender a construir, aprender pra equilibrar, aprender para ousar (Informação verbal / Coord. Pedag.)¹³².

Uma outra identificação feita a partir das falas abordadas até o momento, é que as iniciativas de transformação da educação precisam partir dos adultos que se comprometem com essa ação social, para mobilizar-se a essa transformação reitera-se que precisa também haver, em alguma dimensão, um

¹²⁹ Fala de uma Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Escolas que Inovam: uma escola pela paz” (2013).

¹³⁰ Fala de uma estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP) – (2017).

¹³¹ Fala do Prof. de educ. física, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

¹³² Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei (2014).

movimento de autotransformação, de reeducação, assim, compartilhar as novas ou reformuladas crenças, sentidos e ações junto as novas gerações.

Sabe-se da força fundamentalmente conservadora da cultura docente, o que leva as inúmeras resistências a qualquer possibilidade de mudança da grande maioria dos que compõem os espaços escolarizados, como bem discorre Gómez (2001),

A cultura docente proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho. Assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os agentes exteriores: família e Administração. Por isso, podemos afirmar que a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (GÓMEZ, 2001, p. 165).

Por tudo isso, é que as iniciativas precisam surgir dos adultos envolvidos e esse movimento justifica-se também, pela própria dimensão hierárquica sedimentada nas relações sociais e conseqüentemente escolarizadas, onde o “poder” é o elemento determinante nessas relações - que por sua própria natureza é dominadora e geradora de todos os mecanismos de opressão, consciente e/ou inconsciente -. Concepção enraizada nas relações humanas, onde, até o ato de falar, dialogar, nos ambientes escolarizados (por exemplo) precisam ocorrer só a partir de uma autorização.

Diante disso, não se trata aqui, da defesa de uma atitude deseducada de falar atropelando a fala do outro, gritando para abafar a fala do outro ou algo do gênero, mas sim do ato de sentir-se com liberdade e à vontade para expressar o que pensa perante aos modos diversos de pensar dos outros, gerando um ambiente de debates e compartilhamento de ideais e reflexões, em um autêntico movimento de politizar-se e fazer política no sentido epistemológico da palavra - como já abordada no primeiro capítulo -.

Evidencia-se essa questão por uma de suas conseqüências, a exemplo de como é comum ver o quão é difícil para a maioria dos estudantes realizarem um simples movimento de exposição de trabalho oral para a sua turma. Vemos

muitos estudantes chegarem as universidades com esse tipo de dificuldade, de falar, expressar-se, refletir, comunicar-se. Infere-se que um dos principais motivos que levam a essa dificuldade de comunicação seja a própria estrutura hierárquica que constitui a educação escolarizada, bancária, dominada pelos movimentos passivos, acríticos, antidialógicos, como bem discute Freire (1996, 2011). Gómez (2001), também evidencia sobre a vital importância da “determinação da qualidade educativa dos processos de ensino-aprendizagem” (Ibid., p. 165), que são determinantes na natureza das interações tanto entre os colegas, quanto com os estudantes.

De forma explícita ou de forma latente, a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam. [...] No entanto, a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Inclusive, nos processos e nas situações de maior contestação, é uma reação à impermeabilidade da cultura dos docentes que permanecem de maneira mais prolongada e com maiores cotas de poder na instituição escolar (GÓMEZ, 2001, p. 165).

É sobre outros tipos de qualidade educativa, onde a base está nas relações, opostas às estabelecidas na educação bancária, que as escolas transformadoras estão desenvolvendo, sedimentadas em princípios e valores como as da liberdade, solidariedade, cooperação, respeito, autonomia, etc., ampliando as perspectivas de comunicação e diálogos entre todos os envolvidos, como veremos nas falas a seguir.

O educador precisa ser um grande motivador do estudante nesta autodescoberta e na descoberta do mundo, através desses estudos, descoberta do outro, nessa competência das relações (Informação verbal / Coord. Pedag.)¹³³.

Então, acho que a grande diferença é realmente você admitir que a relação dentro de uma escola né, ela não foge de uma relação humana (Informação verbal / Tutor)¹³⁴.

Eu acho que ter as pessoas de várias idades, é uma coisa muito importante para você saber lidar com todo mundo, saber lidar com as

¹³³ Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP) – (2017).

¹³⁴ Fala de um Tutor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP) – (2017).

peças do primeiro ano, saber lidar com as peças do nono ano, para mim isso mudou muito (Informação verbal / Estudante adolescente)¹³⁵.

Por falar em autonomia, essa é uma prática constante dentro da escola, que soube escutar seus alunos quando pediram que a escola fosse aberta, que eles pudessem entrar e sair quando quisessem e que suas aulas não fossem somente expositivas, por exemplo. Isso foi possível, pois, constantemente são realizadas assembleias com alunos e professores, fazendo do CIEJA Campo Limpo um espaço baseado no diálogo, onde tudo é decidido coletivamente, inclusive a verba da escola (Informação verbal)¹³⁶.

Em relação aos alunos, eles também têm que fazer uma grande aprendizagem, a aprender a não estudar só para si, porque a nossa tônica não é fazer dever de casa, nossa tônica é que eles partilhem o estudo aqui. É aprender a esperar um pouco o tempo do outro, os diferentes entendimentos, onde cada um dá sua interpretação, é um projeto que permite a troca entre os alunos né! E isso é interessante (Informação verbal / Prof. 3º ano)¹³⁷.

Nisso que está um dos fundamentos da **função do/a educador/a como organizador do espaço social educativo**, ou seja, organizador do meio de forma a oportunizar as mais diversas vivências, aliando os espaços interno e externos da escola, não só no aspecto estrutural, mas também relacional, intelectual, emocional, cultural, etc.

Esses e outros elementos que serão identificados nas falas ao longo dessas análises, demonstram os aspectos qualitativos, que retratam as dimensões de busca para oportunizar aos estudantes um **aprendizado significativo, que prioriza as individualidades aliadas às demandas coletivas e vice versa**, geradoras de sentidos e de compreensão reflexiva e crítica, de estar, agir e existir no mundo, que reflete integralmente no desenvolvimento humano das pessoas envolvidas. O PPP de uma das escolas tem claro esse objetivo.

Tendo a diversidade como matéria prima de nosso grupo, é pulsante e presente na prática pedagógica o convite para encontrarmos uma “unidade na diversidade”, seguindo assim os conceitos de Paulo Freire ao promover simultaneamente aprendizagem acadêmica, valorização do convívio na diversidade e o compromisso com a sociedade da qual

¹³⁵ Fala de uma Estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP) – (2017).

¹³⁶ Fala da narradora do vídeo, extraída do vídeo “Modelos Educacionais Inovadores: CIEJA Campo Limpo” (2020).

¹³⁷ Fala de uma Professora do 3º ano, extraída do vídeo “Escolas que Inovam: uma escola pela paz” (2013).

todos fazem parte. E, por fazer parte, podem todos pensar criticamente sobre ela e agir, transformando-a (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 1).

Segundo Vigotski, “o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 39 e 40). **Portanto, como esse meio é organizado, poderá influir e estimular os tipos de comportamentos, atitudes, ações e reações que constituirão a personalidade das pessoas que o vivenciam(rão).**

Como se organiza esse meio? No caso das escolas de educação bancária, essa organização já foi amplamente descrita ao longo desse trabalho. No caso das escolas transformadoras, pelo que se identifica nas que estão sendo abordadas neste trabalho, verifica-se uma diversidade de elementos e formas, seja em suas estruturas, espaços, ambientes, nos PPP's, nas formas de organizar-se, de gestão, nos processos, nas relações, em seus objetivos, fundamentos e valores, nos dispositivos, entre outros.

Quando foi quebrada, derrubada as paredes entre as salas individuais, transformando essas salas em salões, e agrupando os estudantes de um mesmo ano em um mesmo espaço para que os trabalhos e as atividades fossem realizados em grupo (Informação verbal / Diretora)¹³⁸.

Laboratórios, marcenaria, espaço do fazer, circo, meditação, yoga, música, teatro, agroecologia e culinária – que envolve o cultivo, o preparo, a alimentação e o descarte adequado de alimentos – são espaços e atividades fundamentais na pedagogia do Centro Pedagógico Casa dos Pandavas (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 1).

Porque dentro da Ayni, a gente acredita em três premissas: do ambiente preparado pra ela, o que é esse ambiente preparado? É um lugar que de fato acolha, que consiga lavar as mãos sozinhas, que ela consiga ir ao banheiro sozinha, que ela consiga lavar o prato que ela utilizou. Porque é muito fácil eu comer, deixei sujo ali e no outro dia está limpo, mas como isso aconteceu eu não sei. Então, eu não dou essa autonomia e esse olhar de fato para que as coisas não acontecem sozinhas né, preciso desse olhar também e isso é muito bonito (Informação verbal / Educadora)¹³⁹.

Tem espaços educativos, enfim nossas construções, biblioteca, casa de arte, circo, os ateliers, a Ayni não tem sala de aula, tem atelier, é ali

¹³⁸ Fala da Diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2013).

¹³⁹ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Conheça mais a pedagogia Ayni” (2017).

que a criança estuda, ali que ela expressa sua genialidade (Informação verbal / Educador)¹⁴⁰.

No térreo, primeiro piso, ele é a área de expressão corporal, de dança, de teatro, uma estrutura redonda toda cercada por espelhos, com telas, com tecidos preso ao teto, para que as crianças possam dançar e desenvolver práticas artísticas e desenhando no chão, que a criança tenha enfim sua intuição de expressar. O segundo andar da casa de artes é dividido em dois espaços, o espaço de música e de artes plásticas, que é o equilíbrio entre a arte e as ciências, entre o racional e o emocional, inclusive como Leonardo Da Vinci dizia, é o que justamente aflora as maiores potencialidades humanas (Informação verbal / Educador)¹⁴¹.

As crianças trabalham em grupo de até cinco estudantes o tempo todo, a maior parte do tempo, melhor dizendo, e os educadores fazem parte de um grande salão de pesquisa e também de oficinas onde se trabalha alguns outros conteúdos, alguns outros processos né (Informação verbal / Diretora)¹⁴².

A escola não tem sala de aula, nem aulas, trabalha por grupos, olhando individualmente cada aluno, tendo em vista o aprimoramento do autoconhecimento. As crianças aprendem quem são e o que precisam para aprender e terminam ensinando os professores a ensiná-los. Eles incentivam a criança a pesquisar e a interpretar a informação e valorizam muito a relação com as famílias, as acolhem em sua diversidade e as amparam, quando as crianças tem dificuldades. Valorizam muito os afetos, como base do desenvolvimento cognitivo, especialmente a autoestima e o respeito as individualidades (Informação verbal / Apres. da série)¹⁴³.

Dentre a diversidade dos elementos que constituem o meio nessas escolas, vamos destacar apenas alguns, não que os demais sejam menos importantes, é apenas pela extensão e complexidade que todos se constituem, e que merecem e precisam de abordagens e análises mais aprofundadas, que poderão e serão desenvolvidas em outros momentos e trabalhos.

Essas últimas falas citadas, nos indicam uma diversidade desses elementos, por exemplo, a atenção dada aos espaços, que são construídos, reformados e/ou organizados e minuciosamente pensados, para que oportunizem experiências e práticas diversas, voltadas ao desenvolvimento do maior número possível das dimensões humanas. A partir de necessidades e acontecimentos reais e cotidianos das pessoas envolvidas e da sociedade, com

¹⁴⁰ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Thiago Berto – Fundador da Escola Livre Ayni no podcast Demasiado Humano” (2015).

¹⁴¹ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Casa de Artes & Ciências na Ayni” (2016).

¹⁴² Fala de uma Diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)” – (2017).

¹⁴³ Fala da Apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)” – (2017).

prioridade aos estudantes, aliando-as aos conteúdos formais, o que leva a ampliação das demandas por buscas teóricas, para atender aos estudos mobilizados pelos projetos e roteiros, como veremos em falas mais adiante.

Vigotski (2003), quando discute sobre os instintos e o meio como objetos da educação, ele discorre sobre a “questão do instinto social”, indicando que os núcleos sociais da família e da escola por exemplo, são insuficientes para educar o cidadão do mundo que a sociedade atual demanda e explica o seguinte:

A família ensina apenas aquilo que se relaciona ao mais íntimo e próximo nexos social, educa o doméstico, enquanto nossa época exige a grandiosa tarefa de educar um cidadão do mundo, ligado aos vínculos mundiais que aumentam dia após dia. Nesse sentido, a escola também não é [ampla], pois também consta de elementos pouco numerosos e, nela, as relações sociais adotam formas que se estabelecem e consolidam muito rapidamente, nas quais as relações também se acomodam com grande facilidade umas às outras sem provocar novas reações e em que estas são elaboradas de acordo com um certo molde, de forma uniforme e árida (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Essa abordagem pode nos indicar inúmeras questões inerentes às propostas educativas que tem sido mobilizadas atualmente, como a do *homeschooling* ou de modalidades de educação à distância (EAD), como uma regra para expansão dos sistemas de educação pública no país, que geram o isolamento dos/as estudantes e criam um inevitável anulamento de relações sociais imprescindíveis ao desenvolvimento humano, temas que apenas pontuamos, pois não é matéria de estudo deste trabalho.

No que tange aos objetivos das escolas transformadoras, quando optam por organizar seus espaços educativos da forma que realizam, expressam exatamente a intenção de ultrapassar as limitações que os espaços e formas de organização da educação bancária impõem.

Quando essas escolas definem por derrubar as paredes das salas de aulas transformando-as em salões, construir espaços amplos, ter a natureza, parques, bairros, a cidade como espaços educativos, tirar os/as estudantes das salas de aulas, das fileiras e junta-los em espaços e relações mais coletivizadas, solidárias e compartilhadas, ampliam-se as possibilidades dos aprendizados e relações, que instigam ao desenvolvimento do instinto social.

Ainda nesse sentido, retomamos as ideias de Vigotski (2003) indicadas anteriormente para continuar essa reflexão, que diz,

A coletividade escolar constitui um cenário insuficiente, pouco amplo para o desenvolvimento das grandes paixões sociais; ela chega a ser uma escola muito estreita e pouco significativa para o instinto social. No entanto, a educação tem dois objetivos grandiosos. O primeiro deles é educar esse instinto em dimensões grandiosas, mundiais. Essa tarefa só pode ser resolvida psicologicamente mediante uma enorme ampliação do meio social. Devemos derrubar os muros do lar em nome da sala de aula, os muros da sala de aula em nome da escola, os muros da escola em nome da união de todas as escolas de uma cidade, etc. [...] O segundo objetivo da educação social consiste na elaboração e no polimento de formas de comunicação social particularmente sutis. Em nossa época, as relações sociais se tornaram grandiosas, não só por seu porte, mas também pelo seu grau de diferenciação e complexidade. [...] toda a diversidade das relações sociais do ser humano contemporâneo não pode ser totalmente abrangida por certos hábitos ou por aptidões preparadas antecipadamente. Nesse caso, o objetivo da educação não é o de elaborar determinada quantidade de aptidões, mas capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Entende-se essas concepções do autor sobre uma educação social como visionárias, tendo em vista que ele tratava da coletividade de um século atrás. Entretanto, ainda são totalmente semelhantes à realidade e questões enfrentadas pela humanidade contemporânea do século XXI, que em condições inimagináveis naquela época, vivenciamos dimensões ampliadas de diversidades e complexidades nas relações e de comunicação que interligam todo o planeta em segundos, com o advento das tecnologias informatizadas.

Quando o autor trata sobre a **insuficiência das determinações de hábitos e induções de aptidões**, retrata mecanismos que se perpetuam na atualidade, convergentes com as dimensões de padronizações generalistas instauradas no âmbito da educação na modernidade, que são deterministas, porque são determinadas pelo sistema e pelos que implementam suas regras.

No qual, os mínimos procedimentos de/para socialização do conhecimento e da cultura são definidos de forma totalmente alheia às pessoas que recebem essa educação, que não só determina o que e como vão acessar os conhecimentos pré-estabelecidos, mas também as atitudes e comportamentos que devem expressar nesse meio.

Ainda, no que tange às aptidões, os/as estudantes sofrem uma forte influência das determinações sociais e/ou dos “sonhos” de seus pais/responsáveis, sobre a escolha de seus futuros profissionais, por exemplo, onde se prioriza a indução ou definição por profissões rentáveis, seja monetária,

em status e/ou poder, muitas vezes, anulando as reais aptidões e vocações dessas pessoas.

A experiência dos Ginásios Vocacionais¹⁴⁴ (GV), considerada revolucionária na história da educação brasileira, ocorrida na década de 1960, nos ensina importantes caminhos epistemológicos para uma educação que respeite e potencialize as vocações das pessoas envolvidas e como organizar “um projeto de educação, enquanto organismo vivo” (LIMA e ROVAI, 2015, p. 34).

A novidade que o Vocacional traz é o trabalho pensado enquanto vocação. Vocação remete a voz e ação. Ter voz própria e ação no social implica em considerar uma dimensão do desejo que não é apenas subjetiva, mas social também, na verdade, uma articulação em perene movimento, sem um lugar fixo entre o subjetivo e o social. [...] na ênfase nessa circulação que promove um campo desejante em aberto do subjetivo ao político social e vice-versa, um não existindo sem o outro na formação educacional. [...] trata-se de afirmar a potência de que cada um de nós tem e, sobretudo, jovens em crescimento e mutação, de termos uma vocação de ser pessoa que participa da construção social pela mediação do desejo (CROMBERG, Apres. II, 2015, p. 19).

A exemplo do que realizou os ginásios vocacionais e vem sendo realizado pelas escolas transformadoras, sob perspectivas diferentes – pela própria diferença de temporalidade histórica e contexto social -, mas com objetivos em comum, que giram em torno de oportunizar uma educação vivencial aliando os sonhos, conhecimentos e a realidade, mediante ação ativa reflexiva, crítica, criativa, atitudinal sobre si e sobre o seu meio. Geradoras de interesses que entrelaçam seus próprios sonhos, desejos e reconhecimentos destes, como ações úteis e com sentido para si e para o social, criando assim, sentido para a sua própria existência, como veremos em falas mais adiante.

Essa concepção de educação como um “organismo vivo”, discutida e refletida por Lima e Rovai (2015), em torno da experiência dos ginásios vocacionais, que teve “o propósito da pedagogia social do EV¹⁴⁵, cuja proposta

¹⁴⁴ Os Ginásios Vocacionais (GV) “é uma inovadora experiência educacional brasileira de ensino público que ocorreu por oito anos no Estado de São Paulo, os ginásios vocacionais que existiram, de 1962 a 1969, nas cidades de São Paulo, Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro e São Caetano e o colégio vocacional que existiu em São Paulo por pouco mais de dois anos, 1968 a 1970” (CROMBERG, Apres. II, 2015, p. 15). Indica-se ver o documentário “Vocacional uma aventura humana” (2011), produzido por Toni Venturi. Ainda, já se encontram muitos trabalhos acadêmicos e livros sobre a experiência dos Ginásios Vocacionais.

¹⁴⁵ Ensino Vocacional (EV).

foi elaborada para o despertar da consciência dos jovens sobre os efeitos de uma sociedade que se tornava massificada” (Ibid., p. 31), explicita importantes convergências com as experiências educacionais que analisamos nessa pesquisa, principalmente quanto aos seus objetivos, sobre os quais, os autores também afirmam que a proposta do EV era “inserir o indivíduo no mundo em que ele vivia. Apropriar-se dele como *sujeito* transformador. Essa conexão vinha de uma concepção de escola integrada com a vida da comunidade, da família. Isso fez dela um espaço atraente e desejante” (LIMA e ROVAI, 2015, p. 94).

Esses objetivos, denotam princípios que priorizam o respeito ao ser humano e suas múltiplas constituições, objetivas e subjetivas e nessa acepção está intrínseco o respeito às suas manifestações, sonhos, ações, aptidões e vocações, as quais, só são possíveis de manifestar, descobrir e reconhecer por meio de vivências cotidianas com liberdade de expressá-las. Movimentos que levam a caminhos infindáveis de possibilidades de ser, estar e agir no mundo, porque agem sobre a expansão das potencialidades humanas, não para sua limitação.

Como exemplo disso, apresentamos os depoimentos de dois ex-estudantes do então Projeto Escola Âncora, sobre seus planos para o pós-ensino médio, - acessamos essa fala na carta mensal do projeto de novembro de 2019, recebida por e-mail, que fazia a divulgação sobre a formação de sua primeira turma equivalente ao ensino médio, época em que infelizmente coincidiu com o fechamento do projeto da escola neste mesmo ano -. Eles disseram o seguinte:

Já Luana Maciel (16 anos), mira outros destinos e relata: “*Ainda falta um tempo para a escola acabar. Convivi com ela desde que me entendo por gente e quando eu percebo, está prestes a acabar. Creio que o que vem depois é o que mais assusta. Incerteza, medo e insegurança. Estar no Âncora me faz refletir sobre isso, sobre o que vem depois. Refletir e pensar que não quero o que quiseram para mim. Quero ser escritora e, acredite, não existe faculdade para isso. Não existe faculdade que te prepara para a vida. Depois da escola deveríamos ir para o mundo, não outra sala de aula! Escolhi meu futuro, um que não tem janelas nem portas, mas sim, pessoas. Uma rede que se forma a todo instante e cresce, cresce para todos os lados. Uma rede chamada Helianthus*”. *Helianthus* é o nome científico do Girassol e também de uma rede, fundada por ela e por amigos, que pretendem montar uma Universidade Livre no Brasil.

Matheus Elson, tem 17 anos e acabou de ser contratado como menor aprendiz no Projeto Âncora. Ele acredita que: “*A vida é feita de desafios, alguns fáceis, outros mais difíceis, e o mundo lá fora sempre tem uma fórmula, que, aos olhos de todos é – A FÓRMULA CERTA! A ÚNICA! O Âncora me mostrou que a vida é para ser vivida. É você*

quem faz essa fórmula, pode ter certeza, a criatividade é ilimitada! Basta você usá-la para vencer seus obstáculos” (PROJETO ÂNCORA, 2019)¹⁴⁶.

O depoimento desses adolescentes nos mostra uma gama de expressões que demonstram as possibilidades de desenvolvimento dos potenciais humanos que uma educação guiada por elementos como: liberdade de agir e escolher, diálogo crítico e reflexivo, autonomia, respeito as individualidades e visão crítica e solidária sobre o social, imbuídas de movimentos criativos, pode proporcionar. E por isso se torna admissível acreditar que é possível transformar o que não nos faz sentido.

No caso deles, suas vivências nesse espaço educativo, colaboraram para pensar outros direcionamentos de escolhas e movimentos para suas trajetórias, seja pela busca de conhecimentos, seja de atuação profissional, seja pelos compromissos que expressam ter por si mesmos e pelo social, distintas das determinações sociais, claramente expressada quando diz “*refletir e pensar que não quero o que quiseram para mim*” ou “*apesar da fórmula certa e única do mundo lá fora*” ele acredita que pode fazer a sua própria fórmula.

Quantas potências podemos verificar nessas expressões de possibilidades de existir, refletida e decidida por si mesmos, mas indiscutivelmente fruto de suas histórias [trajetórias de vida] e vivências educativas, que denotam dimensões de autonomia e crença em si, em seus sonhos e nas possibilidades do que sentem afinidade e lhe traz sentido para realizar.

Isso nos reporta a concepção de conscientização de Freire (1982), já citada, sobre a qual afirma, que a condição básica para esse estado de ser, é a constituição do sujeito que é capaz de refletir criticamente e agir no e com o mundo “através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 1982, p. 65). E vejam a potência da capacidade criadora desses estudantes e de seus amigos, romper com a via única da universidade institucionalizada, por exemplo, que não atende aos seus anseios e sonhos e construir uma “*Universidade Livre*”, que libertador hein!

¹⁴⁶ A referida carta também estava disponível na página do Projeto Âncora – Carta do mês de Novembro/2019. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br/blog/conteudo-vivo/carta-do-mes-de-novembro-3.html>>. Acessada em: 09/11/2019.

As falas, a seguir, demonstram convergências com todas essas perspectivas e objetivos, diante da educação que essas escolas realizam e para tanto, confirmam que **se quisermos mudar os efeitos dela [da educação] nas pessoas que às acessam, precisam ser mudados seus processos e relações**. Por isso, nas escolas transformadoras, vem sendo desenvolvido outros caminhos e formas de educar.

A escola tenta junto com as crianças e com os adolescentes, dar essas ferramentas de autoconhecimento, então não é ficar só dizendo, você é assim, você é assado, é realmente estimular a reflexão para que eles consigam entender e buscando o que mais que eles podem ter para compartilhar com o mundo, isso é uma coisa que eles aprendem aqui, mas que eles podem fazer pelo resto da vida né, ficar experimentando esses talentos, essas facilidades, esses dons que eles tem para compartilhar com o mundo (Informação verbal/Educadora)¹⁴⁷.

O que a gente tem na proposta, que eu acho que é fundamental, que é diferencial né, nós não fazemos para nós, fazemos com, então aqui, a gente não planeja para o aluno, sabe aquela coisa, vou planejar aula, não! Nós ensinamos porque fazemos juntos, o aluno a planejar, então o aluno, ele vai planejando, ele vai aprendendo a planejar o tempo dele, então ele vai aprendendo a gerir o tempo dele, que é algo difícil, parece fácil, mas não é, porque para eu gerir meu tempo, eu preciso começar a me conhecer, e perceber o que eu consigo dar conta ou não e em que espaço de tempo que é isso.

[...] Como a gente não tem turma, não tem série, nós também não temos blocos de coisas prontas, então aqui não há limite, tanto é que temos crianças de onze, doze anos que em determinadas situações chegam até conteúdos do ensino médio e ao mesmo tempo, a criança é atendida nas suas necessidades se também ela tem uma idade mais avançada, mas o problema tá lá embaixo. Então a gente não cria aquela coisa de somei a prova, com outra prova, com trabalho, tirou a média, você passou, mesmo que os buracos fiquem. Pra gente, ou se aprende, ou se aprende, não nos satisfaz uma outra condição, e para se aprender, é o tempo que cada uma precisa, porque eu não posso determinar o tempo do outro (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹⁴⁸.

A escola Inkiri, é uma escola em que a gente através da comunidade, a gente busca que as crianças possam descobrir quais são aqueles dons e talentos que elas têm, que elas têm para desenvolver, para aprimorar nessa vida, e a gente busca potencializar esse dom e esse talento (Informação verbal / Educadora)¹⁴⁹.

A Pedagogia Inkiri está em constante transformação visando uma educação significativa através do desenvolvimento integral do ser: espiritual, físico, mental e emocional, facilitando assim a expressão natural dos dons e talentos de cada criança (INKIRI/Site, 2022)¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Escola Inkiri – 2017” (2018).

¹⁴⁸ Fala de uma Coord. Pedag., extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

¹⁴⁹ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Escola Inkiri – 2017” (2018).

¹⁵⁰ Escola Inkiri, proposta pedagógica. Disponível em: <<https://inkiri.com/matriculas-escola-inkiri-2022/>>. Acessado em: 16/02/2022.

Mas eu gosto daquilo que eles trabalham a criança, no desenvolvimento da criança, de puxar da criança aquilo que ela tem de melhor, de incentivo naquilo que a criança gosta. Porque aqui eles esperam o tempo da criança, o tempo de aprender, o tempo de trabalhar junto, ninguém aprende no mesmo tempo do outro, ninguém tem o mesmo ritmo que o outro (Informação verbal / Mãe)¹⁵¹.

A escola Janela, ela não tem salas de aulas, ela é separada por núcleos multisseriados, não tem exatamente aulas, mas o que é mais importante e que traz uma inovação, é que a gente de fato olha para as dicas que as crianças estão nos trazendo, quando elas se comportam, da maneira que elas se comportam. Essa maneira de olhar para a individualidade das crianças, é transformadora, quando a gente fala sobre as emoções, quando a gente fala sobre o autoconhecimento, aí as pessoas dizem, tá isso é bonito, bacana, mas o meu filho, ele vai aprender? Quando a gente trabalha com projeto, quando a gente trabalha em grupo diverso, a gente ensina a pesquisar, a gente ensina a criança saber o que fazer com o conteúdo que ela encontra, aí a autonomia ela é requerida e ela desabrocha (Informação verbal / Coord. Pedag.)¹⁵².

Como indica Vigotski, “o professor não deve se limitar apenas a observar o aluno, mas também a conjecturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não-visíveis que nele se operam” (VIGOTSKI, 2003, p. 134). As descrições dessas falas nos apontam importantes mudanças na compreensão dos sentidos que importam e devem ser priorizados numa educação que se diz ou se propõe a ser transformadora. Como ocorreu nos Ginásios Vocacionais, essas escolas na atualidade, vem realizando uma importante função de descortinar os potenciais intrínsecos nas relações horizontalizadas e dialógicas, consigo mesma, com as outras pessoas, com o meio [escolar, familiar, comunitário, social e cultural], com a natureza. Desempenhando assim,

[...] um papel fundamental de facilitar uma organização psíquica que sustente as altas intensidades no rumo de uma simbolização ao mesmo tempo geradora de uma interioridade e de uma ação criativa que construa sentido em um estar em sociedade que por isso gere uma solidariedade como rede que facilite a circulação do desejo em sua dupla dimensão subjetiva e social. [...] que neste movimento da educação, construa-se uma ética, enquanto pergunta pela felicidade subjetiva e social, no lugar de uma moral geradora de violência” (CROMBERG, Apres. II, 2015, p. 19).

¹⁵¹ Fala da mãe de uma estudante, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

¹⁵² Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)” – (2017).

A concepção de ensino-aprendizagem – caracterizada na educação bancária com decorar e acumular conteúdos -, nessas escolas, promovem uma autêntica dialética que aliam relações, valores, conteúdos, dispositivos, experiências, vivências e sentidos que levam a conhecimentos não só intelectuais, mas relacionais, emocionais e éticos. Transpondo inúmeras barreiras impostas pelo sistema de educação escolarizada, estabelecida sob uma estrutura permeada de fragmentações e padronizações de espaços, conteúdos, relações, como a dicotomia professor-aluno, entre outros, o que leva a tornar-se um ambiente aversivo, sem atrativo, de não desejo. Como indicam Lima e Rovai,

A escola precisa deixar de se constituir em ambiente aversivo – o aluno não gosta das aulas, não gosta de ler, não gosta de estudar, não gosta de fazer os trabalhos escolares, enfim não gosta da escola. Nela vai por imposição, muito a contragosto, pois esse espaço não provoca nele emoções de prazer em aprender. Não desperta paixões! Tudo é feito de modo mecânico, fragmentado, repetitivo, como mera obrigação de quem não vê sentido naquilo que faz, a não ser o de obter certificado. A escola pública, precisa fazer aquilo que não conseguiu até hoje: fazer da escola e do professor a mediação entre o aluno e o mundo em que vive. Enfim, a escola precisa deixar de se pautar por princípios já superados em que se reduz a um ensino meramente instrucional de cunho tecnicista, com vista à preparação para o vestibular e ao mercado de trabalho, sem visão social da escolha profissional (LIMA e ROVAI, 2015, p. 36).

As escolas transformadoras demonstram como é possível desenvolver uma educação onde seus planejamentos, dispositivos e relações, são implementadas por arranjos abertos de compartilhamento, criatividade, solidariedade e movimentos que viabilizam, - ao contrário da enfadonha ação de copiar, decorar e replicar conteúdos nas provas -, a vivência ativa de planejar estrategicamente, o que demanda refletir possibilidades, por isso exigem, criatividade, realizar escolhas, quanto a tempos, dispositivos, espaços, conteúdos, aliando estes a situações reais que gerem compreensões e aprendizados com significados.

E como tudo isso é realizado “com” e não “para”, então, é realizado em conjunto, compartilhando e aprendendo mutuamente, entre educadores/as e estudantes, oportunizando relações dialógicas, potencializadoras do desenvolvimento de senso crítico, de criatividade, de ação reflexiva e ativa sobre si e sobre o meio, nas mais diversas dimensões e espaços - da escola, local,

social, cultural, intelectual e emocional -. Tratam-se de relações que só podem movimentar-se por meio da liberdade. Sentidos que convergem com o que Freire discutiu e defendeu em toda a sua obra por uma educação libertadora e emancipadora.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2011, p. 94-95).

Na infinitude das possibilidades de conhecimentos que o ser humano pode desenvolver, acessar e aprender, é consonante com as próprias potencialidades humanas que também são infinitas. Entretanto, a educação institucionalizada não dá a devida atenção a essa condição humana. Como afirma Morin,

[...] é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. [...] O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2011, p. 15 e 16).

O autor denuncia e reivindica esse cenário, considerando condições desumanizantes históricas que se perpetuam até os dias atuais e que constituem a humanidade e suas relações nas mais diversas vertentes, estruturais, sistêmicas, culturais e sociais e estabelecem relações que violam a condição e conseqüentemente a existência humana, também nas mais diversas dimensões e graus. Ainda, indaga a função da educação nesses contextos, seja na sua instauração e manutenção, quanto à sua modificação.

Por isso, a urgência na transformação dessa realidade, que precisa e pode ser movimentada em dimensões micros [no indivíduo, na família, na escola, na comunidade], para vislumbrar as dimensões macros [cidades, países, continentes, o planeta]. Para tanto, no que tange a educação, faz-se imprescindível, buscar a compreensão dessa realidade e possibilidades de caminhos e colocá-los em movimento, em suas diversas dimensões, tanto o quanto sejam possíveis, a depender das reais condições, demandas e especificidades de cada ambiente educativo e a criatividade pode ser a melhor aliada nesse processo.

A educação precisa de educação com a natureza, precisa enxergar o ser humano como um ser integral, assim, precisa trabalhar os vários aspectos de nossa humanidade né, não só o cognitivo, mas também o emocional o espiritual, ter esse olhar assim, da pessoa como um todo, e eu acho que essas outras partes são muito importantes (Informação verbal/ Visitante/jovem)¹⁵³.

A Pedagogia Waldorf, ela segue alguns princípios básicos, sobre a natureza humana, criança tem não só o mental, mas tem as suas emoções, tem o seu movimento, tem sua imaginação, então a gente tenta não estimular apenas o intelecto, e a gente trabalha com corpo, emoções e mente, tudo é feito através de uma abordagem criativa, em que o próprio professor é o principal artista (Informação verbal/Diretora)¹⁵⁴.

Na Educação Infantil, acreditamos que o brincar é o fio condutor do desenvolvimento social, físico e cognitivo das crianças, por isso, os educadores têm um olhar especial ao brincar e interações de cada criança (ESCOLA JANELA/Site).

Reconhecemos a infância como base indispensável para a vida adulta equilibrada e saudável. Valorizamos a atividade mais natural, espontânea e importante da criança: brincar. Quando brinca, a criança está totalmente concentrada e atenta, mostra seu esforço e criatividade, está completamente realizada e feliz. E o corpo participa de tudo, com movimentos e expressões. (ESCOLA DÊNDE DA SERRA/Site).

A iniciação tem os objetivos muito relacionados a contextualizar as crianças no que é a educação no Projeto Âncora, então, entender que o conteúdo não é o mais importante, que sem aprender a me relacionar, é muito difícil ou muito superficial que eu aprenda os conteúdos. Escutar uma opinião diferente da minha, saber lidar com ela, agir afetivamente, mesmo quando eu sou contrariado, é tão importante, quanto eu aprender a fazer uma produção textual com

¹⁵³ Fala de uma jovem em visita a escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)” – (2017).

¹⁵⁴ Fala da Diretora da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)” – (2017).

clareza, com coesão, com pontuação (Informação verbal/Educadora)¹⁵⁵.

Pensar na integralidade da educação é pensar no ser humano como um todo, é poder propiciar que ele esteja numa escola onde se pense a cultura, onde se pensa a cidadania, enfim, é esse ser humano poder viver a arte, viver a música, viver a dança. Como que a gente vai se melhorando, como que a gente vai construindo pessoas mais fortes, mais capazes, mais humanas, a gente não vai trabalhando só a cabeça, a gente trabalha o corpo, a gente trabalha o coração, a gente trabalha a alma né! (Informação verbal/Diretora)¹⁵⁶.

Essas falas demonstram a **importância do reconhecimento das diversas dimensões humanas em todas as etapas de vida** e a atenção que precisa ser dispensada a cada indivíduo e a integração deste no social. **Sabe-se que a prioridade da educação institucionalizada é o cognitivo, no entanto, os maiores desafios e questões que enfrentamos como sociedade e humanidade está nas dimensões subjetivas, nas relações, no emocional, nos valores**, que tem impulsionado ao longo do último século, a atenção de vários campos de conhecimento, das ciências humanas e sociais, bem como, das ciências biológicas, neurológicas, psicológica, psiquiátrica, diante da expansão das doenças psíquicas e emocionais ocorridas em toda a humanidade.

As quais, evidentemente ramificam-se suas manifestações em todos os setores sociais, afinal, tratam-se de questões e adoecimentos eminentemente humanos e a grande parte desses estudos apontam que são principalmente consequência das formas de vida da sociedade moderna/contemporânea.

Apenas pontuamos essa questão, porque não faz parte do objeto de estudo dessa pesquisa, no entanto, essa realidade nos indica a desatenção que temos com dimensões subjetivas como as emocionais, afetivas, atitudinais e de valores/sentidos humanos, que sedimentam o estado de ser e estar de cada indivíduo e deste em sociedade, diante da realidade de violências indiscriminadas que vivenciamos e convivemos na atualidade, em todos os âmbitos sociais e não é diferente no ambiente escolar, portanto, não temos como fechar os olhos para isso.

¹⁵⁵ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

¹⁵⁶ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima” (2020).

No que tange ao contexto da educação, até então, a escolarização determinou a prioridade de sua ação sobre o cognitivo, entretanto, a própria realidade social e os conflitos relacionais existentes dentro das próprias escolas – como já apontado anteriormente -, reivindicam a ampliação dessa ação. Que é incoerente com a própria função da educação que deve por meio da escola compartilhar conhecimentos e as culturas/sistemas sociais que movimentam e são movimentados pelos mais diversos conjuntos humanos, ou seja, integrar as pessoas que estão sendo educadas ao mundo.

Portanto, essencialmente, a prioridade da educação deve e precisa estar voltada para as pessoas que ela se dispõe a educar, não no sentido restrito do que, quando e quanto ela deve acumular de conteúdo teórico, não somos máquinas programadas, apesar de com essa máxima, terem conseguido implantar um sistema educativo restritivo e alienante e o reducionismo dessa perspectiva nos desumaniza.

Precisamos reconhecer o que muitos pensadores da educação já nos indicam a mais de um século, que essa sistemática não atende nem reconhece o que constitui e as necessidades humanas no que concerne a nossa diversidade e complexidade individuais e sociais, principalmente na atualidade. Chegamos em um momento de estrangulamento de muitas ideias, visões e certezas que o pensamento científico e sistemas sociais da modernidade nos inculcou, sob as perspectivas da fragmentação, do individualismo e da competitividade e diante das realidades de sucessivas e simultâneas crises que envolvem a existência humana na atualidade. Urge buscarmos transformar essa realidade pelo caminho contrário da unicidade, congregação, comunhão, confluência, etc., como afirma Mosé (2013, p. 32) “vivemos uma transição, temos um pé no futuro e outro na barbárie”.

Infere-se que essa transição está intimamente influenciada pelos inúmeros sofrimentos que essa realidade provoca nos seres humanos, em sentido micro [individual] e macro [humanidade]. Nesse viés, Freire nos alertou em sua obra, quando de inúmeras formas explicou os mecanismos, processos e relações que a educação bancária estabelece para garantir a manutenção de um *status quo* de alienação e opressão das massas [maiorias das populações], sobre o qual ele afirma,

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. Este sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano” (Fromm) (FREIRE, 2011, p. 90-91).

Sabe-se que tudo em desequilíbrio traz sofrimento, no indivíduo, o desequilíbrio biológico traz sofrimento no corpo humano com as doenças físicas, o desequilíbrio das atitudes, comportamentos, relações, traz sofrimentos e doenças psíquicas e emocionais. Até a escolha equivocada da profissão assumida, por qualquer que seja a motivação, leva à sofrimentos, pelas insatisfações causadas com a atuação que não atende aos seus anseios internos e/ou vocações pessoais. Exemplo disso: quantos de nós adultos, nos sentimos insatisfeitos com nossas profissões – para além do retorno financeiro – e como essa insatisfação nos trazem sofrimentos, porque está em desequilíbrio com anseios internos não atendidos.

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constituiu-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão, ou concepção, do mundo exterior (MORIN, 2011, p. 21).

Diante disso, como insistir em desconsiderar na educação esse conjunto psíquico que se expressa pelas dimensões subjetivas das emoções, sentimentos e afetos de cada indivíduo, tratando-o apenas com base em generalizações e padronizações, ou seja, desatendendo todo esse universo interno que se movimenta, independente dessa desatenção, induzido e plenamente associado aos ambientes em que vivem, como nos demonstra a perspectiva psicológica histórico cultural de Vigotski (2003). Pensar numa educação que contemple

essas dimensões, é oportunizar vivenciá-las, refleti-las, compreendê-las, exercitá-las no cotidiano, como nos indica as falas a seguir e várias outras ao longo dessas análises.

Os meninos trazem as questões, os problemas que eles vivem na realidade, traz os problemas que vivem na família e a nossa função, a nossa tarefa enquanto professores é a de tá buscando levá-los a descobrir soluções conjuntas dos problemas (Informação verbal / Assessora pedagógica)¹⁵⁷.

Roda de conversa é um dispositivo que a gente tem no projeto Amorim Lima, que é o momento em que a escola, os educadores, os estudantes eles param para conversar. Então é um dispositivo de diálogo, é um dispositivo de resolução de conflitos, de informação, de troca de ideias também, de debate. Gabriela Rodrigues (Informação verbal / Professora fundam. I).

A gente conversa muito sobre as coisas que acontecem em todos os lugares, na escola fora da escola, com a gente, com os amigos (Informação verbal / estudante adolescente)¹⁵⁸.

Eles incentivam a autonomia e a responsabilidade das crianças, começando pela gestão do próprio espaço escolar, o cotidiano é decidido em assembleias, tornando a escola de todos, portanto, cuidada por todos. Eles não têm séries, nem aulas, os alunos estão estruturados em grupos de cinco e possuem um acompanhamento específico para cada grupo, mas eles também recebem acompanhamento individual, além da tutoria, que ajuda a dar unidade a essa vida escolar de cada aluno. A partir dos conteúdos oferecidos pelos professores, as crianças vão construindo seus próprios roteiros de pesquisa, sempre considerando o que preferem. Chama a atenção a maturidade dessas crianças, além do vocabulário e do modo articulado que estruturam o seu pensamento (Informação verbal / Apresentadora da série)¹⁵⁹.

Para que essa mudança fosse efetivada, instituí-se ações visando o desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos alunos, criou-se então, dispositivos de participação democrática, como o Conselho, as assembleias democráticas, rodas de conversa e assembleias de classe e a assembleia dos funcionários. Daí surgiram as equipes de responsabilidades entre os alunos, com a ênfase na manutenção da limpeza e organização dos materiais e dos espaços escolares, visando promover cooperação e solidariedade nos alunos, tanto nas atividades cotidianas, como em seus processos de ensino aprendizagem foi se consolidando algumas outras ações (Informação verbal / Vice diretora)¹⁶⁰.

[...] Muito do planejamento, vamos dizer que tem duas vertentes, uma é o projeto que eles estão trabalhando individualmente e outra tem as atividades que a escola está propondo, uma vez no dia, quase todos

¹⁵⁷ Fala de uma Assessora Pedagógica de educação científica / Escola Alfredo J. Monte Verde/ Inst. Neurociências de Natal, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

¹⁵⁸ Fala de uma Professora do fundamental I e de uma estudante adolescente, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)” (2017).

¹⁵⁹ Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)” (2017).

¹⁶⁰ Fala da vice Diretora, extraída do vídeo “Institucional EPG Manuel Bandeira” (2017).

os dias, tem uma atividade de alguma oficina que a gente está propondo para eles, então vem esse conceito da comunidade de aprendizagem que a gente quer expandir, então alguém que mora aqui ou que está passando um tempo, vem oferecer alguma oficina, uma aula de algo que eles gostam e que eles queiram aprender, as crianças (Informação verbal / Educadora)¹⁶¹.

Primeiro tem direito a voz, nós temos assembleias que nós podemos discutir problemas, não são problemas, discutir as normas da escola, o que nós fazemos aqui. Primeiro, dar direito a voz ao aluno, segundo a interação com os professores, o intervalo, nós temos intervalos com os professores, os professores conversam com a gente como se fossem alunos também. E outra, nas salas, alunos do nono, sexto, sétimo ano, são idades diferentes, todo mundo junto e isso é bom, a uma socialização de idades, de ideias diferentes (Informação verbal / Estudante adolescente)¹⁶².

Oportunizar o diálogo, ouvir, compartilhar e buscar soluções conjuntas, de problemas reais, vivenciados pelos estudantes individualmente e coletivamente, já estabelece uma importante transformação no campo das relações nesses ambientes educativos, tornando-as horizontais, onde todos são considerados nas decisões. **Esses mecanismos por si só, já denotam aprendizados que abarcam o acolhimento, compreensão mútua, empatia, capacidades de escuta e diálogo, imbuídas de movimentos emocionais e afetivos, geradores de sensações de confiança, pertencimento, respeito, entre outros valores imprescindíveis a uma educação das subjetividades humanas.**

Por tudo isso, as escolas transformadoras quando decidem atuar priorizando as relações e valores humanos, com atenção às diversas manifestações dos estudantes e de suas individualidades, sonhos, dúvidas, interesses, conflitos, questões, curiosidades, potencialidades por meio de um ambiente, processos e relações educativas que oportunizem vivências movimentadas em realidades concretas que geram aprendizados significativos, nos **demonstram a importância e as possibilidades para uma educação das individualidades em prol da coletividade.**

Ainda, sobre os conflitos que estabelecem sofrimentos no âmbito social, trata-se das convergências dos desequilíbrios dos conjuntos dos indivíduos que os constituem e das extremas desigualdades que engendram instabilidades

¹⁶¹ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

¹⁶² Fala de uma Estudante adolescente / Escola Alfredo J. Monte Verde/ Inst. Neurociências de Natal, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

estruturais das relações, sistemas e valores perpetuados no cotidiano, promotores de inúmeros sofrimentos, sistêmicos e estruturais entre esses mesmos indivíduos, como: guerras, racismos, extermínios, fome, desigualdades sociais e materiais, uso indiscriminado de drogas, lícitas, ilícitas e de medicações psiquiátricas, epidemias de síndromes emocionais, suicídios, entre outros.

Bem como no que tange ao meio ambiente, os desequilíbrios causados pela ação humana sobre a natureza, sobre todas as suas espécies, explorando, exterminando, degradando sem limites, deflagram a reação dessa mesma natureza, como temos visto na atualidade - enchentes, terremotos, tsunamis, secas, mudanças climáticas -, vivenciadas em todo o planeta, que geram sofrimentos a essa mesma natureza, incluído os seres humanos que as provocam.

Já temos conhecimentos suficientes para compreender as causas e efeitos das formas de ser e estar no mundo e se não mudarmos com urgência nossas perspectivas, estamos fadados e condenando as futuras gerações ao autoextermínio. Não temos mais desculpas para ignorar ou deixar de lado elementos imprescindíveis [prioritariamente do humano] para compor e fundamentar nossas decisões e objetivos sobre que educação e sociedade queremos ser e ter. Portanto, como colaborar com as atuais e futuras gerações para que façam melhores escolhas e tenham melhores atitudes e relações que as que conseguimos ter. Nesse sentido, Morin (2011) indica claramente,

O destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará, cada vez mais, indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

[...] A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão com base em suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário, porque enfoca não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia e do desprezo. Constitui, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação (MORIN, 2011, p. 16 e 18).

Isso nos lembra a defesa de Freire (1996) sobre a “ética universal do ser humano”, um elemento ontológico e fundamental da existência humana,

“enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Ibid., p. 18). Portanto, foi e é exatamente a quebra desse paradigma, o ignorar a desvirtuação dessa máxima e, principalmente, o descuido, a desatenção e deseducação que leva a não perpetuação das dimensões e perspectivas desse princípio, que a humanidade se transformou no que somos hoje. Por isso, “não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FEIRE, 1996, p. 17).

O Centro Pedagógico Casa dos Pandavas, através de um modelo educacional diferenciado que integra educação, meio ambiente, família e comunidade, tem com seu aluno, o compromisso de promover seu desenvolvimento psíquico, físico, motor e cultural, tornando-o capaz de atuar na sociedade com senso crítico e humanístico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social” (PANDAVAS, Site)¹⁶³.

VALORES - Responsabilidade, transparência e ética no relacionamento com nossos colaboradores, clientes, fornecedores e parceiros e na aplicação de nossos recursos. Educação com significado, cuidado e comprometimento. Relacionamento com respeito, cooperação e ética (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 3).

Mais uma vez, vê-se a atenção dada por essas escolas as várias dimensões do humano de forma contextualizada, nos quais a dimensão cognitiva é apenas uma dentre essas e que é desenvolvida [no ambiente escolarizado] como um mero mecanismo de acúmulo de informações prontas e acabadas, tratada como apenas uma capacidade [algo que pode ser delimitado] e não como uma potencialidade humana [como uma virtude¹⁶⁴ criadora].

Desta forma, tornando uma ferramenta de controle e alienação de mentes - por mais que não se tenha essa intenção pelos que a realizam, mas os próprios processos e mecanismos estabelecidos levam a esse resultado -, por meio da delimitação do tipo, medidas e formas de acesso aos conhecimentos que se

¹⁶³ Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/dispositivos-pedagogicos/>. Acessado em: 17/02/2022.

¹⁶⁴ **Potência** (B) Oposto de *Ato*. Virtualidade; característica daquilo que pode produzir-se ou ser produzido, mas que não está atualmente realizado. [...] na filosofia de Aristóteles. [...] A potência é, com efeito, por um lado, ambiguidade e indeterminação. [...] Por outro lado, enquanto justamente não é um não-ser absoluto, tal como a privação, mas um não-ser relativo, uma possibilidade ambígua de contrários, ela tende para o ser e o deseja (LALANDE, 1999, p. 834). Equivalente ao “vir a ser” de Freire (2011).

restringem a informações prontas e acabadas [maior prova disto são os livros didáticos], que são apenas depositadas e consumidas pelos estudantes [porque não são debatidas e refletidas criticamente], em tempos e por formas [técnicas, métodos, ferramentas] determinadas pelo sistema, que confundem as pessoas com máquinas.

Destarte, cria-se a restrição dos próprios potenciais que o mecanismo da cognição possui como traço ontológico do humano, no que concerne as dimensões de raciocínio, reflexão, criticidade, entre outros aspectos que contribuem para o desenvolvimento intelectual que é muito além do tecnicismo produtivista. Sabe-se que essa determinação provém das transformações produtivas, científicas e societárias ocorridas na sociedade moderna.

No que concerne à educação, fundamenta-se integralmente pelas concepções científicas desta época sob os princípios cartesianos, os quais, constitui uma ciência que “prometia a unificação do saber, com a crença na certeza do conhecimento, pois somente pela certeza do Conhecimento Científico seria possível distinguir a verdade do erro – premissa essencial de seu modelo” (LIMA e ROVAI, 2015, p. 42).

Um modelo de ciência [século XVII] que acompanhou, atendeu e atende as grandes transformações produtivas e societárias desde a Revolução Industrial e tudo o mais que transcorreu inerentes ao seu desenvolvimento e transformações até os dias atuais. Seu “pressuposto era de que a verdade já estava contida na natureza, criada completa por Deus. Caberia ao homem apenas desvendá-la pela investigação metodológica” (LIMA e ROVAI, 2015, p. 43). Nessa concepção, sedimenta-se todas as buscas pelo conhecimento da natureza que constitui o planeta, inclusive a humana.

O seu método analítico consiste então em decompor/reduzir pensamentos e problemas em suas partes e dispô-las em ordem lógica indutivo-dedutiva, e recompô-las de acordo com leis de causa-efeito. [...] Para construir seu método científico Descartes tomou por base a divisão entre corpo e mente. Ao apoiar-se nessa separação corpo/mente, com a pretensão da busca da **verdade absoluta** ele estabelece os pilares do modelo científico: razão, objetividade e neutralidade, reducionismo e separabilidade radical entre sujeito e objeto (LIMA e ROVAI, 2015, p. 43).

Instaura-se aqui o paradigma científico que dá origem a visão fragmentada sobre tudo que compõe o mundo e o humano, inclusive entre estes.

A ideia reducionista e fragmentadora dos métodos analíticos, sem sombra de dúvidas, cumprem inúmeras e importantes funções em todas as áreas do conhecimento, mas entende-se como um equívoco, determiná-la também [como via única] para as áreas de humanidades e sociológicas, por exemplo, tomando por base a “separação corpo/mente”, estabelece a exclusão de todas as demais dimensões que compõe e conecta o humano, consigo mesmo e com o mundo.

Vigotski em seu livro “Psicologia Pedagógica”, afirma que a “psicologia que se limitou ao isolamento da consciência com relação ao ser, estava condenada a carecer de vitalidade, a estar divorciada da realidade e a resultar impotente ante as questões mais prementes da conduta humana” (VIGOTSKI, 2003, p. 39). Identifica-se a preponderância dessa perspectiva psicológica [de isolamento] nos processos e relações escolarizados.

O que devemos esperar de uma pessoa com grande acúmulo de conhecimentos, sem nenhuma compreensão das dimensões ética, emocional, afetiva, política, espiritual, etc.? Dimensões estas que efetivamente determinam as condutas dos seres humanos consigo mesmos e em sociedade.

As proporções dessa fragmentação foram tão profundas, que nos ofusca até da capacidade de enxergar a nós mesmos, de nos auto conhecer, identificar nossas próprias necessidades, nossas emoções, atitudes, sonhos, limitações, potencialidades, etc. Vivemos à mercê das determinações externas, induzidas pelos mais diversos meios midiáticos – os quais, importa lembrar, são fundamentados por princípios psicológicos -, que nos impõem necessidades e processos desenfreados de consumo e formas de existir importadas, que anulam nossas próprias identidades [individuais e coletivas], que também são diversas.

Bem como, uma quase total incompreensão da nossa vinculação com a própria natureza.

O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado; a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta disposição atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto, Alma/Corpo, Espírito/Matéria, Qualidade/Quantidade, Finalidade/Causalidade, Sentimento/Razão, Liberdade/Determinismo, Existência/Essência. Trata-se certamente de um paradigma – determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não obediência a esta disjunção só pode ser clandestina, marginal e desviante. Este paradigma determina dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos

que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência e de destino (MORIN, 2011, p. 25 e 26).

É sobre esse segundo grupo de sujeitos e questões que o autor indica, que trata essa pesquisa e as escolas transformadoras, as quais tem nos possibilitado refletir e vislumbrar caminhos para a educação colaborar com a transformação dessas realidades relacionais e sociais destrutivas e desumanizantes que temos vivenciado como indivíduos e sociedades.

Relembrando o que Vigotski (2003) afirma, que a educação é um processo psicológico e por isso, ela significa oportunizar a mudança de condutas herdadas por novas formas de reações, trata-se de ampliar a ação, funções e objetivos da educação, para além do treino [ou adestramento], que se convencionou a ser considerado educação do cognitivo. Diante da clareza que temos hoje dessa realidade, nos instiga e impulsiona a discutir, compreender e agir sobre as outras dimensões humanas, inserir também como elementos prioritários da ação educativa as emoções, as atitudes, aprender e exercitar valores éticos. Segundo o autor, do ponto de vista da psicologia empírica que,

[...] promoveu a importância do aspecto motor para estudar os processos da psique. Demonstrou que, a partir do movimento, começa o desenvolvimento dos processos centrais mais complexos e que o movimento não é um “apêndice sem importância. [...] Todos os processos psíquicos começaram a ser entendidos como partes integrantes da ação, seus elementos preliminares. “Pensamos porque agimos”, diz Munsterberg”. Entre outros termos, todos os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo podem ser estudados a partir da perspectiva do movimento. [...] Por isso, considera que o comportamento é o processo de interação entre o organismo e o ambiente (VIGOTSKI, 2003, p. 39).

Essa concepção coloca em xeque as determinações comportamentais restritivas e repressoras sobre o movimento corporal, atitudinal, dialogal e do próprio pensamento [intelectual] dos estudantes impostos pela educação escolarizada, que determina como condição do comportamento ideal na escola e em sala de aula a obrigação de ficar sentado, obediente, sem poder se movimentar durante horas seguidas, em fileiras e sem comunicação com os demais, para assistir passivamente a aula do/a professor/a, copiando trechos de livros didáticos, que já estão escritos nos livros, que o/a professor/a copia na

lousa e as crianças são obrigadas a copiarem em seus cadernos, para depois decorarem para copiar nas provas.

Sem direito ou oportunidade de pensar, refletir, discutir, questionar, desenvolver compreensões sobre o que está sendo copiado ou dissertado pelos/as professores/as e/ou sobre a realidade dos acontecimentos do/no mundo. Portanto, se, “a partir do movimento, começa o desenvolvimento dos processos psíquicos centrais mais complexos” (VIGOTSKI, 2003, p. 39), então, infere-se que essas determinações comportamentais escolarizadas, impedem o desenvolvimento de aspectos sumamente importantes do desenvolvimento humano, ou seja, esse tipo de educação não cumpre seu papel essencial que lhe cabe nesse desenvolvimento.

E se esses aprendizados não se desenvolverem na escola, onde a grande maioria das populações do planeta frequentam durante anos de suas vidas, bem como, a função social que essa instituição tem no sistema social e cultural, onde serão aprendidas? Por quem e quando? Parafraseando Arendt (2005), “vamos deixar nossas crianças e jovens a própria sorte?” Como nos deixaram? O quanto temos descoberto e compreendido sobre tantas dimensões do que somos como indivíduo e como sociedade só na idade adulta? Infere-se, também, que o descuido dessas dimensões no desenvolvimento humano, nas esferas educacionais, pode nos explicar as inúmeras dificuldades e violências relacionais que vivenciamos socialmente na atualidade.

Se pensamos porque agimos, se somos impedidos de agir e se movimentar [em vários aspectos] durante anos a fio no ambiente escolar. Com isso, sabe-se da passividade que o ambiente escolarizado nos impõe, das séries iniciais até a educação superior, onde até o momento de movimentar o corpo é determinado os movimentos, formas e tempos com a educação física, chegando a ter escolas que determinam controles de movimentos e brincadeiras até durante o momento dos intervalos de recreação, quais as consequências desses impedimentos?

Uma consequência dessas determinações, banal à primeira vista, que podemos apontar, mas muito significativa quando olhamos com cuidado, é a dificuldade que milhares de estudantes demonstram ter por exemplo, quando chegam [os que chegam] na educação superior em se expressar, em realizar atividades expositivas, dificuldade esta, que envolve capacidades de leituras

para além da teoria, envolve emoções e sentimentos, já que a dificuldade leva a ansiedades, medos, inseguranças, dificuldades em articular as palavras e ideias e principalmente compartilha-las, onde os simples atos de falar ou escutar se tornam grandes desafios.

Como saber lidar com esse complexo movimento e conjunto de atitudes, emoções e afetos se não fazem parte dos processos e relações educativas na educação bancária, que vivenciamos durante anos de nossas vidas e mesmo depois de nove anos na educação básica, por exemplo, ainda chegamos à educação superior com dificuldades tão básicas de se relacionar com nossos estudos e conhecimentos, ou seja, não são vivenciadas para então serem aprendidas.

Nesse sentido, as escolas transformadoras, também vem nos mostrando uma potente capacidade de mudar esses paradigmas comportamentais, quando abre seus espaços e processos para a liberdade dos/as estudantes em se movimentar de várias formas, durante todo o período que está no ambiente da escola.

Liberdade na sala de aula não vira bagunça? Então, uma escola que tem uma pulsão de vida, de aprendizagem, normalmente é uma escola que tem barulho, que tem vida, uma escola silenciosa nos diz que tem ali uma fala que vem mais do professor do que dos alunos, onde os alunos estão mais quietos, simplesmente recebendo e assimilando aquele conteúdo expositivo. Então há sim mais “bagunça” de certa forma, mas a liberdade ela é fundamental para os processos de aprendizagem. [...] à escola cabe ser um espaço de convivência, um espaço de valores, um espaço de ressignificação desse conhecimento, de leitura crítica do mundo, de criação, de protagonismo, de conseguir conviver numa sociedade que é diversa, que é plural e como eu consigo ter respeito à diversidade. [...] O exercício da gestão democrática dentro da escola, institui uma dimensão de aprendizado significativo de campos da realidade social vigente, oportunizando compreensões para além dos conceitos que regem essas realidades, a exemplo das estruturas de gestão e governos de esferas públicas, bem como, perspectivas relacionais onde exercita-se a política, elementos de uma democracia participativa (Informação verbal / Diretora de educação)¹⁶⁵.

Ainda tratando sobre aquelas dificuldades, neste trecho, peço licença aos leitores fiéis às convenções científicas de escrita científica, para pessoalizar a reflexão. Essa constatação me reporta as dificuldades que enfrentei e ainda

¹⁶⁵ Fala da Diretora de Educação Instituto Alana, extraída do vídeo “Bom para Todos Educação Alternativa” (2016).

enfrento como pesquisadora e sei que não é um caso isolado, porque vários/as colegas compartilham e expressam dificuldades semelhantes, quanto aos desafios inerentes as nossas (in)capacidades, (in)possibilidades e desafios que enfrentamos para realizar uma pesquisa, empreendendo numa busca cotidiana desses potenciais.

Prova disto são os vários estudos e dados já existentes sobre os altos índices de adoecimentos mentais e emocionais de estudantes de pós-graduação no Brasil, tema que não vamos abordar especificamente, mas não podemos deixar de pontuar, porque essa questão não está dissociada dessas dificuldades e desafios.

Sabemos que essas dificuldades e desafios são consequências de um contexto amplo de elementos históricos, estruturais e sistêmicos das academias e concepção de ciência instauradas na sociedade moderna, que abrange não só os aspectos das regras, métodos, metodologias, capacidades de observação, identificação de problemas, questões, busca das possibilidades de respostas, mas também em lidar com as frustrações, erros, expectativas [nossas e dos outros], angustias e inseguranças dessas trajetórias, que se tornam únicas e solitárias – por mais que tenhamos redes de apoio ou não -.

Bem como, quanto às dificuldades em ter e acessar dimensões de criatividade, intuição, capacidades de refletir criticamente para além do que estamos vendo, lendo e analisando, o que reflete em parte significativa do aprendizado e conhecimentos que buscamos e desenvolvemos nessa condição de pesquisadora.

Mas o que quero destacar diante dessa breve inoculação existencial, a experiência que tive durante a pesquisa de campo que realizei no período do mestrado, quando vivenciei durante uma semana os processos e relações voltados a uma educação transformadora no Projeto Âncora, quando me deparei com crianças e adolescentes organizando e realizando seus estudos por meio de projetos e/ou roteiros de pesquisa, onde desde cedo aprendem a buscar o conhecimento por meio de vários mecanismos que podem oportunizar encontrar o que procuram, o que mobiliza suas curiosidades, interesses e sonhos.

Essas crianças e adolescentes, demonstravam uma efetiva autonomia, facilidade, desenvoltura e criatividade em suas buscas e reflexões e quando sentiam qualquer dificuldade ou dúvida, recorriam sem constrangimentos aos

educadores/as. Especialmente quando percebi que algumas delas, realizavam suas buscas, organizavam as informações obtidas e elaboravam as sistematizações dessas informações com lógicas organizativas, senso reflexivo e crítico, o que até então [e continua sendo em certa medida] uma grande dificuldade para mim realizar, mecanismos de estudos, que só vim começar a ter acesso efetivamente na pós-graduação.

E diante desse cenário que presenciei junto aqueles estudantes [crianças e adolescentes] pensei, *“dessa forma teremos no futuro pesquisadores/as de outros tipos, qualidades, competências e sensibilidades que quando chegarem [os que quiserem e chegarem] nos cursos universitários e espaços de pesquisa, não terão as dificuldades que enfrentamos atualmente ou terão dificuldades de outras ordens”*.

Por tudo isso, infere-se que a educação e o aprendizado dos aspectos subjetivos que constituem as dimensões das emoções, atitudes, comportamentos e personalidades dos indivíduos [que é um processo dialético e cíclico de toda a sua existência], só é possível por meio da experimentação, da ação, do exercício cotidiano dos valores que se pretende ensinar e perpetuar, e não por meio exclusivo de teorias e conceituações, mas por meio [também e principalmente] de vivências ativas, da reflexão crítica, a depender de como agimos e como o meio me oportuniza reagir, se passivamente ou ativamente, determinará a qualidade dessa educação.

Estando aqui um dos elementos que convergem com a defesa de Vigotski (2003) quanto a importância da função do educador como organizador do espaço educativo, o que reflete a atuação dos educadores/as nas escolas transformadoras, como expressam os trechos a seguir.

É um espaço para eles serem eles mesmos assim, esse contato com a matéria, o ser dele com a matéria, aí a gente trabalha bastante as relações, os valores da escola, a solidariedade, a responsabilidade deles através da autonomia mesmo, de o que eles usam eles guardam, é um pouco do sentir sabe, eu sinto a energia da sala e aí eu atuo nesse lugar (Informação verbal / Educadora)¹⁶⁶.

O mundo hoje, é um mundo tecnológico, em transformação constante, e esse estudante tem que passar por uma transformação de si, um processo de educação que transforma e liberta, para assim poder

¹⁶⁶ Fala de uma Educadora de educação infantil, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

transformar o mundo e a sociedade onde vive (Informação verbal / Diretora)¹⁶⁷.

Missão: Desenvolver novas tecnologias de ensino e aprendizagem baseadas na convivência e no respeito pela diversidade ambiental, social e pessoal, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos capazes de se inserir em qualquer segmento da sociedade de maneira colaborativa, reflexiva, autônoma e transformadora. Objetivos: Consolidar nosso modelo educacional para que propicie autoconhecimento, liberdade e autonomia como promotores de aprendizado de nossos alunos e alunas, bem como consciência da importância do autocuidado com a saúde física, mental, espiritual e emocional por meio do exemplo e da prática do cuidado da Escola para com crianças e adolescentes, famílias, espaço, comunidade escolar (PANDAVAS/PPP, 2021, p. 3).

Eu trouxe um dos instrumentos da pedagogia da Ayni, que é o bastão falador, a gente trabalha com o adulto e com a criança, ele vem pra essa questão voltada, para quem tem o bastão tem o direito de falar com o coração e quem não está com o bastão e que está no grupo, tem o direito da escuta com o coração. Quando a gente fala com o coração pro outro, até que seja algo que a gente veja que não está legal, precisa mudar, enfim, é diferente, porque a gente sabe que não está vindo de outra forma, não está vindo como um julgamento né!? Para a criança isso é muito válido também, a gente olhar e não julgar, se precisa ver algumas coisas, mediar algum conflito sem o julgamento né, deixa o julgamento de lado, porque a gente é habituado a trazer ele o tempo inteiro, e trazer isso [a escuta com o coração] para algo de fato que está presente (Informação verbal / Educadora)¹⁶⁸.

Os objetivos, missões e valores que essas escolas se propõem a desenvolver, congregam intencionalidades pela busca da criação de melhores formas de ser, estar e de convivências dos indivíduos educados por elas e destes com o seu meio social, no presente e vislumbrando o futuro das sociedades que elas farão parte quando adultas. Para tanto, como bem evidencia seus PPP's e as falas ao longo dessas análises, essas escolas tem priorizado em seus processos e relações educativas, também as dimensões subjetivas das pessoas educadas por elas, independente de faixa etária e fases de aprendizados.

Assim, estabelece o reconhecimento da necessidade e atenção que precisa ser dada aos campos dos sentimentos, comportamentos e atitudes, que são guiadas pelas emoções, em um claro sentido de educá-las; quantas emoções, ações e reações vivenciamos cotidianamente, a exemplo da tristeza, da raiva, do medo, da frustração, entre outras.

¹⁶⁷ Fala da Diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

¹⁶⁸ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Conheça mais a pedagogia Ayni” (2017).

Quantas manifestações nesses sentidos vemos cotidianamente nos ambientes das escolas e como lidamos com elas, seja conosco, com os demais ou com os estudantes, reprime-se, cala-se ou é expressada com agressões, gritos ou encerra-se a situação determinando como o outro deve se comportar ou expulsando da sala de aula, enviando para a diretoria, entre outras manifestações, priorizando apenas encerrar o conflito, mas sem tratá-lo com atenção, diálogo e a seriedade devidas, onde perdem-se grandes oportunidades educativas no que tange as nossas emoções.

Outro elemento comum identificado nas experiências pesquisadas são as **relações guiadas por valores éticos humanistas**, uma prioridade e que fundamenta todos os movimentos, decisões, processos e relações nas escolas.

Dentre as intencionalidades desse tipo de organização do meio educativo, as várias falas demonstram a atenção sobre o **desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento dos/as estudantes, que são mobilizadas por um amplo conjunto de dispositivos e relações, guiadas pelos valores eleitos em cada uma delas como prioritários a serem aprendidos e desenvolvidos por todos que compõem a comunidade da escola.**

Isso se dá, por meio de uma ampla dialética em torno das vivências que envolvem inúmeros mecanismos, dispositivos e relações imbuídas de valores, como: liberdade, responsabilidade, autonomia, diálogo, respeito, cooperação, solidariedade, empatia, gestão democrática participativa, entre outros, que vão surgindo e agregando-se aos processos de acordo com os movimentos humanos que vão induzindo os mesmos.

As dimensões e enraizamentos que cada um desses valores dissemina nesses espaços educacionais, por si só, já merecem e demandam um amplo estudo. Por isso, vamos destacar apenas alguns elementos que contribuem para a compreensão da importância e potencialidades que geram no desenvolvimento de várias dimensões das pessoas educadas sob esses paradigmas de valores, aliados dialeticamente aos processos e dispositivos utilizados nessas escolas.

Um desses valores é o **respeito** praticado, expressado em torno das especificidades de cada indivíduo, que retrata dimensões de atenção, reconhecimentos e compreensões sobre os mesmos, que pode levar esse indivíduo - ao se ver e se sentir reconhecido e respeitado, por exemplo -, ao desenvolvimento e compreensão dessa atitude iminentemente humana, em si

mesmo e em relação aos demais, afinal, o que é vivenciado é o que atribuí sentido as nossas subjetividades e como já indicado por Vygotski (2012, p. 147) “*Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*”.

La historia del desarrollo de los signos nos lleva, sin embargo, a una ley mucho más general que regula el desarrollo de la conducta. P. Janet la califica de ley fundamental de la psicología. Su significado esencial consiste en que el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos. El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo (VYGOTSKI, 2012, p. 146).

Essa lei geral do desenvolvimento da conduta, nos apresenta relevantes elementos para compreender distorções no bojo das relações existentes nos ambientes escolarizados e explicar a coerência das relações existentes nas escolas transformadoras, diante de seus objetivos e perspectivas de educação. Quando os/as educadores/as afirmam que “*a base de seu trabalho é a relação humana*” e que “*entender que o conteúdo não é o mais importante, que sem aprender a me relacionar, é muito difícil ou muito superficial que eu aprenda os conteúdos*” – evidenciam-se os campos prioritários desse tipo de educação, sem deixar os demais campos de lado, mas tratando-os concomitantemente.

Ao partimos da premissa que a relação humana, depende de inúmeros fatores correlacionados com e entre os indivíduos, a cultura e sociedade que esses estabelecem, ou seja, as dimensões da cultura e do social dependem de como os indivíduos estão constituídos, em suas diversas dimensões, que por si só já é um universo, que expressa e compõem os universos culturais e sociais.

Portanto, por essa premissa básica e diante das proporções de relações violentas que vivenciamos em todo o planeta, nos mais diversos âmbitos e ambientes, a atenção a ser dada as dimensões subjetivas do humano precisam ser priorizadas no contexto da educação. Que deve assumir de fato e integralmente sua função social, como preconiza a Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 205, onde afirma que “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para*

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entretanto, diante da realidade vigente, a atenção prioritária e podemos considerar única, dada na educação institucionalizada no país é a qualificação para o trabalho, desatendendo os demais campos de desenvolvimento.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2011, p. 18).

Compreende-se o grande desafio posto para a educação – diante de seu histórico -, afinal, estamos tratando de mudança de paradigmas, porque a sociedade contemporânea e as novas gerações demandam isso, ela vem se transformando de forma vertiginosa em todos os âmbitos e contextos culturais, sociais, tecnológicos e produtivos [no sentido do trabalho e consumo]. Nenhum setor está atravessando essas mudanças de forma indelével, muito menos a educação. Quanto mais houver resistências para as transformações que precisam ser implementadas nesse contexto para acompanhar essas transformações humanas e societárias, mais difícil e doloroso serão seus ambientes.

[...] a educação tem que mudar o mundo e a gente tá exatamente no momento de fazer essa reflexão para a mudança da educação. O conhecimento tem que ser dado de outra maneira, o professor não pode achar que é dono do conhecimento, ele pode muito bem aprender com o aluno e isso que faz a diferença, a gente tem que entender que o aluno do século XXI, não é mais aquele aluno passivo, ele precisa interagir, ele precisa participar, porque só dessa forma ele consegue aprender (Informação verbal / Diretor)¹⁶⁹.

A gente tem como princípio, que vai nortear aqui todas as nossas ações pedagógicas é trabalhar com a autonomia, com os valores assim

¹⁶⁹ Fala de um Diretor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anísio (Rio de Janeiro/RJ)” – (2017).

da democracia, da liberdade da criança, do respeito ao aprendizado dela (Informação verbal / Professor)¹⁷⁰.

Autonomia tem tudo a ver com liberdade, responsabilidade. Ser livre não é fazer qualquer coisa, ser livre é escolher. [...] A gente fala de autonomia que é um nome técnico para você dizer assim, olha essa escola trabalha a autonomia, mas na verdade essa escola trabalha sobre a liberdade, são ensaios e reflexões sobre a liberdade (Informação verbal / Professor).

[...] A autonomia dos estudantes e a gestão democrática são dois valores que a escola preza bastante, e isso pode ser visto diariamente na rotina da escola, a proposta do grêmio estudantil por exemplo, surgiu dos próprios alunos (Informação verbal / Apresentadora)¹⁷¹.

A gente não se diz uma escola livre e a gente também não tem a intensão de ser nada específico. A gente tá num sentido de estudar muitas coisas, de experimentar muitas coisas e criar nossa forma de trabalho. Que é dentro desse olhar mais livre, essa característica das crianças terem essa autonomia, mas com muita responsabilidade, enfim, de poder fazer escolhas, mas sim, a gente como educadores, poder dar esse direcionamento para elas, elas podendo apresentar ferramentas, apresentar diferentes caminhos para se chegar até esse conhecimento assim (Informação verbal / Educador)¹⁷².

É comum vermos manifestações questionadoras e/ou contrárias a esse tipo de educação, que tem entre suas prioridades a liberdade de agir, muitas vezes essas manifestações demonstram muito mais medo dessa atitude do que necessariamente, algum argumento concreto que fundamente esse questionamento. Freire (2011), nos concede uma interessante contribuição quando corajosamente discute sobre nosso medo da liberdade, além de explicar por meio de situações concretas do humano e como uma consequência histórica e cultural de um ideário de “consciências oprimidas”, tanto, dos efetivamente oprimidos, quanto dos opressores. Ambos consubstanciam esse medo na dificuldade de assumir as responsabilidades que a liberdade impõe, intrínseca e dialeticamente a quem a decide vivenciar, como afirma o autor,

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, [...] Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir. [...] Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. [...] E, se a situação opressora gera uma totalidade

¹⁷⁰ Fala de um Professor de ensino fundamental I, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)” – (2017).

¹⁷¹ Fala de um professor e da apresentadora da série, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP)” – (2017).

¹⁷² Fala de um educador, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” – (2018).

desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos (FREIRE, 2011, p. 45 e 47).

Qualquer semelhança com as lutas que travamos na atualidade em nosso país, não é mera coincidência. A dialética existente entre as concepções da liberdade, responsabilidade e autonomia são tão complexas quanto o próprio ser humano. Sobre essa correlação, Freire (2011) nos ajuda a compreendê-la, quando nos desafia a analisar a ilusão inculcada nos oprimidos que pode “conduzi-los a pretender ser opressores também” (Ibid., p. 46), definida pelo autor como uma “sombra”, que leva o oprimido a temer a liberdade, “na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” - o de sua autonomia” (FREIRE, 2011, p. 46).

As possibilidades de entendimento e ação com base nessas concepções ontológicas ao humano - que não temos a pretensão de explicá-las, afinal nem milênios de filosofia o conseguiram -, são infindáveis. O que se pretende nesse trecho é demonstrar algumas perspectivas de como as escolas transformadoras vem realizando sua ação educativa com base nesses princípios e valores.

Como indicam as falas, **a prioridade e importância dadas por essas escolas aos aspectos da liberdade, responsabilidade e autonomia** são evidentes, com o entendimento que são princípios imprescindíveis à mudança do mundo e relações que vivenciamos, ou seja, a mudança das pessoas que constituem e realizam esse mundo e as relações. Elementos que movimentam a ação concreta das pessoas no mundo, a depender da qualidade dessa compreensão, poderá oportunizar outros olhares, sentidos e significados a existência humana.

Á medida que os/as estudantes têm a oportunidade de vivenciar esses valores cotidianamente no meio social da escola, essas vivências constituirão suas atitudes, hábitos, condutas, comportamentos e a longo prazo, poderá influenciar suas personalidades e é exatamente sobre esse tipo de desenvolvimento que demonstram tratar como prioridade dos objetivos e ações das escolas transformadoras.

Vygotski nos traz importantes estudos, reflexões e concepções que contribuem para compreender as dimensões do desenvolvimento humano em seus aspectos subjetivos, ou seja, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que colaboram com o entendimento de muitos aspectos de uma psicologia pedagógica voltada ao desenvolvimento humano em sua integralidade, como vem sendo proposto por essas escolas. Como TOASSA (2004) afirma, trata-se de “uma importantíssima dimensão do trabalho do autor: os fundamentos especificamente humanos do desenvolvimento psíquico” (TOASSA, 2004, p. 2).

Diante da amplitude e complexidade dos estudos do autor, para melhor compreensão de alguns aspectos inerentes aos processos desse tipo de desenvolvimento, vamos pontuar alguns elementos que colaboram com o entendimento de como [de acordo com o autor], dar-se-á a dialética sistêmica de alguns dos principais elementos que movimentam os mecanismos objetivos e subjetivos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Que são em resumo, o desenvolvimento das potencialidades psíquicas e emocionais do ser humano, que levam à expansão e amadurecimento de sua personalidade.

Nesse sentido, a obra na qual Vygotski (2012a), mais aprofundou suas concepções sobre as funções psíquicas superiores – porque seus estudos sobre o desenvolvimento humano estão distribuídos em todas as suas obras¹⁷³ -, está na “*Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*”, onde o autor trata sobre o caminho que esclarece o desenvolvimento cultural da criança e a origem das formas superiores de comportamento e que só é possível identificá-las e compreendê-las, por meio do reconhecimento de que “o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de

¹⁷³ As obras que nos referimos aqui, são as que nas últimas décadas têm finalmente chegado ao Brasil com uma dimensão de cuidado e originalidade no que tange às traduções das obras de Vygotski, realizadas do Russo para o Espanhol, como os seis Tomos/volumes das “*Obras Escogidas*” da “*Colección Machado Nuevo Aprendizaje*” da *Editora Machado Grupo de Distribución* de Madri/Espanha. Como também, as publicações mais recentes no Brasil, traduzidas do Russo para o Português pelas professoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ainda, é importante destacar o valioso trabalho realizado por Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento, que originou seu livro “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil” (2012), no qual, analisa os equívocos realizados na tradução de algumas concepções discutidas por Vygotski, também, indica significantes cortes nos textos do autor que circulam no Brasil o que viola e deturpa suas ideias e por isso, geraram também equívocos na compreensão dessas ideias, realizando assim uma enfática crítica a essas traduções.

seu desenvolvimento, [...] estando aí o caráter e à essência do processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Nesse sentido, o autor discorre sobre o processo de desenvolvimento cultural da criança e dentre outros fundamentos, indica que a “mediação” é a conexão fundamental para o desenvolvimento da forma superior de conduta (VYGOTSKI, 2012a, p. 116). Com isso, nos traz relevantes elementos que possibilitam um olhar aprofundado sobre os processos pedagógicos estabelecidos em nossa sociedade, mas, principalmente, para as suas possíveis reformulações e/ou criação de outros, como os que identificamos nas escolas transformadoras.

Para tanto, Vygotski (2012a, p. 121-122), parte do conceito de “estrutura”, sobre o qual diz que, as novas esferas da psicologia passaram a “atribuir uma importância universal, [...] metafísico por essência, começa a significar algo indivisível, algo que constitui a lei eterna da natureza” (Ibid., p. 122, tradução nossa).

Destarte, o autor afirma que na história do desenvolvimento cultural da criança, identificam-se dois conceitos de estrutura: a primeira define como “primitivas”, que trata do “todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique” (VYGOTSKI, 2012a, p. 121, tradução nossa). A segunda define como “superior”, “nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, e quando representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior” (Ibid., p. 121, tradução nossa).

Este processo se dá, quando de fato ocorre a “fusão direta dos estímulos e das relações em um só conjunto e se altera” (Ibid., p. 122, tradução nossa), ou seja, impulsiona novas reações. No entanto, torna-se primordial para o desenvolvimento concreto das funções psíquicas superiores e conseqüentemente cultural, as vivências (*perejevanie*), por meio da existência de um meio intencionalmente organizado para proporcionar um campo de ações e relações que se movimentem com liberdade, que oportunizem as crianças agirem ativamente, realizando escolhas, ou seja, agir e reagir a partir de suas “eleições” e exercitando e lidando, pela dimensão da responsabilidade, com as suas conseqüências, de forma ativa, reflexiva e crítica.

Para tanto, precisa existir o “estímulo que vai dirigir a conduta e a reação do sujeito, aparece então, um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um ato mediado” (VYGOTSKI, 2012a, p. 122, tradução nossa). Para o autor, os principais instrumentos de mediação desses processos de desenvolvimento da criança, caracterizam-se nas *ferramentas* e nos *signos*, sobre os quais afirma que, a diferença essencial entre estes dois elementos, está exatamente nas suas distintas orientações.

No caso das ferramentas, estão dirigidas para o externo, é o meio para a atividade exterior do homem, orienta-o a modificar a natureza e influência sobre o objeto. Já os signos, estão dirigidos para dentro, é o meio para a atividade interior, orienta-o a modificar, a dominar o próprio ser humano, influencia o campo psicológico, regulando e direcionando sua própria conduta e dos demais. Por isso, como afirma o autor, “*la similitud entre el signo y la herramienta se basa em su función mediadora común em ambos*” (VYGOTSKI, 2012a, p. 93).

Ainda, explica que, todos esses processos, não são partes isoladas que apenas se somam e se sobrepõem, “construindo-se”, mas, sim, elas se confluem e vão transformando-se dialeticamente de forma indivisível, configurando-se no pensamento dialético que promove um enfoque integral, em sentido de unidade, “no significado do todo, o qual possui suas propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram” (VYGOTSKI, 2012a, p. 121, tradução nossa), confluindo-se dialeticamente em todas as dimensões humanas.

[...] o desenvolvimento pode ser um processo diferenciado, pois ele é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura. Esse é um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos. Os distintos aspectos têm diferentes significados, momentos e pesos específicos; aspectos distintos tem interdependências distintas. Resumindo e simplificando, o homem é um sistema único. [...] Contudo, não é um sistema homogêneo, mas um sistema organizado complexamente e heterogêneo (VYGOTSKI, 2018, p. 93).

Essa concepção colabora no esclarecimento de um dos equívocos conceituais disseminados no Brasil sobre o autor, sobre o entendimento e afirmação que sua teoria é “construtivista”. No entanto, isto não é correto, no estudo de sua obra, identificam-se essa e outras análises e concepções que

esclarecem o caráter sistêmico->dialético->processual que define a perspectiva histórico-cultural de sua obra.

No Tomos IV (2012), "*Obras Escogidas – IV – Paidología del adolescente, Problemas de la psicología infantil*", por exemplo, quando o autor discute sobre "*la historia del desarrollo de los intereses*" (VYGOTSKI, 2012, p. 23), identifica-se um dos elementos que levou a confundirem a defesa de Vygotski à Teoria Estruturalista – a qual contribuiu em vários aspectos com suas pesquisas, reflexões e concepções -, com a sua própria perspectiva teórica histórico-cultural.

A citação anterior, também colabora para respaldar a importância da atenção dada nas escolas transformadoras às individualidades de seus estudantes e a confluência destas com o meio, bem como, os equívocos inerentes aos processos e relações padronizados, hierarquizados e generalistas desenvolvidos na educação escolarizada.

Nesse sentido, outro elemento que destacaremos no contexto da organização das escolas transformadoras, são os **dispositivos individuais e coletivos** que confluem com os espaços, processos e relações intencionalmente organizados para viabilizar as vivências educativas, que potencializam os aprendizados objetivos e subjetivos de todos os envolvidos cotidianamente.

Dos **dispositivos individuais**, que não consiste em realizá-los/utilizá-los de forma isolada, mas que direcionam um olhar e acompanhamento individualizado do/a estudante, sua trajetória de aprendizados, nas atitudes, relações com os demais e com o espaço da escola, dos conteúdos, na compreensão e vivências dos valores que fundamentem a escola, que devem permear todas as relações e processos vivenciados nesses espaços.

Os mais identificados nas escolas analisadas são os **projetos de pesquisa e/ou roteiros de estudos**, que possuem uma diversidade de intencionalidades, formas e mecanismos para utilização desses dispositivos – que merece um estudo específico e aprofundado -, os quais demonstram a própria diversidade humana e coletiva que compõe cada escola, o que reflete o reconhecimento e respeito aos indivíduos que as integram.

Uma das características dessas escolas que mais causam espanto, é afirmar que não realizam aulas, nem provas ou que não tem salas de aulas, nem estudantes sentados em fileiras e que são eles que escolhem e organizam os

conteúdos que irão estudar. Infere-se que esses espantos se dão exatamente pelo nosso medo da liberdade, da capacidade de escolher, criar e assumir as responsabilidades de nossas escolhas, pelo simples fato de que, não fomos educados para essas atitudes, a educação institucionalizada não comporta esses movimentos humanos. Além disso, pelo simples fato de ser diferente e estranho, essas outras formas de realizar educação e acessar conhecimentos, que os espantos e estranhamentos ocorrem.

Nós temos aqui todo o trabalho na lei, não somos uma escola revolucionária e nem queremos fazer algo que prejudique as crianças ou que eles não tenham como depois comprovar a continuidade de sua escolarização. Nós não partimos de um objetivo nosso, nós não elencamos quais os objetivos queremos que a criança aprenda naquele ano, naquele tempo. Nós temos todos os objetivos das áreas do conhecimento com base nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), nós temos eles listados, ao longo do processo de aprendizagem, nós vamos ticando, vamos colocando quais os objetivos que já foram atingidos, independente da ordem. Essa é a grande diferença de uma escola tradicional, em que o objetivo é oferecido e a criança ou aquele grupo de crianças pelo fato de terem a mesma idade, devem buscar atingir. Nós não, nós buscamos o indivíduo, qual é a sua necessidade, qual é a sua potencialidade, qual é a sua bagagem de aprendizagem, e, dali ela vai desenvolvendo seus projetos e vamos nos remetendo aos objetivos e descrevendo quais já foram atingidos (Informação verbal / Educadora e Coord. Pedagógica)¹⁷⁴.

Primeiro cada criança escolhe o tema do seu projeto e a partir disso, ele cria um pequeno roteiro de estudo junto com o educador, o tutor vai auxiliar nesse roteiro de estudo, na busca dessas respostas e na criação de mais perguntas. [...] Tem uma equipe fixa de educadores e, em muitas vezes, a gente também é tutor de projetos e quando a gente sente que o interesse da criança foi para um lado que eu não sou a pessoa mais indicada, que tem pessoas na comunidade que pode contribuir mais com essa criança, a gente vai buscar essas pessoas que podem auxiliar nesse caminho que a criança tá escolhendo né. [...] A gente olha aquilo como uma oportunidade para ela se desenvolver, tanto a nível na matéria, com conhecimento, com tudo aquilo que é importante como ferramenta para ela, mas também, que isso esteja atrelado a algo genuíno, a algo que tem a ver com a felicidade dela (Informação verbal / Educadores)¹⁷⁵.

A gente consegue ir muito mais fluído pelos conteúdos, então você vê crianças as vezes de muito novas, mais novas do que a idade de alfabetização numa escola tradicional, você vê já se interessando pelas letras e começando a desenhar, e você vê outras que também respeitando o ritmo delas, começa a escrever e ler um pouco mais tarde, mas por outro lado, desenvolveu uma capacidade musical muito maior ou artística, eu sinto como um trabalho mais fluído, mais humano, mais orgânico e mais próximo do que é a realidade né! A

¹⁷⁴ Fala de uma Educadora e Coord. Pedagógica, extraída do vídeo "Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras (2016).

¹⁷⁵ Falas de três educadores/as, extraídas do vídeo "Escola INKIRI – 2017" (2018).

gente não é, não escolhe estudar matemática naquele dia, hoje eu acordei querendo a mesma coisa que a professora né, é muito difícil, fica mais humano, é como é a vida né! (Informação verbal / Educador).¹⁷⁶

Considerando a estrutura e sistema de educação em vigor, a maior inovação que as escolas transformadoras nos demonstram ser possível realizar é a ampliação das possibilidades da ação educativa, que não anula o que está dado, como garantir o atendimento dos conteúdos exigidos nos PCN"s. Entendido e tratado como principal e única prioridade a ser garantida pela escola aos estudantes, independente da qualidade de sua aplicação, exemplo disso, são os grandes e históricos contingentes de analfabetos funcionais que temos em nossa sociedade.

No entanto, essas e outras falas a seguir, indicam as possibilidades de realizar esse compartilhamento de conhecimentos sob outras perspectivas e qualidades, orientadas na busca de uma aprendizagem com significados e sentidos para os interesses, curiosidades, acontecimentos e sonhos dos/as estudantes em seus cotidianos, para si e para seu meio, escola e comunidade por exemplo. Os estudos de Vigotski (2003, 2012) sobre o "interesse infantil" referenda os objetivos, dispositivos e relações que essas escolas realizam, quando afirma que,

A principal forma de manifestação do instinto na infância é o interesse, ou seja, a inclinação particular do aparelho psíquico da criança para este ou aquele objeto. Os interesses têm um significado universal na vida infantil. [...] Portanto, o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis. Uma lei psicológica diz o seguinte: antes de tentar incorporar a criança a qualquer atividade, temos de despertar seu interesse pela mesma, temos de nos preocupar em saber se ela está preparada para essa atividade, se possui todas as forças necessárias para ela e se está preparada para agir sozinha; ao professor corresponde apenas dirigir e orientar sua atividade (VIGOTSKI, 2003, p. 100-101).

Quantos elementos e esclarecimentos essa afirmação do autor, aliada aos processos que essas escolas vem realizando, nos revelam quanto aos equívocos que a educação escolarizada/bancária vem desenvolvendo e a gama

¹⁷⁶ Fala de um Educador, extraída do vídeo "Escola do futuro, INKIRI Piracanga" (2018).

de possibilidades de uma educação voltada à integralidade humana podem ser desenvolvidas.

O ambiente organizado de forma a proporcionar aos estudantes - independente de faixas etárias ou em qual série escolarizada deveriam estar -, a liberdade de escolher e contribuir com as decisões, movimentos e ações nesse ambiente, reflexão crítica e direcionamentos ao seu próprio percurso de aprendizagens a partir de necessidades aparentemente simples, como: a escolha dos temas; a elaboração de seus próprios planejamentos diários, de atividades que pretendem realizar (estudos, brincadeiras, oficinas, grupos de diálogos, etc.); de seus próprios roteiros de estudos, etc. Os quais, demonstram gerar uma gama profunda de aprendizagens no campo das atitudes e emoções, como a vivência de dimensões, como: liberdade, responsabilidade, autonomia, coragem, respeito, colaboração, cooperação, entre outros valores.

Os quais, todos conseguem ser anulados, indisponibilizados e alijados do direito e oportunidade de vivenciá-los e aprendê-los, pelo simples mecanismo escolarizado dos adultos decidirem e organizarem tudo e ofertar de forma pronta e acabada aos alunos, reduzindo-os a uma condição restrita de ouvintes, pacientes, acríticos, onde o principal mecanismo e único ainda na maioria das escolas, para acessar os conteúdos, é a narração do professor, o que transforma os alunos “em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 2011, p. 80).

Importa esclarecer que, quando falamos de “direito”, estamos considerando o que rege a Constituição Federal (1988) quando afirma que a educação deve garantir o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”, apesar dessas determinações imporem uma amplitude de restrições [e a contradição da junção dessas palavras aqui é proposital, uma instigante discussão para outros escritos].

A iniciativa e coragem demonstrada por esses/as educadores/as em realizar uma educação para essas dimensões, que atingem e questionam diversas condições existenciais como profissionais da educação e do próprio sistema institucionalizado, estabelece uma gama de conflitos e disputas nesse ambiente. Um deles é a tão defendida autoridade docente no ambiente escolar, o que por essas experiências também nos leva a questionar de que “autoridade” estamos tratando ou defendendo, uma discussão urgente, a ser refletida com

base na realidade vigente, muitas vezes, confundida com autoritarismo - caso contrário, continuaremos a navegar em discussões guiadas por ilusões do ego - , ou seja, principalmente em torno das dimensões de violências que vivenciamos hoje [também] nos ambientes das escolas.

Sobre esse contexto, Freire no percurso de toda a sua obra, tratou direta ou indiretamente dessa dimensão relacional, especificamente humana, principalmente em seus livros, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido” e, sob sua perspectiva, entende-se que os processos e relações desenvolvidos por essas escolas, colaboram na compreensão prática do que indica o autor.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 1996, p. 93-94).

Ou seja, nós só aprendemos e desenvolvemos dimensões subjetivas do humano, a exemplo da autonomia, por meio da liberdade, num aprendizado intrínseco ao da responsabilidade, exercendo-as.

Estudos guiados por projetos, eles trazem o assunto, escolhem muitas vezes pelo consenso ou por votação, assuntos sempre vem a partir de dinâmicas que estão acontecendo no dia a dia (Informação verbal / Educador)¹⁷⁷.

Então estamos trabalhando com as crianças conteúdos através dos projetos, porque é um movimento que realmente a gente acredita, que é trazer uma vontade, algo que a criança quer, que o grupo gosta de investigar e ver o que é que dá para ampliar conhecimentos a partir disso, então vamos mudando o projeto, vamos amplificando, e vamos trazendo mais conteúdos (Informação verbal / Educadora)¹⁷⁸.

Há dois professores de áreas diferentes em cada ciclo, a cada semestre um tema gerador é escolhido democraticamente pelos

¹⁷⁷ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

¹⁷⁸ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “ESCOLA INKIRI - Uma nova educação pela essência das crianças” (2017).

alunos, e a partir daí as atividades alfabetizadoras são elaboradas, porém na maior parte do tempo as aulas são destinadas a debates. Desde 2013, os alunos contam também com o apoio da tutoria, nesses encontros um professor por sala trabalha com os alunos as dificuldades da semana, na intensão que os professores conheçam os alunos mais a fundo e vice versa (Informação verbal / Narradora)¹⁷⁹.

Tem também o PIP (Projeto de intervenção e pesquisa), para essa intervenção e pesquisa ele dá oportunidade de o aluno participar da escola, ele intervém na escola, ele cria projetos para a escola, então, a escola não vai ficar aquela coisa que é só o professor e o diretor e o aluno tem que obedecer. Não, o aluno também pode opinar, pode dar a opinião dele, ele consegue ser um participativo da escola, ele não é só uma pessoa que vem aqui, estuda dez horas por dia e vai embora pra casa, não, ele participa da escola também, ele se envolve com a escola. Até porque se isso não acontecesse ia ficar todo mundo maluco né, porque, eu estou num lugar que não é minha casa, passo dez horas fora de casa, dez horas aqui e o que, que eu vou fazer, vou surtar, vou começar a ter um monte de problemas (Informação verbal / Estudante adolescente)¹⁸⁰.

Então o bonito que eu tenho aprendido aqui é trabalhar vários grupos, onde cada aluno se vê nas atividades, nos espaços e nos diálogos, tem sido esse o aprendizado (Informação verbal / Profª. De alfabetização/EJA)¹⁸¹.

As nossas aulas, a gente têm aulas bem diferentes das outras escolas, como aula de música, aula de teatro, aula de jardinagem, coisas que a gente pode ou até precisa usar na vida. [...] Quando tinha as aulas de teatro, a gente, a professora dava uns textos, a gente lia os textos, e quando era a hora de montar cenário, montar figurino, a gente que tinha que fazer o nosso adereço, a gente tem que aprender a costurar, se a gente não sabe a gente aprende. Não é eu não sei eu não vou fazer, eu não sei, mas eu vou aprender a fazer (Informação verbal / Estudantes/adolescentes)¹⁸².

Trabalhamos com todas as matérias como nas outras escolas, matemática, história, geografia, ciências, as crianças têm língua estrangeira desde o primeiro ano e a forma de ensinar, tem uma diferença que a gente vivencia antes do conceito. Por exemplo, tem a vivência do ciclo da água, então a gente leva as crianças numa fazenda, e elas caminham desde a nascente até a foz do rio até encontrar o mar (Informação verbal / Diretora)¹⁸³.

Sou estudante da escola, atuo também no ponto de memória, Museu Indígena Kanindé e dentro do espaço escolar. Eu atuo além de aluna, como monitora do laboratório de informática e como membro do conselho da escola. E a escola diferenciada é algo bem interessante, o mecanismo de ensino, que você não tem acesso apenas a grade curricular do MEC, convencional, que trata de química, física, biologia,

¹⁷⁹ Fala da narradora do vídeo, extraída do vídeo “Modelos Educacionais Inovadores: CIEJA Campo Limpo” (2020).

¹⁸⁰ Fala de um Estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anysio (Rio de Janeiro/RJ) – (2017).

¹⁸¹ Fala de uma Profª. alfabetização/EJA, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo) – (2017).

¹⁸² Fala de dois Estudantes adolescentes, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA) – (2017).

¹⁸³ Fala da Diretora, extraída do vídeo “Escola Rural Dênde da Serra - Vídeo Institucional” (2013).

you também tem acesso à cultura, you tem acesso a eventos que pautam museologia, a arqueologia, a antropologia de uma maneira mais ampla. Claro e evidente que dispomos de uma estrutura bastante similar das escolas convencionais, como: sala de aula, cadeira, material didático, cedido pelo MEC, mas a gente tem a oportunidade de trabalhar assuntos da comunidade, trabalhar o ritual do Toré, trabalhar as questões de organização comunitária (Informação verbal / Estudante jovem)¹⁸⁴.

O trabalho pedagógico é organizado por projetos de estudos de escolha dos próprios alunos, que direcionam a aprendizagem para o viés da pesquisa, sendo potencializados pelos projetos estruturantes que constituem uma categoria metodológica, composta por um conjunto de projetos temáticos, com o objetivo de congregar ações coletivas que integram alunos das diferentes idades, professores e a comunidade, promovendo a constituição de um bairro educador (Informação verbal / Vice diretora)¹⁸⁵.

Todas essas falas que acabamos de relacionar, intenciona mostrar a diversidade e algumas das intenções e formas para o qual esses dispositivos são implementados, mas, essencialmente, visam oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos acessados com significado para a vida.

São os projetos e roteiros de pesquisa, os principais dispositivos que na maioria das experiências pesquisadas substitui totalmente a cultura das aulas - em outras, os projetos e/ou roteiros são utilizados nas dinâmicas das aulas -, que podem ser individualizados e/ou coletivos, de acordo com as demandas reais e/ou específicas dos estudantes. Variam de escola para escola como esses dispositivos são utilizados, o que se identifica em comum, é principalmente, a atenção individualizada que esse dispositivo oportuniza que os adultos realizem junto a cada estudante.

Também, ao desenvolvimento de uma compreensão e aprendizado dos conteúdos de forma significativa, transdisciplinar¹⁸⁶, incentivando a aplicação desses conteúdos a situações reais individuais e sociais. Agregando-se a essa atenção, mecanismos muito importantes, como movimentar a curiosidade e os processos de pesquisas dos estudantes, utilizando no lugar de respostas dos/as

¹⁸⁴ Fala de uma Estudante jovem, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE)” – (2017).

¹⁸⁵ Fala da Vice-diretora, extraída do vídeo “Institucional EPG Manuel Bandeira” (2017).

¹⁸⁶ A transdisciplinaridade é uma das concepções defendidas por Edgar Morin (2010), que se embasa no paradigma da complexidade, que permite as diversas áreas da ciência “distinguir, separar, opor, dividir relativamente seus domínios, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (MORIN, 2010, p. 138), confluindo-se, concebendo uma unidade.

professores/as às perguntas, estes, instigam novas perguntas aos estudantes e/ou indicações que onde podem buscar respostas.

Bem como, desperta em todos os envolvidos - educadores/as e estudantes -, uma observação atenta, das ações e reações emocionais, atitudinais, capacidades de aprendizagens [dificuldades e potencialidades], o conteúdo efetivamente aprendido ou não, que cada um expressa, assim, colaborando com cada estudante a desenvolver um percurso próprio, original, portanto, mais saudável e que atenda suas buscas, tempos, aprendizagens e sonhos.

Importa destacar que essa atenção não se dá por parte dos/as educadores/as apenas em relação aos estudantes, mas em relação a si mesmos/as, como já vimos em várias falas aqui descritas. E esta atenção, disponibilidade e abertura, trata de um dos saberes que Freire afirma como indispensáveis à prática docente e nos traz como exemplo.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum desses termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei (FREIRE, 1996, p. 95).

A fala do educador que diz “ser livre não é fazer qualquer coisa, ser livre é escolher”, conflui com o aspecto da eleição [escolha], que Vygotski (2012) discorre e articula sua abordagem sobre a liberdade, no bojo de suas pesquisas sobre o “*domínio de la propia conducta*” (Ibid., p. 285). Para tanto, o autor fundamenta-se em “experimentos de reação eletiva, os quais incluem o estudo da ontogênese da livre-escolha e suas relações com o domínio da própria conduta” (TOASSA, 2004, p. 2-3). E essa autora acrescenta que, “o mote para a análise desses fenômenos foram os experimentos de livre-escolha, a forma mais sofisticada de reação eletiva pesquisada” (Ibid., p. 3).

Vygotski (2012), afirma que, uma síntese que pode extrair das diversas formas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores estudadas, verifica-se que inerente a todas elas, existe um traço psicológico geral, que caracteriza em um diferencial em relação aos demais processos psíquicos,

“todos estos procesos son procesos de dominio de nuestras propias reacciones con ayuda de diversos médios. [...] Lo que más caracteriza el dominio de la conducta propia es la elección” (VYGOTSKI, 2012, p. 285).

Desta forma, está intrínseco aos vários processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as dimensões de nossa capacidade de dominar nossas próprias reações e o que indica essa dimensão de domínio são as nossas capacidades e condições de escolha, que são mobilizadas pelo meio no qual estamos inseridos.

Essa formulação, nos traz importantes perspectivas para o campo pedagógico, em sentido de fundamentar uma ação educativa voltada a um direcionamento para o desenvolvimento humano solidificado em sentidos e valores éticos humanísticos, que nos oportunize aprender desde cedo, atitudes, ações e reações que potencialize o melhor da nossa condição humana e nos conduza a uma constituição individual e coletiva mais irmanada. Isso quer dizer que, “são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos” (MORIN, 2011, p. 13).

Essa perspectiva nos lembra uma situação relatada¹⁸⁷ por um educador de uma escola transformadora, que colabora com a compreensão desse aspecto do autodomínio que está estreitamente ligado à nossa capacidade de escolha e demonstra a afirmativa que esta, depende do meio social em que o indivíduo está envolvido.

Esse relato gira em torno de um trabalho que a escola realizou durante um ano, com um grupo de 28 crianças e adolescentes que durou um ano, que demonstravam ter questões comportamentais e emocionais, as quais estavam dificultando o desenvolvimento delas em vários aspectos. A decisão da equipe de educadores/as surge a partir de uma longa observação sobre esses alunos, que os levou a definir que era necessário realizar um trabalho mais atencioso e preciso com esse grupo.

As principais questões identificadas eram: baixa autoestima, o que fazia alguns afirmarem que não eram capazes de realizar nada; constantes atitudes

¹⁸⁷ Relato feito em entrevista aberta no bojo da pesquisa de mestrado em junho/2017, ver relato completo no apêndice 1.

hostis e até agressivas com os demais e o ambiente; e grandes dificuldades para se relacionar. Essa ação demandou modificações em alguns espaços da escola, intensos processos de trabalho, reflexão, organização do cotidiano de todos eles, atividades sobre diversas áreas do conhecimento, rodas de conversa quase que diariamente, articulação com as famílias, mas principalmente, muito diálogo e persistência no entendimento e trato das ações, reações, emoções e sentimentos que levavam as atitudes desses estudantes. Sob um constante incentivo à reflexão e atenção aos valores defendidos pela escola.

No contexto desse grupo, diante das questões existentes e dos desafiadores fenômenos relacionais vivenciados, verifica-se o quanto foi determinante para as mudanças atitudinais dos estudantes ao final do período de um ano, o ambiente, os processos, dispositivos [atividades, rodas de conversa, entre outros] e, principalmente, as relações humanas estabelecidas pelo grupo, inclusive no que tange aos conflitos. Vigotski (2003), quando discute sobre “a educação dos sentimentos”, afirma que,

“A educação sempre implica mudanças”. Se não houvesse nada a modificar, não haveria nada a ser educado. Que mudanças educativas devem ocorrer nos sentimentos? Anteriormente, vimos que todo sentimento não passa do mecanismo da reação, isto é, de certa resposta do organismo a qualquer estímulo do meio. Portanto, o mecanismo da educação dos sentimentos é, em linhas gerais, o mesmo que para todas as outras reações. Mediante a vinculação de vários estímulos sempre podemos fechar [formar] novas conexões entre a reação emocional e qualquer elemento do ambiente. [...] Portanto, o sentimento estreito e egoísta de temor pode passar a ser uma potente base de amplos e profundos sentimentos sociais. [...] Essa possibilidade de ampla transferência dos sentimentos constitui a garantia de sua educação, que se exprime na possibilidade de construir relações completamente novas entre o indivíduo e o ambiente. Por isso, para o professor não deve haver emoções inaceitáveis ou indesejáveis. Pelo contrário, ele sempre deve partir dos sentimentos chamados de inferiores e egoístas, os mais primários, básicos e intensos e, com base nesses sentimentos, assentar as bases da construção emocional da personalidade (VIGOTSKI, 2003, p. 119-120).

Portanto, **a educação dos sentimentos e emoções educa as reações** e o relato [ver apêndice 1] do educador sobre esse grupo de estudantes demonstra esse fenômeno. Como aponta Almeida e Pederiva (2019), isso só foi possível, porque os/as educadores/as acreditaram na capacidade de mudança e desenvolvimento de cada um desses educandos. Ao longo do tempo e das vivências, verificou gradualmente o reconhecimento dessa atitude por parte

destes, o que refletiu na evolução de cada um deles, em vários aspectos, inclusive de autocontrole, autoconfiança, autoconhecimento, capacidades de “realizar coisas”, até tornarem-se solidários entre si. Transformando a qualidade das relações deles consigo mesmo, com os demais e com o meio social da escola.

Vygotski (2012a), em uma de suas análises sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, identifica que as funções psíquicas rudimentares consistem em “uma forma de conduta inferior”, e que esta passa a uma conduta “superior mais complexa no sentido genético e funcional”. Por meio de uma das formas de recurso essencial que é a “estimulação” e outro recurso “igualmente essencial seria a autoestimulação”, que consiste “na criação e emprego de estímulos-meios artificiais”, que levam à “determinação da própria conduta” (VYGOTSKI, 2012a, p.82, tradução nossa). Para o autor quando,

El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos [...] un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación - , según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones em el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo (VYGOTSKI, 2012a, p. 85).

A partir disto, o autor faz a seguinte pergunta: *¿cómo es posible, em general, formar conexiones desde el exterior y regular la conducta humana?* (VYGOTSKI, 2012a, p. 85). E define que essa possibilidade [de regulação da conduta humana] se dá na coincidência de dois momentos, sendo:

[...] en la estructura del reflejo condicionado [que consiste em]. [...] “un mecanismo creado de nuevo por la coincidencia de dos estímulos, es decir, creado desde fuera. [...] es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejísimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir em la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VYGOTSKI, 2012a, p. 85).

Ainda, sobre o domínio da conduta humana, o autor também afirma que,

[...] el hombre, en la etapa superior de su desarrollo, llega a dominar su propia conducta, subordina a su poder las propias reacciones. [...] Como las leyes naturales del comportamiento se basan en las leyes del estímulo-reacción, resulta imposible dominar la reacción mientras no se domine el estímulo. El niño, por consiguiente, domina su conducta siempre que domine el sistema de los estímulos que es su llave. El niño, domina la operación aritmética cuando domine el sistema de los estímulos aritméticos. Del mismo modo dominará todas las demás formas del comportamiento una vez que domine los estímulos, pero el sistema de los estímulos es una fuerza social dada al niño desde fuera (VYGOTSKI, 2012a, p. 159).

Desta maneira, os ambientes intencionalmente organizados, os processos, dispositivos e relações vivenciadas nas escolas transformadoras, caracterizam-se em estímulos e mecanismos criados e desenvolvidos artificialmente, ou seja, em reflexos condicionados. Mas, também, pelas complexas interações e relações vivenciadas no cotidiano dessas comunidades educativas.

Desse modo, trata-se de estímulos artificiais que conferem significados aos mecanismos e relações e conseqüentemente às condutas de todos/as que as vivenciam. Estes imprimem o “princípio da significação”, que embutem sentidos às relações com as pessoas e ferramentas externas, que passam a possuírem intencionalidades e significados e, por isso, vão significando suas próprias ações, reações, condutas e comportamentos, isto é, transformam-se internamente, refletindo no seu estar no mundo.

O que nos traz de volta a reflexão sobre a liberdade, lembrando quando uma coordenadora pedagógica – numa fala anteriormente citada - afirma da importância dos estudantes se auto-organizarem em suas próprias tarefas e seu próprio tempo, isso demanda um trabalho cotidiano de auto avaliação, auto reflexão sobre seus próprios resultados, ações e reações. Trata de um princípio, organizador que movimenta o campo das escolhas em várias perspectivas, objetivas [tarefas, estudos, espaços, relações, diálogos, etc.] e subjetivas [tempo, ritmos, movimentos, sentimentos, ações, reações, etc.], sejam em situações harmoniosas, seja nas de conflitos, internos ou externos, e tudo isso só é possível, porque esse ambiente está intencionalmente organizado para oportunizar essas vivências.

Eles escolhem onde eles querem sentar e cada um está fazendo o seu roteiro. O roteiro é uma sequência de orientações, dentro do ano que eles estão e com o conteúdo que eles precisam estudar e aprender (Informação verbal / Prof^a. Ensino fund. II)¹⁸⁸.

As escolas não fazem o que aqui faz né, aqui é mais leitura, é mais conversa, não é tanta lição, o professor chega, passa a lição na lousa, você copia, ele te explica, se você entendeu bem, se você não entendeu amém. Aqui não, aqui os professores passam de mesa em mesa, perguntando se você entendeu, se você não entendeu, qual é a sua dificuldade (Informação verbal / Estudante/EJA)¹⁸⁹.

Se a gente tiver dúvida, naquela lição que a gente quer fazer, a gente levanta a mão e o professor vem. No que você precisa de ajuda, a gente fala, a gente precisa de ajuda na interpretação de texto, eu não consegui escrever isso, não consegui entender aquilo, aí o professor vai lá e ele explica pra gente, ele não vai, “pensa um pouco!” [como diziam os professores das outras escolas]. (Informação verbal / estudante criança)¹⁹⁰.

Você pode estudar assim sozinha ou com alguém se você quiser, é diferente das outras escolas que é obrigado a ficar dentro da sala, não pode sair, só na hora do recreio, aqui não. Ontem eu escolhi ficar na sala de aula, porque ali era um trabalho meu, estava terminando ele, e eu precisava, lá estava bem silencioso e adequado para mim pensar melhor no que eu ia fazer (Informação verbal / estudante criança)¹⁹¹.

Eles fazem no início de cada dia o planejamento do que eles vão estudar naquele dia, eles têm autonomia para elaboração do roteiro e o professor vai atuando como mediador do conhecimento (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹⁹².

Quando a gente trabalha com projeto, quando a gente trabalha em grupo diverso, a gente ensina a pesquisar, a gente ensina a criança saber o que fazer com o conteúdo que ela encontra, aí a autonomia ela é requerida e ela desabrocha (Informação verbal / Coord. Pedagógica)¹⁹³.

Não precisa do professor para dar aula, tipo, se o professor faltar, você consegue ainda fazer a aula, estudar. [...] aqui você tem liberdade de expressão, um monte de coisas que nas outras escolas você não tem. [...] você senta numa sala, você não senta sozinho, você senta você e seus amigos, então você conversa, tira dúvidas, a sua relação com os professores e bem aberta (Informação verbal / Estudantes pré-adolescentes)¹⁹⁴.

¹⁸⁸ Fala de uma Prof^a. Ensino Fund. II, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP) – (2017).

¹⁸⁹ Fala de uma estudante de EJA, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo)” – (2017).

¹⁹⁰ Fala de uma estudante criança do Projeto Âncora, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

¹⁹¹ Idem.

¹⁹² Fala de uma Coord. Pedagógica extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

¹⁹³ Fala de uma Coord. Pedagógica extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO) – (2017).

¹⁹⁴ Fala de três estudantes pré-adolescentes, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)” – (2017).

Essas falas demonstram o quanto é significativo oportunizar o exercício da livre escolha por parte dos/as estudantes no cotidiano da escola, como veremos mais adiante - esse mecanismo, aparentemente tão simples e muitas vezes imperceptível -, a “livre-eleição” é um dos principais elementos utilizados por Vygotski (2012a, 2003), em suas pesquisas sobre a busca da compreensão sobre a liberdade no movimento da psique.

O respeito e atenção exercido pelos/as educadores/as em torno dos interesses, sonhos, curiosidades e escolhas dos/as estudantes, por meio dos diversos dispositivos implementados por essas escolas, individual e coletivamente, nos reporta a uma interessante abordagem desse autor.

A regra psicológica geral de desenvolvimento do interesse é a seguinte. Por um lado, para que um assunto nos interessa, ele deve estar ligado a algo que nos interessa, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade; do contrário, ele será infrutífero. Tudo o que é completamente novo ou velho é incapaz de despertar nosso interesse, de promover o interesse por algum objeto ou fenômeno. Isso quer dizer que, para colocar esse objeto ou fenômeno em relação pessoal com o aluno, é preciso transformar o estudo desse objeto em uma questão pessoal do aluno; dessa forma, poderemos estar seguros que obteremos sucesso. Do interesse infantil para um novo interesse – essa é a regra. [...] Aqui corresponde combinar as tarefas escolares com a vida; cada novo conhecimento ministrado deve estar relacionado a algo já conhecido e deve esclarecer algo novo para o aluno (VIGOTSKI, 2003, p. 102).

Para melhor compreensão dessa regra psicológica vamos novamente, recorrer a um registro, também realizado na ocasião da pesquisa do mestrado, que demonstra de forma muito específica, possibilidades de implementação desses mecanismos que mobilizam o desenvolvimento dos interesses dos/as estudantes. Como descreve Almeida e Pederiva (2019), o registro [ver apêndice 2]¹⁹⁵, gira em torno de um momento/processo de tutoria a uma estudante de nove anos [na ocasião]. A educadora e a estudante, estavam analisando uma pesquisa sobre “reprodução humana” que a estudante estava realizando. A iniciativa por esse estudo, surgiu pela curiosidade da estudante sobre o tema

¹⁹⁵ Registro de um momento/processo de tutoria no bojo da pesquisa de mestrado em junho/2017, ver relato completo no apêndice 2.

após a gravidez de sua mãe. Com o apoio da tutora, a estudante elaborou um roteiro de perguntas para a pesquisa.

Neste caso, o processo de tutoria ocorre com atenção individualizada. Isto se dá com a tutora instigando as perguntas, a partir das dúvidas e curiosidades da criança sobre o tema, com isso, vão sendo elaboradas as perguntas do roteiro que direcionam a pesquisa. Dependendo da autonomia que a criança apresenta ter, indica-se ou não, os meios para realizar a pesquisa, como: livros, sites, revistas, etc. para que elas próprias busquem as respostas. Para cada roteiro combina-se um prazo, quando finalizado, reúnem-se (tutora e estudante) para verificar o que foi realizado.

À medida que a criança vai respondendo às perguntas do roteiro, demonstrando entendimento do que está sendo abordado, o tutor vai registrando no relatório da criança e apontando um visto no roteiro, o que confirma a tarefa realizada e o conhecimento aprendido. **Sendo priorizado nesses processos, a atenção e cuidado com os interesses, curiosidades, facilidades e dificuldades, aprendizados efetivados ou não, sentimentos e emoções expressadas pelo/a estudante, ou seja, pelo percurso da própria criança.**

No que tange a organização espacial dessas escolas, amplamente direcionada às relações coletivizadas, caracteriza em um de seus dispositivos, que oportuniza o exercício da liberdade dos indivíduos que consubstanciam com as liberdades coletivas que movimentam essas comunidades. Através do constante exercício de reflexão sobre as responsabilidades inerentes as ações, reações e consequências que essa dialética relacional pode vir a proporcionar e transformar as atitudes das pessoas envolvidas com esse tipo de ação educativa.

Pensar na organização do meio educativo, regida pelo diálogo, definições e resoluções coletivizadas, trata de viabilizar uma educação ativa, com base na realidade concreta vivenciada pelos indivíduos e coletivos envolvidos, dando sentidos aos conteúdos, relações e dispositivos, garantindo a vivência dos mecanismos das ferramentas e signos, direcionados para o tipo de conduta que se pretende educar, afinal, “*ciertos estímulos corresponden ciertas reacciones*” (VYGOTSKI, 2012, p. 285).

As bases, materialista histórica de K. Marx e F. Engels e monista de Espinosa, são as principais fundamentações dos estudos e concepções de Vygotski e é nesse bojo que ele afirma que,

Pero nadie há expressado con tanta claridad la idea general de que el libre albedrío surge y se desarrolla en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad como Engels: <<La libertad no consiste en una independencia imaginaria respecto a las leyes de la naturaleza, sino en el conocimiento de esas leyes y en la posibilidad, basada en tal conocimiento, y obligar sistemáticamente a que esas leyes de la naturaleza, actúen para determinados fines. Esto se refiere tanto a las leyes de la naturaleza exterior como a las que rigen la existencia física y espiritual del propio hombre. Son dos clases de leyes que sólo mentalmente podemos disociar, pero no en la realidad. El libre albedrío, por lo tanto, no significa más que la capacidad de tomar decisiones con conocimiento del asunto>> (K. Marx, F. Engels, Obras, tomo 20, pág. 116. Edición rusa). Dito de otro modo, Engels equipara el dominio de la naturaleza con el autodomínio. El libre albedrío en relación con lo uno y lo outro es para Engels lo mismo que para Hegel la necesidad comprendida. <<Por conseguinte – dice Engels -, la libertad consiste fundamentalmente en conocer las necesidades de la naturaleza, en saber dominar tanto nuestra propia naturaleza como la exterior; por ello es un producto imprescindible del desarrollo histórico. Los primeros hombres surgidos del mundo animal no tenían esencialmente una libertad diferente a la de los propios animales; pero cada passo dado por el camino de la cultura era un paso hacia la libertad.>> (Obra citada, ed. Rusa) – (VYGOTSKI, 2012a, p. 300).

Essa concepção sedimenta também os estudos de Vigotski em torno da “teoria dos reflexos condicionados, elaborada fundamentalmente pelo acadêmico Pavlov” (VIGOTSKI, 2003, p. 53), que se formula na “lei de formação dos reflexos condicionados”, que de forma geral é constituída,

Além dos vínculos herdados que existem entre o meio e o organismo, este, no decorrer de toda a sua vida, vai elaborando e estabelecendo novos vínculos entre os diferentes elementos do ambiente e suas reações; a diversidade desses novos vínculos é totalmente inesgotável. [...] Ela [a lei] também estabelece que a experiência pessoal está baseada na herança, e que qualquer reação adquirida é uma [reação] herdada, que foi modificada de acordo com as diferentes condições da existência. O processo de elaboração dos reflexos condicionados nada mais é do que o processo de adaptação da experiência herdada da espécie às condições individuais. [...] o fator decisivo na formação da experiência pessoal é o ambiente. Justamente, a estrutura do ambiente cria e determina as condições das quais depende, em definitivo, a elaboração de toda a conduta individual (VIGOTSKI, 2003, p. 54).

Essa elaboração e o significado desses reflexos para o desenvolvimento humano, dilapida as visões e atitudes deterministas, que é comum vermos na

sociedade e nos ambientes escolarizados, quanto à condição social, econômica, biológica, entre outras, dos/as estudantes/as, que colocam em dúvida ou questionam as suas capacidades e potenciais de desenvolvimento. Quantas crianças, adolescentes e adultos são condenados por julgamentos moralistas e preconceituosos de que são incapazes de desenvolverem aprendizados ou transformações em suas vidas por meio do conhecimento.

As mudanças que ocorreram nas atitudes do grupo de crianças e adolescentes – do relato citado anteriormente -. A autopercepção das diferenças e mudanças que os/as estudantes expressam nas falas anteriores, em relação ao que vivenciavam nas escolas que estudaram anteriormente e as diferenças que encontraram nas escolas transformadoras. Os movimentos de mudanças e adaptações que realizaram em suas atitudes e formas de estudar e se relacionar nesses espaços, as quais descrevem com clareza e entendimento os objetivos, mecanismos e acordos que regem e constituem esse meio do qual fazem parte.

A “escolha” como mecanismo fundamental ao desenvolvimento da capacidade de movimentar-se com liberdade, denota uma dimensão importante na constituição individual e coletiva de qualquer estrutura social. Só é possível escolher quando se há liberdade para tal, caso contrário, apenas resta obedecer ao que está estabelecido.

O que nos esclarece mais um equívoco realizado no sistema escolarizado, quando tudo que envolve os processos e relações educativas, é ofertado aos estudantes totalmente pronto e determinado, seja os conteúdos, atividades, aulas, tempos, provas, falas, comportamentos, organização e movimentação espacial, entre outros. Sem nenhuma contribuição ou consulta aos alunos/as, transformando tudo em uma mera obrigação independentemente dos resultados.

Nesse sentido, as pesquisas de Vigotski nos elucidam que, “nas eleições já estabelecidas, o sujeito realiza a instrução, e, nas eleições livres, cria sua própria instrução (TOSSA, 2004, p. 3). Por isso, quando Vigotski (2012a) discute e analisa as possibilidades de desenvolvimento do livre-arbítrio, chega em uma das principais dimensões que o autor buscava compreender em seus estudos, que é a consciência humana.

Para Vigotski, deve-se explicar a liberdade como um produto do desenvolvimento progressivamente incrementado – esse ideário é indissociável da questão que dirigiu a obra de Vigotski: o estudo da manifestação mais superior da psique: a consciência humana (Leontiev, 1996). [...] graças ao desenvolvimento das funções psíquicas (atenção e memória). [...] Tais funções não se isolam na consciência humana, mas desenvolvem-se em conjunto, num processo de constituição de uma estrutura superior de consciência. Vigotski afirma que o pensamento nasce do campo da consciência que o motiva, a qual abrange os pendores e necessidades, os interesses e motivações, os afetos e as emoções. [...] a sua concepção geral de consciência esclarece que tornar-se livre é um processo racional, implicado na apropriação concretamente determinada da vida humana (TOSSA, 2004, p. 4-5).

Assim sendo, as confluências de todos os elementos estruturais, de dispositivos e relações, descritos pelas falas dos/as educadores/as e dos/as estudantes dessas escolas, é que oportunizam experienciar o respeito às individualidades, que se consubstanciam no respeito ao coletivo, quando permitem que todos os envolvidos, especialmente os/as estudantes, possam manifestar com liberdade sobre suas vontades, interesses, escolhas, opiniões, sonhos, questões, conflitos, reflexões críticas por meio do diálogo constante ao longo da realidade cotidiana desses espaços educativos.

Assim, desenvolvendo um conhecimento real, da realidade em que vivem, dentro e fora da escola, reconhecidos e auto reconhecendo como seres concretos dessa realidade, pelas ações cotidianas, portanto, criando importantes percepções e aprendizados sobre a dimensão da responsabilidade de cada uma sobre si e sobre esse meio. Gerando por meio de tudo isso, vivências também concretas sobre responsabilidade, solidariedade, cooperação, afetos, empatia, ética, entre outros valores humanistas.

Sobre os **dispositivos coletivos**, verifica-se na maioria das falas, que são incentivados a mobilizar estudos e ações em prol de um bem comum, seja interno da/na escola ou na comunidade, no bairro ou na cidade. No caso de **projetos/pesquisas coletivas** (em grupo), também oportunizam estudos para o aprendizado de conteúdos, orientados sempre numa busca de significação para os campos de realidades vivenciadas pelos seus coletivos.

Bem como, seguem os mesmos mecanismos da tutoria individual, ampliando-se para o coletivo, a observação atenta das ações e reações emocionais, atitudinais, capacidades de aprendizagens, entre outros. Atenção que se amplia para todos os envolvidos nos grupos, agregando-se a observação

das relações que se estabelecem, especialmente para os conflitos que possam ocorrer, os quais, quando ocorrem, são tratados pelo próprio coletivo.

Desta forma, um elemento importante a ser destacado entre os dispositivos coletivos que essas escolas estão adotando, são os que objetivam a vivência de relações democráticas participativas, por entenderem que a educação precisa preparar as novas gerações para sociedades e culturas mais solidárias e justas. Para tanto, essas pessoas que nos propomos a educar, precisam entender essa perspectiva de organização social desde cedo e que não existe melhor forma de desenvolver essa compreensão, do que vivenciando-as, pela experimentação dos diversos mecanismos, teorias, processos e relações que fundamentam uma sociedade democrática, que ultrapasse a “confortável” dimensão da “democracia representativa”, para uma “democracia participativa”.

A gente precisa formar pessoas que saibam se posicionar, que saibam o que é uma representação, afinal estamos numa democracia representativa, e aí você coloca seu representante e ele faz dessa representação o que ele quer. Outro objetivo, que era a provocação dos professores, deles perceberem que essas crianças tem voz, são crianças, mas que tem um pensamento, que sabem se posicionar, que sabem o que querem, e só não o fazem porque não tem permissão do adulto para fazer isso. Quando eles viram que as coisas estavam funcionando, eles passaram a dar mais sugestões. Então eles passam em 2016 a trazer sugestões, o bosque de leitura, então não era uma pergunta, o que fazer com o barranco, eles que olharam para o barranco, analisaram esse barranco e viram, olha eu acho que dá pra gente melhorar para o nosso uso, então nós vamos fazer uma proposta. Então a gente percebe que vem surgindo propostas, eles também passaram a olhar o espaço da escola também de uma outra forma (Informação verbal / Diretora)¹⁹⁶.

Considerava que era uma forma das pessoas perceberem que as crianças têm coisas importantes a dizer, e que a gente precisa então dar a vez para essas crianças se posicionarem (Informação verbal / Diretora)¹⁹⁷.

A gestão do Miotti, toda a equipe de gestão tem a mesma filosofia né, de não estabelecer relações tão hierárquicas, apesar da gente trabalhar dentro de um sistema que é hierarquizado né. [...] Então a questão da gestão democrática, ela tem um viés, a escola tem isso como um valor, então, nessas ações, tem a questão das assembleias escolares, que a gente começou aqui, que a gente chama de formação

¹⁹⁶ Fala da Diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP)” – (2017).

¹⁹⁷ Fala da Diretora, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

político participativa (Informação verbal / Orientadora pedagógica e Diretora)¹⁹⁸.

Porque a educação não se faz para a cidadania, se faz na cidadania, no exercício da liberdade responsável. Perceber o que somos, onde estamos, para onde vamos com o outro, aí é que está a grande questão. Substituir o “para”, que é a herança para crianças da filosofia de Litman, é muito para, está tudo preparado, para aulas de filosofias para crianças. Não queremos aulas, nós queremos que a todo momento, todos se manifestem na sua incompletude, porque é disso que se trata, e na sua incompletude, deparando com problemas, com conflitos. Um com o outro aprenda, mediado pelo mundo e por um educador, a ser e a conviver (Informação verbal / Educador)¹⁹⁹.

Um dos valores aqui do projeto é o respeito, então a gente considera que qualquer um tem o direito de falar e qualquer um tem o direito de ser ouvido, então toda vez que a gente pede a palavra, a gente tem o direito que todo mundo nos ouça, então o gesto de levantar a mão, é um gesto que caracteriza um pedido da palavra, para que a gente possa ser ouvido (Informação verbal / Tutor)²⁰⁰.

Ainda, em seus estudos sobre os interesses infantis, Vigotski (2003), afirma que, “não se deve apenas despertar o interesse, mas esse interesse deve ter uma orientação correta” (Ibid., p. 102). Em relação aos objetivos dessas escolas, que abrange uma educação para o social, confirmadas nas falas dos/as educadores/as, a existência de dispositivos coletivos indica a direção dos interesses que pretendem despertar nos estudantes, como: rodas de conversas, grupos de discussões, “conselhinho”, grupos de responsabilidade, grêmios estudantil, assembleias, entre outros. Todos voltados ao envolvimento dos/as estudantes de forma ativa no contexto da escola e algumas extrapolam esse espaço e abrangem também a comunidade.

Esses dispositivos possibilitam a participação e engajamento [em vários níveis] dos/as estudantes nas decisões, ações e funcionamento cotidiano das escolas, como: projetos, eventos, questões, conflitos, regras e normas, autogestão, orçamento, manutenção, organização dos processos e espaços, entre outros. Oportunizando vivências reais de dimensões políticas [no sentido expresso na nota de rodapé 11], participativas e decisórias, que ensinam a sair, por exemplo, do lugar passivo da ideia de cidadania representativa pelo voto, como se este, fosse seu único compromisso nesse papel, para uma cidadania

¹⁹⁸ Fala da Orientadora pedagógica e de uma Diretora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Padre Emílio Miotti (Campinas / SP)” – (2017).

¹⁹⁹ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

²⁰⁰ Fala de um Tutor, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

participativa, onde, além do voto, entende que seu compromisso está também na participação ativa de debates, propostas, decisões, etc., nas diversas áreas e dimensões da estrutura social.

Tudo isso, vivenciando cotidianamente, relações humanas dialógicas, pelo exercício de debates, proposições, defesas, contraditórios, opiniões, argumentações, reflexões críticas, relações horizontalizadas, avaliações coletivas dos estudantes sobre a escola, entre tantas outras manifestações políticas que só pela liberdade, vivenciada com responsabilidade e fundamentada numa ética humanizadora podem proporcionar.

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. [...] O que significa essa lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. [...] Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. [...] No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (VIGOTSKI, 2018, p. 91-91).

Esse patrimônio interno, também contempla as dimensões [sempre em desenvolvimento] dos afetos, atitudes, sentidos, significados, emoções, personalidade, consciência, espiritualidade. No entanto, para isso, precisa abrir caminhos para uma educação voltada efetivamente para a integralidade humana. Nesse sentido, dentre tantos indicativos que os processos e relações que essas escolas vem desenvolvendo, alguns nos chama atenção pela sua simplicidade e singularidade de seus efeitos, como os educadores saírem do lugar de fala [passando a compartilhá-la] e passar para o lugar da escuta e os estudantes o inverso. Saindo das condições determinadas, para relações compartilhadas e dialógicas, portanto, um movimento de comunhão das existências e dos aprendizados.

Como indica a diretora, eles não falam, não se expressam “porque não tem a permissão dos adultos”, à medida que, foram ouvidos e entenderam que suas falas eram ouvidas e respeitadas e ao passo que a escola passa a adotar

suas reivindicações, os interesses são despertados, em torno do espaço e do coletivo, sentindo-se parte desse contexto.

Esse movimento de mudança paradigmática de uma relação dual [professor – aluno] secularmente vivenciada, que chegam a níveis de isolamentos profundos - dentro da própria escola e da própria sala de aula -, por isso, culturalmente estabelecida, para relações coletivizadas e cooperativas, só são possíveis existir, quando são reflexos das próprias ações, intercâmbios e relações dos/as educadores/as e Gómez (2001) nos ajuda a compreender esse fenômeno, que é [na condição atual] e pode se tornar, cultural, quando ocorre mudanças nos movimentos humanos.

As culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma coerente rede de significados compartilhados que os indivíduos, em geral, não questionam e que são admitidas como marcos úteis e presentes nos processos de comunicação. Os significados se objetivam em comportamentos, em artefatos e em rituais que formam a pele do contexto institucional e que são assumidos como imprescindíveis e inquestionáveis por seu caráter prévio à intervenção dos agentes (GÓMEZ, 2001, p. 16).

Os aspectos entendidos como inquestionáveis num contexto permeado por elementos sedimentados culturalmente, fragiliza a própria condição dessa cultura, sob o risco de isolar-se em dimensões de inflexibilidades, intolerâncias e sectarismo. Perdendo-se a própria essência do princípio da cultura, que se constitui intrínseca aos movimentos humanos, que perpassam pela história, ideias e ideais, que se modificam temporalmente, caso contrário, apenas se estacionam, assim, inevitavelmente, vão se transformar em conflitos e sofrimentos, por negar-se a se movimentar com os movimentos humanos que ocorrem naturalmente com as sucessões das gerações humanas.

O que nos faz lembrar a fala de uma educadora que diz que a “*escola do futuro, tem a ver com essa passagem que eu sinto que a humanidade está fazendo*”. Vê-se que parece que muitas pessoas ainda não conseguem ter essas percepções, no entanto, ela se movimenta dentro e fora de cada um de nós – consciente ou inconscientemente -, e é sobre a busca dessa percepção, para desenvolver a compreensão dessas mudanças e tantas outras que urgem serem realizadas – dentro e fora de nós -, que esse e tantos outros trabalhos vem tentando instigar os campos científicos e as sociedades.

Nos termos que traz Gómez (2001), contribui a identificarmos as dimensões da cultura escolarizada e como estas refletem e podem refletir nas culturas sociais, por se tratar de construtos históricos, sistêmicos e estruturais, de configurações ambíguas e indeterminadas. Portanto, nesses termos, qualquer defesa determinista e sectária, não passam de mera ilusão, porque engessa e apenas adia as transformações que a força da vida e das relações [humano-humano e humano-natureza] irão impulsionar. Segundo o autor, essas características,

[...] parecem de enorme transcendência para a compreensão dos fenômenos de socialização e educação que ocorrem no cenário da escola. O enfoque cultural não supõe uma simples mudança de denominações, mas de perspectiva. A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que têm nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo (GÓMEZ, 2011, p. 16-17).

No bojo das análises que o autor realiza em torno da educação e da cultura, no que tange as suas confluências e potencialidades reflexivas e estruturantes do social, nos esclarece mecanismos significativos acerca dos efeitos dos dispositivos coletivos sobre o conjunto de pessoas envolvidas nesses contextos educativos, que se movimentam numa educação intencional, ou seja, voltada ao desenvolvimento de outras configurações humanas, sociais e culturais.

Este aspecto reflexivo é um eixo crucial para a interpretação dos assuntos humanos. A diferença substancial entre os processos de socialização espontânea e os de educação intencional é o propósito decidido e sistemático desta última de favorecer o desenvolvimento da consciência de suas possibilidades reflexivas nos indivíduos, de voltar-se sobre si mesmo e sobre seus próprios processos de socialização, para entender como se está configurado em cada um o tecido de significados que compõem sua cultura e para decidir sobre sua permanência ou modificação (GÓMEZ, 2001, p. 16).

Nas falas a seguir, demonstra-se alguns dos movimentos que os dispositivos coletivos provocam nas pessoas que constituem as comunidades dessas escolas. O incentivo a responsabilidade coletiva em torno de um meio

social concreto com pessoas e situações reais, complexas, conflituosas, que expressam o equivalente ao universo que cada uma se constitui. Onde os conteúdos e os acontecimentos internos e externos à escola se entrelaçam concretamente nas relações, sempre direcionando-os ao aprendizado e bem estar desse coletivo.

Tendo como princípio de tratamento e resolução dessas questões e conflitos o diálogo, porque diante da complexidade que se expressam as pessoas e se constituem as sociedades, não cabe mais os retrógrados meios de resoluções simplistas, reducionistas e autoritários, como o mecanismo da ordem por exemplo, que anula qualquer possibilidade de diálogo, restringindo-se apenas à obediência passiva.

Vigotski (2003), faz uma interessante abordagem sobre o “sistema de educação moral, estruturado sobre o princípio autoritário”. Quando “atribui-se o mais elevado valor moral à obediência motivada pelo medo” (VIGOTSKI, 2003, p. 218). Entretanto, o autor explica que do ponto de vista psicológico, a obediência expressada nessas condições, “supõe antecipadamente uma atitude carente de liberdade e servil com relação às coisas e atos” (Ibidem).

Isso nos explica muito sobre as históricas relações estabelecidas na educação bancária, sobre o que ela nos ensina, para além dos conteúdos prontos e acabados e as falas a seguir, demonstram os caminhos opostos das relações que as escolas transformadoras se empenham em mudar e compartilhar.

Essas reuniões para decisões de coisas simples, mas também coisas complexas, coisas do projeto, todas elas nós buscamos o envolvimento de todas as crianças, porque se a gente tá falando de pessoas, tá falando de preparação dessas pessoas para mudança social, para transformação social, então temos que começar aqui, no nosso dia a dia. Como ela vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola? Então o que a gente busca é isso, essa formação política, então ela começa a olhar para o mundo de maneira diferente, não com o olhar da queixa em que não fizeram para ela. Qual foi, qual é o meu papel nessa melhoria, nessa mudança, primamos muito pelos encontros, pelas assembleias, pelas rodas de reflexão, pelas decisões coletivas, porque é daí que nós estamos buscando o cidadão que queremos para nossa sociedade (Informação verbal / Coord. Pedag. e Educadora)²⁰¹.

²⁰¹ Fala de uma Coord. Pedag. e Educadora, extraída do vídeo “Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

Esse sucesso, tá devido a ser uma escola comunitária, a ser uma escola pensada por todos, a ser uma escola onde todo mundo gerencia, é co-responsável, da merenda a aula, porque a gente não tem funcionário. Eu sou diretor, não, estou na condição de diretor, mas eu só zelador, eu limpo a escola (Informação verbal / Diretor)²⁰².

[...] qualquer pessoa pode escrever nesses cartazes, crianças e adultos, se eu vejo alguma coisa que não tá legal na escola, eu também posso ir lá e escrever no cartaz (Informação verbal / Professora)²⁰³.

E o que inova na nossa escola, bastante, é o núcleo articulador, como é que funciona, nós temos três componentes, que é: o Projeto de Vida (PV), Estudos Orientados (EO) e o PIP que é o Projeto de Intervenção e Pesquisa. Então quando o aluno chega no primeiro ano, na escola, ele trabalha no projeto de vida, quem eu sou? Como que eu vou interagir com a sociedade? Com a escola? Vai estar trabalhando essas competências. No primeiro ano, a gente trabalha no projeto de pesquisa, intervenção na própria escola, então o aluno faz pesquisa, vê no que que a escola pode melhorar, e aí ele faz intervenção dentro da escola, o aluno se sente fazendo parte da escola, tem essa sensação de pertencimento, e isso faz toda a diferença. É muito interessante quando o aluno chega, ele fica espantado, que escola é essa? Quando é por abril e maio já está totalmente integrado, se relacionando muito bem com os professores, é uma relação muito bonita de ver (Informação verbal / Diretor)²⁰⁴.

O conselho é uma forma da gente exercitar a representatividade nas crianças, seja daquele que está se candidatando e que é eleito representante, seja da parte das crianças que o elegem (Informação verbal / Coord. Pedagógica)²⁰⁵.

[...] o conselho, é uma reunião que a gente faz com dois representantes de cada sala para decidir o que vai ter na escola, as coisas que precisam melhorar, o que está bom, o que não está. [...] a gente pega a pauta do conselho, que é os assuntos que a gente vai tratar, aí a gente conversa com a sala, para saber a opinião deles, as respostas, e leva pro conselho. [...] a gente conversa com os alunos, a gente pega as opiniões deles, do professor, a gente anota, ou escreve, ou então desenha e leva para a diretoria para ela ver (Informação verbal / Estudantes crianças)²⁰⁶.

[...] A gente também, decidimos no conselho, estamos fazendo um bosque lá atrás. Um bosque de leitura, a gente quer plantar pé de manga. [...] A gente só ficava escorregando no barranco e aí a gente quer transformar o barranco, num espaço que a gente vai poder utilizar, ter um espaço pra gente ler, fazer tudo que a gente quiser e ser um lugar tranquilo (Informação verbal / Estudantes pré-adolescentes)²⁰⁷.

²⁰² Fala do Diretor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE)” – (2017).

²⁰³ Fala do Diretor, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

²⁰⁴ Fala do Diretor, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anísio (Rio de Janeiro/RJ)” – (2017).

²⁰⁵ Fala da Coord. Pedagógica, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

²⁰⁶ Fala de três estudantes crianças, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP)” – (2017).

²⁰⁷ Fala de duas estudantes pré-adolescentes, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP)” – (2017).

Os objetivos em torno dos dispositivos coletivos são claros nas falas, nos PPP's [citados anteriormente] e nas práticas cotidianas dessas escolas, que é “preparar pessoas para mudança, transformação social”. Em qual outro espaço social, além da escola, seria possível oportunizar conhecer, aprender [para além de conceituações teóricas] e exercitar sobre os sistemas e relações que compõem a organização social, públicas, privadas, comunitárias, associativas, cooperativas, entre outras, existentes em nossa sociedade, as quais também constituem a cultura vigente das sociedades.

Coerente com a própria organização pública e governamental do Estado brasileiro, regido constitucionalmente por um sistema democrático - apesar de toda a imaturidade, fragilidade e questões que esse sistema ainda apresenta em nosso país, como bem aborda Freire (2014) -. Diante da prevalência de uma frágil “democracia representativa” no cenário brasileiro, os dispositivos dessas escolas resgatam um importante movimento de pensar e atuar pelas perspectivas de uma “democracia participativa”, que pressupõe importantes dimensões de responsabilidade coletiva e social, induzindo a olhar e agir no mundo com senso de responsabilidade e pertencimento, pelo exercício da representatividade, sugerindo, opinando, questionando, criticando, argumentando, refletindo, decidindo, criando soluções, ou seja, atuando como um ser social autenticamente político.

Nesse sentido, utilizamos da premissa que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Ultrapassando assim, as vertentes e mecanismos autoritários que a educação institucionalizada estabeleceu. Alguns ou muitos podem argumentar: “mas como vamos ter o controle das crianças?” e “Como faremos para elas terem disciplina e obediência?”

Então, a exemplo do processo de tutoria, instigamos outras perguntas para que esse processo de aprendizagem se torne autêntico aos que ainda se movimentam sobre esses paradigmas educativos. Para que precisamos ter o controle das crianças? Gostamos que tenham controles sobre nós mesmos? Quais os sentidos de disciplina e obediência estamos tratando, dos que são gerados pelo autoritarismo, que tem como único instrumento mobilizador o medo

– medo do/a professor/a, do/a diretor/a, da nota, da reprovação, etc. -, ou pela liberdade de escolher sobre seus atos, com alguma dimensão de conhecimento das responsabilidades inerentes a essas escolhas?

Vigotski (2003) nos traz uma interessante reflexão sobre os mecanismos da obediência e entendemos que estende-se à disciplina [como atitudes a serem desenvolvidas], quando por exemplo, uma criança é repreendida de forma unilateral - o que pode ocorrer de diversas formas e proporções -, onde manifesta-se apenas as incontestáveis razões ou ordens dos adultos e ela silenciosamente obedece – é isso que os adultos esperam, afinal, não criamos o hábito de ouvi-los, recentemente, que esse movimento vem se manifestando em alguns setores sociais -. Entretanto, o autor diz que,

Uma criança realmente pode se abster dessa falha, mas a influência moral e educativa dessa abstenção será igual a zero ou de magnitude negativa, porque foi adquirida às custas do medo, da humilhação, e não às custas de uma verdadeira regeneração. [...] O princípio autoritário no âmbito da moral, venha de onde vier, deve ser destruído e, em seu lugar, deve ser erigido algo totalmente novo. Essa nova coisa, [...] só pode ser definida de forma aproximada, em concordância com o critério geral da educação, como a coordenação social do próprio comportamento com o comportamento da coletividade e, aqui, a obediência deve ser totalmente substituída pela coordenação social. A regra que provém de todos, da coletividade, e que também se destina a toda a coletividade, respaldada pelo mais eficaz mecanismo de organização e ordenamento da vida escolar, deve substituir esse “dueto pedagógico” entre professor e aluno no sistema autoritário. Não se trata de obedecer a alguém ou a algo, mas de assumir livremente as formas de comportamento que garantam correção no comportamento geral (VIGOTSKI, 2003, p. 218).

Os movimentos individuais e coletivos que os diversos dispositivos implementados pelas escolas transformadoras oportunizam nas dimensões objetivas e subjetivas no desenvolvimento das pessoas envolvidas - independentemente de suas idades e funções no contexto dessas escolas -, ocorrem por se tratarem, de acordo com as concepções psicológicas da perspectiva histórico cultural, de signos e ferramentas que se confluem dialeticamente em movimentos humanos individual e coletivamente em meios intencionalmente organizados para essas vivências.

Todos consubstanciados com as realidades, valores e liberdades também individuais e coletivas dentro desses ambientes, que se projetam fora deles,

assim: “em nenhum outro âmbito possui tanta força a tese geral sobre a educação, ou seja, educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 220). Por isso, os nexos entre a educação e a vida, significa, “[...] da escola com o sistema social que deve servir de ponto de partida para a pedagogia” (Ibidem).

Tudo que abordamos até aqui e diante das falas apresentadas ao logo dessas análises, principal objeto utilizado nessa pesquisa para verificar se a percepção que tivemos, ainda no período da pesquisa de mestrado, teria sentido, quando entendemos que essas outras formas de educar, com objetivos, princípios, processos, dispositivos e relações diferentes das que se convencionaram na educação institucionalizada, que se constitui num tipo de cultura escolarizada, bancária na concepção Freiriana, se constituam em uma outra cultura educativa.

Afinal, à medida que estas são diferentes, entende-se que estão proporcionando resultados também diferentes. Ao longo das abordagens realizadas nesse trabalho, elas estão permeadas de contrapontos, referentes a fatos, ideias, concepções, teorias, etc., mas principalmente – e propositalmente -, de realidades da existência e condição humana.

Um dos contrapontos fundantes das questões que mobilizaram essa pesquisa, é nossa atual realidade de desumanidades, que expressamos e convivemos a nível mundial e diante de tudo que acessamos ao longo dessa pesquisa - muitas não chegaram a ser abordadas aqui -, nos instigou a tentar compreender em alguma medida, quais as implicações do campo da educação escolarizada nessa realidade.

Depois dessa extensa abordagem chegamos a uma percepção, que uma das principais implicações da educação nesse contexto, está exatamente num lugar de ausência e/ou negligência, gerado pela fragmentação e desconsideração da maioria das dimensões humanas nesse sistema, que prioriza apenas o cognitivo, todos os estímulos dos processos da educação escolarizada estão voltados exclusivamente para essa dimensão, agravando-se com a criação de restrições a essa mesma dimensão, como pontuamos anteriormente.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da

curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2011, p. 37).

Quanto as demais dimensões humanas, emocional, relacional, ética, valores, atitudinais, etc., foram todas negligenciadas ou deixadas de lado, apesar de estarem presentes nesses cotidianos, afinal, são ontológicas do humano e o que vem sendo realizado pelas escolas transformadoras nos mostra isso. **À medida que essas outras dimensões também são colocadas como prioritárias nos processos educativos, muitas outras manifestações e aprendizados humanos se desenvolvem e esse humano realiza um percurso mais próximo de sua integralidade, colabora com uma perspectiva humanizadora.**

Com isso, inferimos que os sutis mecanismos de separatismo, fragmentação, generalizações, padronizações e controles que fundamentam a educação bancária, que impedem a vivência de inúmeras ações e relações humanas, colaboram com nossa desumanização, pelas diversas questões que discutimos no primeiro e segundo capítulo dessa pesquisa.

Mecanismos esses, que nos impedem de desenvolver uma visão e compreensão mais totalitária da unidade complexa que nos constitui e fazemos parte social e culturalmente, o que Morin (2011), defende como “conhecimento pertinente”.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todos e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. [...] A mente humana é, como dizia H. Simon. [...] Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais (MORIN, 2011, p. 36).

Assim, para concluir o bojo dessas análises, trataremos no próximo item sobre os impactos que esses meios educativos e as vivências proporcionadas neles, vem contribuindo com os aprendizados e desenvolvimento das pessoas envolvidas.

4.3 – O impacto do meio, que oportuniza vivências geradoras de sentidos no desenvolvimento humano que refletem no social

Como já abordado, vivências tem a ver com sentidos, sentir o vivido e quando integra a essa experiência, os elementos da reflexão crítica, do diálogo, da ação com liberdade, mobilizadas por valores éticos e em compartilhamento com as demais pessoas, tratamos de uma vivência real e potente nas suas possibilidades de ser e existir, individual e coletivamente.

Basta um simples exercício de observar nas lembranças ou na realidade, sobre o que nos mobiliza no cotidiano, sobre os sonhos, vontades, podemos dar inúmeras respostas, mas um elemento liga todas elas, **o interesse**, até o que fazemos cotidianamente que pode não nos agradar, mas em alguma dimensão algum interesse nos mobiliza, ao menos o interesse em nos livrar dessa tarefa.

Sob princípios psicológicos, Vigotski afirma que, “o desenvolvimento dos interesses infantis está intimamente ligado ao crescimento biológico geral da criança. Os interesses são a expressão das suas necessidades orgânicas no primeiro período da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 103). À medida que o tempo passa, “a criança começa a se interessar pelo meio”. Nos anos seguintes, “[...] a independência passa a ser o interesse fundamental da criança, o desejo de fazer tudo sozinha guia todo seu comportamento”. Processualmente, seus interesses vão se ampliando, “[...] o período da adolescência caracteriza-se por um elevado interesse por si mesma”, que em sequência, “na juventude são substituídos por um vasto e elevado interesse pelo mundo e pelos problemas mais profundos da existência, que agora passam a atormentar sua consciência” (VIGOTSKI, 2003, p. 104).

Por isso, que o aspecto do interesse consiste em um importante componente no trabalho pedagógico, quando o direcionamento da educação que se pretende realizar busca mudar o efeito da competição para o da cooperação, torna imprescindível uma educação que reconheça o indivíduo na sua integralidade e integrado, em movimento com o social e cultural, pelo constante incentivo e exercício de relações de respeito mútuo.

Pelo simples fato que os interesses genuínos surgem e devem ser mobilizados, instigados ou inspirados e quando isso ocorre pelo mecanismo do mando ou ordem - a única tônica das relações educativas estabelecidas -, deixa

de ser interesse e torna-se uma reação a uma imposição, porque o princípio dessas atitudes sempre será o autoritarismo, a opressão ou algo do gênero. Portanto, a depender de como os interesses serão mobilizados, os sentidos e significados sobre si mesmo, sobre as demais pessoas e seu meio, terão resultados distintos.

Sabemos que nos deparamos cotidianamente com situações e necessidades que não necessariamente são fruto de nossos interesses, fazemos muitas coisas pela obrigação ou compromisso e pode está exatamente nesses prismas, a diferença de como podemos vir a movimentar nossas decisões, escolhas e interesses durante a vida e as falas a seguir nos mostram isso. **A diferença entre fazer algo por obrigação ou compromisso, pode estar em como aprendemos a olhar, refletir, compreender e até sentir os acontecimentos, os contextos que estamos inseridos, as estruturas e regras sociais.**

São seres humanos, que não estão fazendo porque tem que fazer, eles param, eles olham o lugar que eles estão, o sentimento que eles têm naquele momento e fazem escolhas, eu acho que isso é que pode gerar assim, excelentes líderes, mais do que líderes, acho que excelentes pessoas, que é realmente o que esse planeta está precisando. Pessoas que pensem nelas e que pensem num coletivo, pensem de que forma elas e esse coletivo, podem estar fazendo a transformação, fazendo a mudança. São melhores líderes para eles próprios, liderar a vida deles próprios de forma mais humana, conseguindo olhar para o outro, conseguindo ter mais segurança do que ele quer, não foi nada imposto pra ele sabe, ele consegue ser dono da própria vida, senhor de si próprio né (Informação verbal / Educador)²⁰⁸.

[...] mesmo que seja muito cansativo, tipo às vezes pode tá de saco cheio, as vezes pode estar animado, mas a gente vê o resultado final, a gente vê como valeu a pena isso, isso a gente tem certeza, não tem dúvida disso. A essa altura no final do segundo ano que eu estou, a gente já percebeu o objetivo daqui, de cada coisa, algo tem para acrescentar na nossa vida, mesmo que seja árduo para chegar lá, mas que vai valer a pena se a gente quiser fazer isso (Informação verbal / Estudante adolescente)²⁰⁹.

Eu gosto de descobrir uma coisa que eu não sabia, que eu acho muito interessante, que aí eu vou aprofundando vou descobrindo coisas que, nossa eu não sabia disso! Tipo, eu conheço aquela coisa, mas tem uma coisa atrás sabe, que eu não conhecia e que é muito legal (Informação verbal / pré-adolescente)²¹⁰.

²⁰⁸ Fala de um Educador, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

²⁰⁹ Fala de um estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anísio (Rio de Janeiro/RJ)” – (2017).

²¹⁰ Fala de uma estudante pré-adolescente, extraída do vídeo “Escola Inkiri – 2017” (2018).

A criança vai aprendendo a confiar naquilo que ela tem para oferecer, ela confia nessa corrente de que ela é capaz de gerar alguma coisa, isso é bom para ela e é bom para o entorno dela, ela vê os efeitos positivos daquilo que ela está manifestando. Vejo crianças que vão se abrindo para o mundo, eram muito fechadas ou tímidas e aí vão tendo que lidar com o público, fazer um show por exemplo, e aí ela se abre e aquilo gera um amadurecimento nela e uma percepção de si, ela vai percebendo quem ela é, porque ela gosta, quais são os dons, o que ela pode fazer, como ela pode ajudar os outros, porque quando você se conecta com aquilo que você é bom, você também tem vontade de partilhar (Informação verbal / Educadora)²¹¹.

[...] Como vocês conseguiram conectar essa saída que a gente fez com os roteiros que vocês fizeram? [...] no roteiro a gente aprendeu sobre as mulheres e a gente viu como que elas conquistaram seus direitos e como surgiu o dia da mulher. [...] as cicatrizes da história das mulheres refletem na sociedade de hoje em dia, e a gente ainda vai ter que passar por muita coisa para conseguir conquistar o espaço da mulher na sociedade (Informação verbal / Professora e dois estudantes adolescentes)²¹².

O projeto ele não ajuda a gente só a se desenvolver, mas ajuda em diversas coisas, tanto a desenvolver aquilo que você gosta de fazer, mas a desenvolver seu interior também sabe, tipo, você aprender a lidar com coisas da vida, como vai vir situações muito difíceis, igual as que a gente já passou no projeto, só que também vai vir muitas alegrias, e isso traz um aprendizado enorme para todo mundo (Informação verbal / Estudante adolescente)²¹³.

As visões de compreensão e autonomia expressadas nas falas desses estudantes diante dos acontecimentos e realidades vivenciadas, possibilitam vislumbrar atitudes resultantes de uma educação também voltada para o emocional. Para o entendimento desse processo, Vigotski (2003) se apoia em um dos princípios de Munsterberg, que diz, “portanto, o “agrado” ou “desagrado” na verdade não antecede a ação, mas a ação é que leva à continuação ou interrupção do estímulo.” E acrescenta que, “por esse motivo, a reação emocional, entendida como reação secundária, é um poderoso organizador do comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

Destarte, conforme o meio seja e esteja organizado, o que tem a ver com as relações, processos, dispositivos, intencionalidades e valores que se movimentam nesse ambiente, pode orientar as emoções e consequentemente

²¹¹ Fala de uma Educadora, extraída do vídeo “Escola do futuro, INKIRI Piracanga” (2018).

²¹² Fala de uma Professora e dois estudantes adolescentes, extraída do vídeo “O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima” (2020). Na ocasião de uma roda de conversa para discutir a visita realizada por um grupo de estudantes a exposição “Histórias de mulheres, histórias feministas” no MASP.

²¹³ Fala de uma Estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” – (2017).

os comportamentos e atitudes dos envolvidos. Especialmente, quando tratar de conflitos, vivenciando-os em sentido de tratá-los em profundidade de reconhecimento, compreensão, diálogo e direcionamentos de escolhas sobre as atitudes, causas e consequências inerentes a esses fenômenos e às pessoas envolvidas, ao invés de apenas resolvê-los por mecanismos de violências ou de ordens.

Esse caráter ativo das reações emocionais se explica de melhor maneira graças à teoria tridimensional do sentimento, proposta por Wundt. [Essa teoria] pressupõe que todo sentimento tem três dimensões e que cada dimensão possui duas direções. O sentimento pode fluir na direção: (1) do gozo e do desagrado; (2) da excitação e da inibição; (3) da tensão e do relaxamento. [...] Essas três dimensões de qualquer emoção implicam, a rigor, o caráter ativo do sentimento. Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento (VIGOTSKI, 2003, p. 118 – 119).

Com base nisso, abre-se um leque de possibilidades de questionamentos sobre os processos e consequências da educação bancária, sobretudo, em relação ao fato dela não reconhecer, manter-se indiferente a essas dimensões humanas que confluem processos orgânicos e emocionais.

Essa indiferença é observada em setores diversos da sociedade, inclusive na escola, os quais refletem diretamente nas nossas incapacidades de lidar com as mais diversas formas de frustrações, afinal, se as emoções organizam nossas reações, à medida que nos desenvolvemos sem nenhum cuidado, atenção e educação de nossas emoções, então, como conseguiremos ter algum controle sobre nossas reações? Elas vão permanecer nos reflexos instintivos e sob essa perspectiva, podemos encontrar muitas respostas para as dimensões de intolerâncias e violências que convivemos em nossa sociedade.

Sobre esse contexto, é importante esclarecer, que não trata aqui de responsabilizar unicamente o espaço escolar por essa dimensão educativa, que se consubstancia com a vida em toda a sua trajetória e espaços sociais, primordialmente na família. Entretanto, entende-se que a instituição escola, como parte da super estrutura do Estado e responsável pela educação da sociedade, possui – ou deveria possuir -, uma parcela importante de

compromisso e responsabilidade, também na educação dessa dimensão humana. Especialmente, diante das diversidades de configurações familiares e transformações culturais e sociais, que vivenciamos na contemporaneidade.

Todas elas, sufocadas pelas demandas estruturais dos mercados de trabalho, que extingue em vários aspectos, as possibilidades de cuidado com essas dimensões subjetivas do humano, tanto para o cuidado de si, como dos seus mais próximos. Onde vem sendo travada uma invisível e desleal disputa, entre a torrente de dinâmicas sociais e informações que as tecnologias globalizadas impõem as sociedades e os adultos, responsáveis em educar as novas gerações.

Processo esse, que tem se configurado cada vez mais, em um desafio sem precedentes, educar os mais jovens, por isso, tem e precisa se constituir numa ação coletiva, onde a própria dinâmica da sociedade moderna, impôs as estruturas de Estado, uma demanda cada vez maior de acolher as populações de crianças, adolescentes e jovens, e a principal instituição organizada para esse acolhimento é a escola, para que seus responsáveis possam atender as demandas de sobrevivência material no contexto dos mercados de trabalho. Caso contrário, estaremos abandonando essas novas gerações, a fala a seguir nos alerta para essa realidade.

A gente vê muito hoje, mãe e pai que trabalha fora pré-adolescente, não tem tempo de dá aquela atenção legal pro filho, então o filho não se vê cobrado em ser participativo na escola, em estudar e eles com essa gestão toda deles, esse carinho, esse amor que eles dão para os alunos, está fazendo com que eles tenham mais interesse em estudar, não faz por obrigação, faz porque gosta de fazer (Informação verbal / mãe de aluna)²¹⁴.

Voltando ao ponto da importância da educação emocional, diante dos cenários de intolerâncias e violências que faz parte de nossa realidade social, referenda a necessidade de reconhecimento e atenção das dimensões subjetivas do humano nos processos e relações educativas. Isto, porque estão intimamente consubstanciadas nas situações cotidianas dos contextos internos e externos à escola, tal como, nos próprios procedimentos para o desenvolvimento intelectual, que conflui afeto<->intelecto, como discorrem

²¹⁴ Fala da mãe de uma aluna, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

Vigotski (2012a), Morin (2011), que mobilizam sentimentos de motivação ou desmotivação, diante das obrigações ou compromissos, bem como nas relações no ambiente da escola.

Quando os estudantes apontam que, apesar das oscilações do cansaço, desmotivação ou da animação, sabem que precisam realizar os compromissos propostos e organizados pela escola e por eles próprios, simboliza um movimento que o meio já oportunizou o entendimento das finalidades e objetivos dos processos por parte desses estudantes. Através da criação de interesses e sentidos em torno das pessoas e coletivos envolvidos, que passam a agir, criar e realizar coisas e aprendizados. Um fenômeno onde o/a educador/a possui um papel de suma importância para que se concretize, que Vigotski (2003) explica da seguinte forma,

Resulta então que o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta sumamente valiosa para a educação das reações. Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Por isso, se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

Todas essas manifestações – dos/as estudantes e educadores/as -, validam o entendimento que “o desenvolvimento do reforço e do interesse representam a lei básica da educação e exigem do professor uma implantação gradual dos mesmos no processo da atividade” (VIGOTSKI, 2003, p. 102), esses interesses podem ser, por exemplo, sobre as “questões vitais, pela ciência, pelo trabalho, etc.”. Em termos práticos, pode-se visualizar a mobilização desses interesses, nos vários dispositivos implementados pelas escolas transformadoras, sejam os individuais, projetos e roteiros de pesquisas, os processos de tutoria, auto organização, escolhas, etc. Bem como, por meio dos dispositivos coletivos, rodas de conversa, conselhinho, grupos de

responsabilidades, oficinas, projetos de pesquisa coletivos, assembleias, entre outros.

Todos intencionalmente organizados em torno do desenvolvimento de autonomies individuais e coletivas, tanto sobre o prisma da ação, como do pensamento. Aprender a educar nossas emoções, é aprender a lidar com elas, consiste em um processo de autoconhecimento, que quanto maior a compreensão sobre si mesmo, maior pode ser os domínios e capacidades de decisão que poderemos desenvolver e agir, sobre nós mesmos e sobre o meio, dentro ou fora da escola.

No entanto, quando o meio nos apresenta novas e inesperadas combinações que exigem novas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas da experiência, cuja essência psicológica se reduz, em última instancia, à escolha, entre as inúmeras reações que parecem possíveis, das únicas necessárias e em concordância com o objetivo fundamental que o comportamento deve resolver. Portanto, em cada caso o pensamento é uma espécie de solução de um novo problema de comportamento, mediante a escolha das reações adequadas (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

Desenvolver capacidades de discernir sobre suas atitudes e escolhas é uma das manifestações resultantes da implementação da diversidade de dispositivos que essas escolas realizam, o que referenda a ideia que a “utilização do interesse estabelece que todo o sistema escolar seja estruturado em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente seu interesse” (VIGOTSKI, 2003, p. 103). **A conexão da ação educativa com a vida, é o princípio fundante de uma educação social, seja pelas vinculações dos conhecimentos científicos e técnicos que levam a formação profissional e política, seja as vinculações relacionais e afetivas que levam a educação emocional e ética.**

[...] O contato que nós temos aqui, enquanto escola e dentro da natureza, desperta em nós a nossa natureza. [...] Em primeiro lugar, ela [a escola] preza que a gente faça uma renovação de nosso ser, a gente primeiro tem que simplesmente tentar entender o mundo, que é o que as escolas tradicionais não fazem (Informação verbal / Voluntárias jovens)²¹⁵.

²¹⁵ Falas de duas voluntárias jovens, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)” – (2017).

O que a gente vê aqui na Dênde, é que eles estão sendo preparados para o mundo aí fora. A diferença que eu sinto, entre estar nesta escola e estar em outra escola, que a gente não vê essa mistura de culturas e de classes sociais diferentes, é a dificuldade que as pessoas tem lá fora de se relacionar. Acho que as crianças aqui estão sendo preparadas para o mundo que existe aí, com gente diferente, com gente de várias classes. [...] eu acho que a diferença das crianças que estudam numa escola como essa é o encantamento com o mundo, de achar o mundo bonito, de gostar das coisas simples, de ver beleza no pôr do sol, de parar para olhar uma formiga caminhando, e aqui eles têm esse tempo do encantamento, da contemplação e levam pra gente, pro mundo né! Para a comunidade toda, eu acho que todo mundo sai ganhando, quando a gente forma crianças com esse olhar (Informação verbal / Mãe de aluno e madrinha da escola)²¹⁶.

O que a gente vê, são jovens com uma autoestima boa, que tem uma autonomia diante do conhecimento, a gente vê que as vezes eles chegam no ensino médio e tem assim um certo choque né, porque muda tudo né, são vários professores, muitos livros, muitas provas né, uma carga de conteúdo muito mais forte e assusta né, mas o susto deles passa muito rápido, com dois, três meses, eles já estão adaptados, eles logo, tem força de vontade de correr atrás daquilo que eles precisam para poder seguir em frente (Informação verbal / professora)²¹⁷.

Olha, minhas expectativas para quando eu sair daqui dessa escola, são muito boas, porque minha escola me ensinou a viver em sociedade, me ensinou a me virar, saber me virar lá fora, então eu não estou, claro que eu vou ficar triste por ter que sair, mas eu também tô feliz por ela ter me ensinado muitas coisas, essenciais pra vida (Informação verbal / Estudante adolescente)²¹⁸.

A premissa fundante da educação é a transformação, a modificação de uma condição para outra, por exemplo, de ignorância para a de conhecimento, de um dado comportamento a outros tipos de comportamentos, etc., ininterruptamente no percurso da vida, seja de indivíduos, seja das sociedades e culturas. Movimentos de transformações que ocorrem em todos os âmbitos e ambientes sociais e culturais. Os sistemas de educação, é uma das redes sociais mais complexas e amplas existentes, pois abrange a maioria das populações, interconectando-as por seus contingentes geracionais, conhecimentos e culturas, entretanto, persiste em manter-se estacionada em suas estruturas e processos, uma das maiores contradições e fontes de conflitos do/no âmbito da educação institucionalizada.

²¹⁶ Fala de uma Mãe de aluno e madrinha da escola, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)” – (2017).

²¹⁷ Fala de uma Professora, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)” – (2017).

²¹⁸ Fala de um Estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)” – (2017).

Essas falas que expressam um movimento flexível e consoante aos acontecimentos existenciais e movimentos humanos, que colaboram com que as pessoas educadas por esses processos e relações educativas, desenvolvam compreensões e atitudes mais seguras em relação aos desafios e complexidades da vida e das relações. Isto porque, “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018, p. 79). Por isso, também, que o desenvolvimento, as relações, reações, sentidos, compreensões e aprendizados de cada criança são distintas em relação a um mesmo meio.

Essas condições e capacidades distintas, reafirmam a relevância da atenção a individualidade dos estudantes, que se constitui de dimensões diversas, confluentes, fluidas e dialéticas entre si, pessoal e socialmente, no contexto de uma educação que se propõe a colaborar com movimentos de transformação social.

O que torna imprescindível educar a conduta do humano para esse meio social, e trata-se de uma dimensão que não se nasce com ela pronta, ela se desenvolve e é aprendida na relação e na cultura. “No caso das funções superiores humanas, o caráter, as convicções éticas, a visão de mundo, etc.” (VIGOTSKI, 2018, p. 68), quanto maior o percurso de vivências, maior as possibilidades de acréscimo de algo novo, que será acrescido às inclinações hereditárias.

Quanto mais cedo nossas relações e aprendizados contemplarem a compreensão sobre a condição humana, dos direitos mútuos de existir e agir no mundo, com respeito às diversidades humanas e culturais, mais efetiva poderá ser o desenvolvimento do reconhecimento de nossas unicidades, como espécie humana, que habita uma única casa que é o planeta terra e que integra e depende da natureza ambiental.

Aqui é muito legal, a gente está sempre trabalhando em time, sempre com nossos amigos, a gente tá sempre conhecendo coisas novas, claro que a gente se preocupa também com o cognitivo, mas também com as coisas das habilidades socioemocionais, que a gente consegue desenvolver aqui, e eu acho que isso contribuiu bastante para mim, não só como estudante mas também como pessoa, eu vejo que hoje em dia eu sou uma pessoa melhor, me preocupo mais com o próximo também, e eu acho que eu sou mais responsável também hoje em dia

do que eu era antigamente (Informação verbal / Estudante adolescente)²¹⁹.

Aqui eu não aprendi só a ler e escrever, aprendi a respeitar as pessoas, a ter educação, você escutar quando as outras estão falando, você ficar quieta quando estou errada, aqui eu tinha isso, de brincar com os alunos, abraçava os professores e as professoras. Então faz muita diferença, é como você está dentro de casa na minha escola, vários irmãos no caso, não só um irmão, irmãos e mães também, pais, como se fossem (Informação verbal / Escola Rural Dendê da Serra - Vídeo Institucional)²²⁰.

Quando há uma relação democrática, uma relação horizontal, uma relação de escuta, nessa relação, sim, todos crescem, se transformam e podem sim transformar a sociedade (Informação verbal / Coord. pedagógica)²²¹.

As crianças mais velhas, que começaram a mais tempo essa prática, mostram uma desenvoltura cada vez maior, aprendendo a lidar com as responsabilidades e propondo soluções para os obstáculos que encontram, é fundamental dar voz as crianças e incentivá-las a propor, executar, rever, refazer, consertar. Estas são ferramentas fundamentais para a vida em sociedade, e viver em sociedade é uma competência que temos urgência em desenvolver (Informação verbal / Apresentadora da série)²²².

O conselhinho desencadeou mudanças nas relações humanas de modo geral, quando você dá voz a criança, ela passa a encarar esse lugar de uma forma diferente, então ela gosta de estar na escola. E quando ela encontra um problema, ela não vai simplesmente reclamar ou falar eu não quero ir nesse lugar, ela sabe onde vai encontrar essa solução e ela sabe que ela vai ter uma resposta positiva em relação a isso (Informação verbal / Coord. Pedagógica)²²³.

[...] O bom do conselhinho é que, por exemplo, a gente também pode fazer parte das decisões da escola, se a gente não tiver gostando de alguma coisa, a gente pode ir lá e falar para o representante de turma para melhorar a situação. [...] eu acho que é importante porque de vez em quando, a diretora não nota, mas tem muita gente que quer dá opinião. [...] a gente aprendeu onde a gente pode impor nossa voz e melhorar as coisas e também mudar as coisas, e também impor a nossa opinião, ver o que dá pra fazer e o que não dá pra fazer, ajudar as pessoas que precisam. [...] eu não quero a escola melhorada só para uma pessoa, eu quero a escola melhorada para a escola inteira. [...] na escola, a gente pode ser a gente, tipo, a gente não tem que ser uma pessoa que a pessoa tá falando pra você ser, tipo, você tem que

²¹⁹ Fala de uma Estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anísio (Rio de Janeiro/RJ)” (2017).

²²⁰ Fala de uma ex-aluna, extraída do vídeo “Escola Rural Dendê da Serra - Vídeo Institucional” (2013).

²²¹ Fala de uma Coord. pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)” – (2017).

²²² Fala da apresentadora da série, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP) – (2017).

²²³ Fala de uma Coord. pedagógica, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP) – (2017).

fazer tal coisa, tal coisa, você pode fazer o que você quiser, você é livre (Informação verbal / Estudantes)²²⁴.

Os níveis de fragmentação que a ciência moderna impôs ao mundo do conhecimento, extremamente eficiente para identificar as partes, mas contraproducente na reconexão destas na unicidade real, que constitui o sistema planetário, permeado por vários outros sistemas, complexos e multidimensionais, se perdeu de forma fragmentada nas mãos e conhecimento de poucos, e se diluiu no ideário da maioria dos habitantes do planeta, gerando um fenômeno alienador e desarticulador da compreensão sobre nossa própria existência – pelo menos no ideário humano, porque na natureza ela é um fato -, nos mantendo alheios e ignorantes à conexões vitais existentes entre o ser humano e o planeta.

O que gerou uma cadeia de desconexões racionais²²⁵ entre o humano e a natureza, o humano e o humano, o humano e suas próprias constituições biológicas, emocionais e espirituais, fragmentações que foram impostas com as aceleradas demandas da vida moderna e apropriadas e terceirizadas pelos mercados como produtos a serem comercializados.

A existência de todos os seres que habitam o planeta só é possível pela cooperação, entretanto, nessa cooperação está intrínseca uma corresponsabilização dessas existências, que precisa ser consciente por parte de todos os envolvidos, quanto ao direito de ser e existir incondicionalmente, caso contrário, vamos continuar sobrecarregando segmentos dessa estrutura e avançando nas questões que estão se tornando autodestrutivas tanto a nível das individualidades, como planetário.

Não importa se um é rico, se o outro é pobre, se o outro é branco, se o outro é negro, porque no fim das contas, desde agora que as

²²⁴ Fala de cinco Estudantes crianças, extraídas do vídeo “Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP) – (2017).

²²⁵ Trata-se aqui da dimensão da racionalidade que é aberta, corretiva, construtiva e crítica como defendida por Morin (2011, p. 23), “A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências”.

diferenças não importam, o importante é o caráter da pessoa (Informação verbal / Aluna pré-adolescente)²²⁶.

Muitas pessoas querem dizer o que é indígena, se não são indígenas, a gente costuma dizer que é um indígena, visto em terceira pessoa. A gente só vai poder levar esse conhecimento para as universidades, ocupando os espaços dentro dessas universidades, eu posso ser o que você é, sem deixar de ser o que sou, então eu posso sim adquirir um conhecimento acadêmico de um branco, mas também, sem esquecer as minhas origens, de onde eu vim, o que passei e onde eu quero chegar (Informação verbal / Estudante jovem)²²⁷.

O Amorim é uma escola muito heterogenia, muito diversa, então é muito interessante porque a gente recebe estudantes de vários lugares da cidade, de diferentes classes sociais, agora, quando o aluno passa a estudar aqui, como a gente tem roda de conversas todos os dias, como a gente conversa muito com os estudantes, trabalha a autonomia, porque eles têm que fazer os roteiros, eles começam a ficar assim crianças questionadoras, críticas (Informação verbal / Tutora e professora Ciclo I)²²⁸.

Ter uma educação, ter uma formação para ir viver numa sociedade, é muito mais do que isso, é você aprender a conhecer a cidade onde você mora, você aprender a lidar com as pessoas, a usar transporte público, aprender a conviver, porque a gente não vai na nossa vida usar só geografia, matemática e português, eu acho importante da educação mostrar como que é a cidade, como que é o mundo real para a criança (Informação verbal / Estudante adolescente)²²⁹.

Essas falas, nos trazem alguns elementos que confirmam a necessidade premente de pensar e desenvolver de forma mais ampla, uma educação sob uma ética social, que requer desenvolver dispositivos que propiciem as pessoas que estão sendo educadas, o desenvolvimento de sensibilidades intelectuais, emocionais e relacionais que reconheçam a complexidade e integralidade de si mesmas, das outras pessoas e dos seus meios locais e planetário e suas confluências e unicidades. “A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário” (MORIN, 2011, p. 33).

Nesse sentido, o autor defende que na educação do futuro - e esse futuro já chegou -, seja priorizado “o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” e “no conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2011, p. 33 e 43).

²²⁶ Fala de uma aluna pré-adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Rural Dênde da Serra (Uruçuca/BA)” – (2017).

²²⁷ Fala de uma estudante jovem, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE)” – (2017).

²²⁸ Fala de uma Tutora e professora Ciclo I, extraída do vídeo “O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima” (2020).

²²⁹ Fala de uma Estudante adolescente, extraída do vídeo “O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima” (2020).

Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. [...] Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2011, p. 33).

O maior desafio que a educação enfrenta na atualidade e entende-se que esse, seja o cerne das sucessivas crises que envolvem esse setor social, é que as amplas e profundas transformações que a sociedade contemporânea vem atravessando, demandam, como afirma o autor, de uma mudança paradigmática, para atender a essas novas configurações sociais e culturais. Nesse atendimento, está imbricado o desenvolvimento de novas relações humanas, dentro e fora da escola, tendo a clareza que estas se influem e se confluem nessas buscas e realidades.

Portanto, o cerne dessas questões, está na condição e existência humana, vigente e o que pode vir a ser. Logo, não teremos êxito numa intenção de mudança de paradigmas se continuarmos a nos movimentar sobre velhos paradigmas que sabemos quais são seus resultados. Por isso, se quisermos transformar nossas realidades sociais e culturais, temos que mobilizar as atuais gerações a preparar as novas, para outros tipos de relações e movimentos humanos, que consubstancie em novas configurações sociais e culturais, mais solidárias, cooperativas e irmanadas. Para tanto, precisamos nos mobilizar e preparar os novos.

Eu aprendi a respeitar a opinião dos outros, porque antes eu não respeitava, eu achava que tinha que ter uma opinião só, eu aprendi também a ouvir todo mundo, e ter paciência, porque pra conversar com a sala tem que ter muita paciência (Informação verbal / Estudante)²³⁰.

[...] é uma forma assim, que depois também eles não podem chegar: “há, mas eu não concordo, foram vocês que decidiram!” Eu acho que é muito rico para eles, para a formação deles, que quando eles saírem

²³⁰ Fala de uma Estudante criança, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

daqui, vão sair preparados para outras escolas, preparado para o mundo também (Informação verbal / mãe de aluna)²³¹.

Eles aprendem a tomar conta desse espaço que pertencem a eles, então somos todos corresponsáveis por tudo que acontece aqui, desde as pequenas coisas como grandes decisões que a gente tem como obras que temos que fazer na escola (Informação verbal / Diretora)²³².

Eu acho que o Pandavas te prepara para a vida, porque ele me ensina como tratar as pessoas, como aceitar as outras pessoas, eu acho que as escolas de hoje em dia, elas estão muito nisso sabe, muito português, matemática, elas não tão querendo aproveitar a vida, mostrar o que a vida tem de bom para dar pra gente, elas estão querendo só o conteúdo, só aquilo ali, e pra mim a vida não é só isso, o Pandavas me ensinou isso (Informação verbal / Estudante adolescente)²³³.

A gente agir com a comunidade, com o poder executivo, com prefeito, vereadores, com líderes de bairro, falar para resolver, igual ao transporte no bairro. A gente está fazendo agora um projeto, nós fomos lá para outra escola, ajudar a gente em tudo que for possível pra gente conseguir, porque o ônibus aqui é duas em duas horas, em outros lugares é meia em meia hora em Ubatuba. Então aqui a gente está muito atrasado, a gente vai ver se consegue pôr mais ônibus. E aqui, até a diretora tá falando que aqui tem só uma linha de ônibus, já em outros lugares tem duas (Informação verbal / Estudante pré-adolescente)²³⁴.

O que posso dizer é que nosso projeto é transformador a partir do momento que cada aluno que tá aqui, consegue levar um pouquinho do que está aprendendo, se ele aprende a compartilhar o material que ele recebe, se ele aprende a ouvir o outro atentamente, a olhar o outro com outro olhar, aprender a dividir, a formar grupos, a falar, a ter voz e vez, a partir do momento que esses alunos levam consigo, para suas comunidades, para suas casas, esse aprendizado, eu acredito que tem mudança (Informação verbal / Coord. Pedagógica)²³⁵.

As expressões manifestadas nestas falas, trazem um diferencial de sentidos e discernimentos que estudantes e educadores/as possuem em relação ao papel e resultados que a educação deve e podem proporcionar as pessoas envolvidas. Quando uma estudante afirma que aprendeu a respeitar a opinião do outro e ter paciência com os demais; ou demonstra entender a responsabilidade sobre suas decisões; ou a (co)responsabilidade pelos espaços

²³¹ Fala da mãe de uma Estudante criança, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

²³² Fala da Diretora, extraída do vídeo “Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas” (2018).

²³³ Fala de uma estudante adolescente, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP)” (2017).

²³⁴ Fala de um Estudante pré-adolescente Projeto Arariba, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

²³⁵ Fala da Coord. Pedagógica da Escola Alfredo J. Monte Verde / Inst. Neurociências de Natal, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

que integram; sentir-se preparando-se para a vida; agir com e em prol da comunidade; e compartilhar para além dos espaços da escola os aprendizados intelectuais e relacionais. Tratam de componentes que manifestam o fortalecimento de habilidades de autonomia, que só são possíveis pelo autoconhecimento e configuram em concepções de desenvolvimento humano, infelizmente, incomuns no âmbito escolar.

Isso, nos reporta ao que Vigotski (2018) discorre sobre o desenvolvimento humano, como um processo contínuo da criança a partir do surgimento do novo na sua constituição, a cada nova fase da vida, e no percurso de cada uma destas várias outras transformações, o que contribui sobremaneira com a explicação desses fenômenos de autoconhecimento e olhar atento e reconhecimento aos demais e ao ambiente como um hábito por parte desses estudantes, fundados e movimentados sob sentidos e valores de respeito a tudo e todos que integram esses contextos. O autor explica que, “[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em dada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores” (VIGOTSKI, 2018, p. 36).

Assim sendo, se quisermos no/com o âmbito da educação colaborar com o desenvolvimento de novas relações e culturas sociais, precisamos de novas relações educativas para preparar as novas gerações e quanto mais cedo e duradoura, seja o acesso e vivência desses tipos de convívios, vínculos e valores, mais profundas, habituais e típicas poderão ser integradas no processo de desenvolvimento das pessoas educadas por elas.

Há, eu sonho que o mundo seja um lugar agradável de viver, um lugar que não tem desigualdade social. O desejo de colaborar com a construção de um mundo mais justo por meio da educação, foi o que nos uniu (Informação verbal / Estudante adolescente)²³⁶.

No início as pessoas criticavam: “há! Você é louca deixar seu filho lá, a escola é diferente, não tem prova, que isso, que aquilo”, ele tá muito focado, é muito bom em matemática, português, todas as outras matérias, pesquisa, nossa, eu aprendo com ele, e aprende muitas outras coisas, além de respeitar as pessoas, de valorizar as pequenas

²³⁶ Fala de um Estudante adolescente, extraída do vídeo “Vídeo Intercambio Projeto Âncora” (2017).

coisas, as amizades, então eu estou feliz (Informação verbal / mãe de dois alunos)²³⁷.

Pais sabem criticar professores, professores sabem criticar o poder público, alunos sabem criticar as escolas, mas ninguém se ajuda. Então primeiro tem que haver uma sociedade entre todas essas partes. Porque sem isso, só haveria lutas individuais. Somente professores por questão salarial. Alunos querem melhor educação. O poder público, alguns querem sim, melhorar, outros não conseguem, por falta de apoio. Então, primeiro tem que haver a compreensão de todas as partes, eles têm que se ajudar. Acho que isso seria um ponto de partida (Informação verbal / Estudante adolescente)²³⁸.

Sempre os professores achavam que eu era uma boa aluna, mas eu falava demais, e a minha mãe soube da existência da imprensa jovem, então aqui se resolveu os dois problemas, e de uma vez só e me infiltrou lá dentro do projeto. Foi um processo muito interessante, assim na minha educação, porque foi o primeiro momento de todos os anos letivos da minha vida que eu senti que eu estava aprendendo uma coisa útil de verdade na escola. E também sem nem saber o que significava Educomunicação, mas vivenciando na prática, onde as minhas experiências e a minha contribuição, a minha percepção das coisas importava para o professor, era um momento em que todos nós que estávamos ali na oficina, naquela agência de notícias, nós éramos, nós tínhamos o mesmo valor, todo mundo era igual, todo mundo podia contribuir e todo mundo aprendia junto, então, o conhecimento ele era construído de forma colaborativa (Informação verbal / Ex-estudante projeto imprensa jovem)²³⁹.

Essas falas demonstram, por parte dos estudantes, perspectivas de sonhos para além do individual, sonha com um mundo mais agradável de se viver e socialmente mais justo; detém percepções dos danos que o individualismo provoca e demonstram compreender que para o bem comum o ponto de partida é a cooperação; possui a autopercepção de que, à medida que passou a fazer parte de ações práticas dentro da escola, por meio do diálogo e compartilhamento de conhecimentos, pela primeira vez se sentiu útil e aprendeu muito mais, como nunca tinha ocorrido em sua vida escolar. Bem como, uma mãe lembra das abordagens de resistência e desencorajadoras que recebeu por estar colocando seu filho em uma escola tão diferente e diz que agora aprende com o filho, valores e formas de ver o mundo que ele aprende nesse espaço educativo.

²³⁷ Fala da mãe de dois alunos, extraída do vídeo “Bom para Todos Educação Alternativa” (2016).

²³⁸ Fala de uma Estudante adolescente da Escola Alfredo J. Monte Verde / Inst. Neurociências de Natal, extraída do vídeo “Quando sinto que já sei” (2014).

²³⁹ Fala de uma ex-aluna do projeto Imprensa Jovem, extraída do vídeo “Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)” (2017).

Essas manifestações também contribuem para verificar como os processos, dispositivos, relações e valores implementados nessas escolas oportunizam vivências significativas para o desenvolvimento humano em sua integralidade das pessoas educadas por elas. De modo a influir em suas formas de ver, compreender, agir, sentir, refletir a si mesmas e o meio e o mundo que estão inseridas.

Tanto em perspectivas individuais como coletivas, quando oportunizam o exercício de diversos aspectos de uma gestão democrática participativa dentro da escola, o que colabora com a instauração de exercícios e conhecimentos que envolvem campos da realidade social e política vigentes. Que possibilitam compreensões para além dos conceitos que regem essas realidades, a exemplo das estruturas de gestão e governos de esferas públicas, bem como, perspectivas relacionais onde exercita-se a política como campo de diálogo, disputas, argumentação, reflexão crítica e decisões em prol de coletividades. Assim sendo, “é incorreto conceber o processo educativo como passivo. [...] ele é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente” (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Diante de todas as análises feitas em torno das falas de estudantes, educadores/as, mães de estudantes e outros profissionais que atuam no campo da educação, extraídas dos vídeos de escolas que desenvolvem uma educação que intencionam ser transformadoras das realidades vigentes, tanto da educação que se convencionou escolarizada, como da sociedade, tendo como princípio de análise as vivências dessas pessoas nessas escolas.

Isto posto, e por se tratar de experiências reais e práticas vivenciadas por pessoas de diversas faixas etárias e períodos de ensino – da educação infantil ao EJA -, referenda-se a tese proposta, pois, como afirma Vigotski (2003), “essa é a natureza de qualquer conhecimento científico. Toda tese teórica é comprovada ou verificada mediante a prática, e sua veracidade só se estabelece quando a prática construída sobre aquela se justifica” (Ibid., p. 78) e diante das evidências e análises desenvolvidas no bojo dessa pesquisa, confirmamos a tese de que, **as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas.**

Isto, porque, diante de tudo que foi abordado, depreende-se que todos os elementos que constitui o meio intencionalmente organizado por essas escolas, movimentam-se em torno das suas condições objetivas – e é isso que as tornam diversas e singulares -, e das demandas reais dos indivíduos, coletivos e comunidades que as constituem, bem como, da sociedade de forma mais ampla que reconhecem que está em constante transformação. Por isso, não se configuram em modelos a serem copiados, mas experiências para se inspirar.

Trata-se então de paradigmas de educação que reconhecem as dimensões multidimensionais e complexas do humano e dos meios natural, social e cultural, que se confluem cooperativamente para que se efetive a existência humana e da natureza ambiental. Logo, qualquer visão generalista, reducionista ou fragmentada dessas dimensões, como fundamento de qualquer processo educativo, sempre será contraproducente ao desenvolvimento humano.

Assim sendo, todos os exemplos e indícios que as experiências de escolas transformadoras têm desenvolvido e nos mostrado em suas práticas cotidianas, confirmam que “a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2011, p. 49).

Desse modo, intencional desenvolver uma educação social, esta, precisa ser pensada a partir de intenções de construir uma nova sociedade e, para tanto, precisa existir novos seres humanos. E essa educação precisa ser forjada nas condições de existências reais no e do social e seu princípio fundante não está em métodos e sim no diálogo e na liberdade. Diante de todas essas análises, reflexões e constatações, discorreremos a seguir sobre algumas considerações para finalizar esse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2011).

Segundo Darcy Ribeiro, uma das lições que aprendeu com o mestre Anísio Teixeira é que: “o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegando, fechando-se à inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate” (RIBEIRO, 1984, p. 7). Essa ideia nos apresenta um relevante olhar que entendemos ser imprescindível aos que tem se comprometido tanto com o campo da pesquisa, quanto com a ação educativa, que precisa estar imbuído de um compromisso com o que existe de mais vital para o desenvolvimento humano em suas diversas composições e conseqüentemente configurações do indivíduo, do social e cultural.

No caso da educação, em perspectiva de compreender e atuar sobre os desafios que a condição humana e as transformações sociais e culturais tem nos imposto na atualidade, sobre as quais não cabem mais repetições – considerando a perspectiva do autor -, mas principalmente, um compromisso honesto com a realidade e reivindicações que essas transformações vem nos impondo, o que elas nos demandam de novo, tendo como prioridade absoluta, olhares, diálogos e ações transformadoras em relação ao que não nos atende mais, e que nos impede de desenvolver condições de existências mais harmoniosas e justas entre os indivíduos, sociedades e dessas com a natureza.

Essa tese surge dessa perspectiva, as questões que impulsionaram essa pesquisa, assentam-se num campo de realidades destrutivas à condição humana e social, que direta ou indiretamente estão imbricadas ao contexto da educação institucionalizada, por meio de suas estruturas, processos e relações educativas. Nesse sentido, tais questões foram refletidas no âmbito da educação, na acepção de compreender como ela contribui com a manutenção desses cenários culturais e sociais desumanizadores, mas também, e, principalmente, buscar outros caminhos que possam direcionar e transformar os

cenários sociais e culturais em mais humanizadores, ou seja, como nossa educação poderia contribuir com a superação desta alienação social?

As abordagens feitas nos primeiro e segundo capítulos, intencionaram contextualizar esses cenários alienadores e desumanizadores, com alguns indícios de como a educação escolarizada ou bancária contribui para sua manutenção, com a demonstração de alguns mecanismos que correlacionam as sucessivas crises que vivenciamos com o contexto da educação. Ainda, como estas se consubstanciam numa crise na própria educação. O que nos levou a refletir sobre que educação e sociedade queremos ter e ser, partindo do entendimento da educação como agente de transformação social, com base na atuação das escolas transformadoras.

A pesquisa e análises se apoiaram na perspectiva histórico cultural de Vigotski e na filosofia pedagógica humanizadora de Paulo Freire, que respaldam de forma contundente as relações e processos educativos desenvolvidos por essas escolas, nos trazendo importantes interpretações, explicações e expectativas por meio de concepções psicológicas, pedagógica, filosóficas e sociológicas, em torno dessas ações educativas que se configuram em uma efetiva mudança de paradigmas para o âmbito da educação.

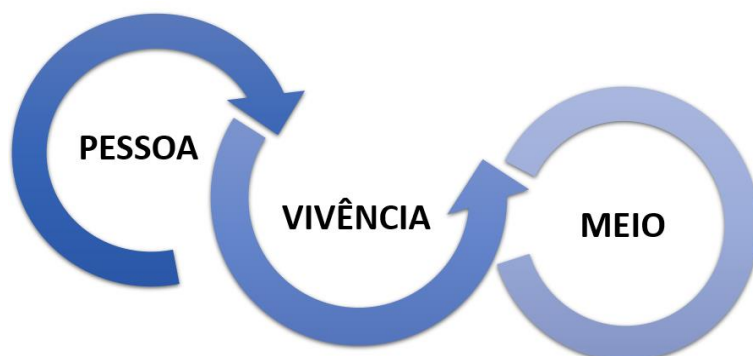
As análises realizadas em torno das falas de pessoas que vivenciam e vivenciaram essas escolas, demonstram que os processos e relações educativas implementadas pelas escolas transformadoras, que são intencionalmente organizadas para possibilitar vivências permeadas de princípios, valores e conhecimentos, como elementos mobilizadores de novos sentidos para relações educativas e conseqüentemente sociais.

Dessa forma, as vivências – como menor unidade de relação entre a pessoa e o meio (VYGOTSKI, 2012b), ver figura 4 - cotidianas de concepções, como: liberdade, responsabilidade, respeito, cooperação, diálogo, reflexão crítica, gestão participativa, etc., geram compreensões e aprendizados que influem diretamente no desenvolvimento humano em sua integralidade, porque tratam de elementos ontológicos do humano, dialeticamente confluentes entre as várias dimensões do humano, como: biológica, cognitiva, emocional, cultural, afetiva, política, espiritual, entre outras.

Com isso, o meio educativo intencionalmente organizado (ver figura 5) para o desenvolvimento e aprendizado de tais princípios e valores, oportunizam

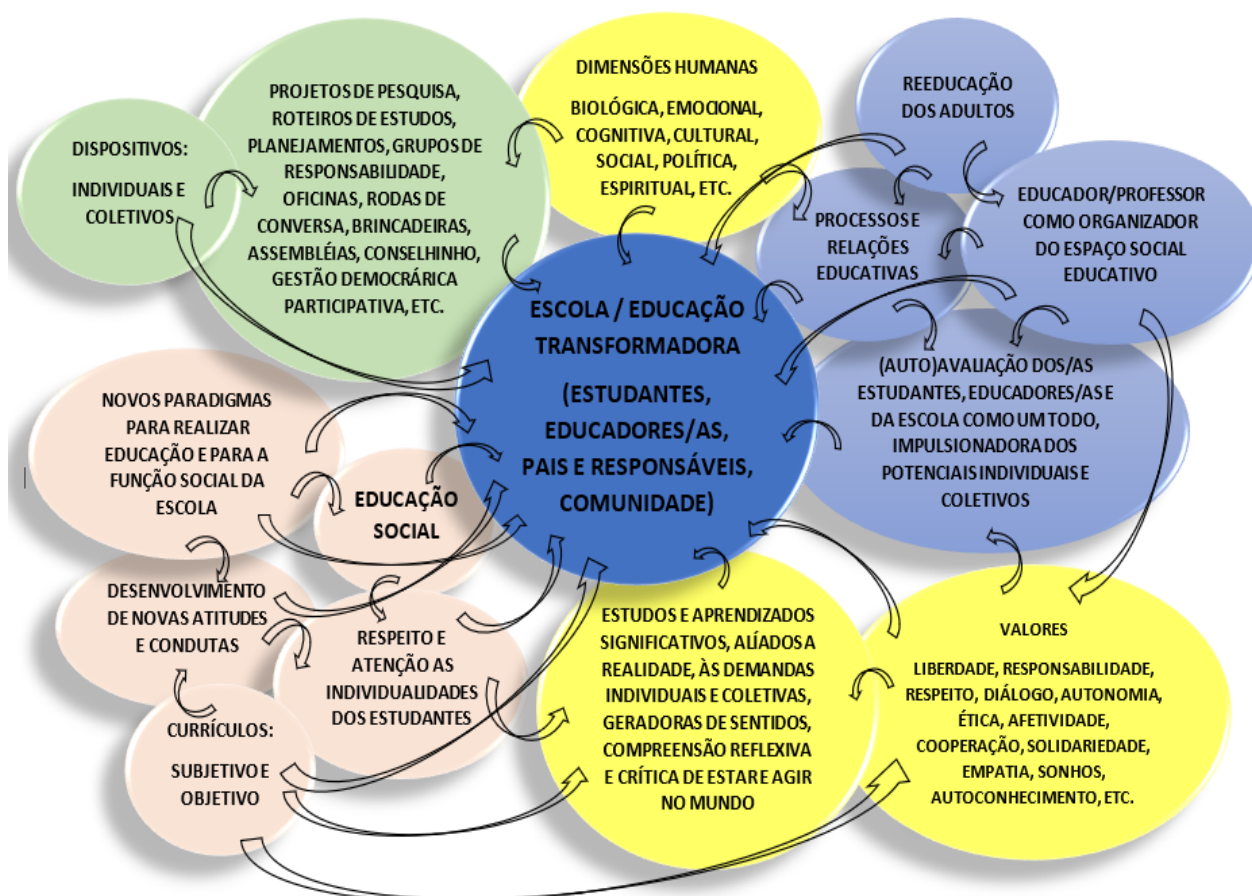
vivências geradoras de sentidos no desenvolvimento humano que refletem no social.

FIGURA 4 – VIVÊNCIA MENOR UNIDADE ENTRE A PESSOA E O MEIO*



Fonte: Figura elaborada pela autora. (*) Vygotski (2012b).

FIGURA 5 – ELEMENTOS QUE INTEGRAM UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Portanto, essa pesquisa demonstrou a tese proposta, que **as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas.**

As vivências expressadas nas falas analisadas, demonstram os propósitos e consequências dessas experiências que se propõem em colaborar com o estabelecimento de modos de existência que nos conduzam a relações humanas voltadas a uma priorização da constituição ética destas relações, nas quais, o sentido do ser integral, integrado ao social são imprescindíveis ao desenvolvimento humano, vislumbrado para a constituição de sociedades e culturas mais humanizadas e solidárias.

Desta forma, essas escolas se movimentam com direcionamentos claros quanto aos tipos de desenvolvimento que querem oportunizar.

A relação do ser humano com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio. Logo, no mesmo meio social são possíveis atitudes sociais inteiramente diversas do indivíduo e tudo se resume no tipo de orientação a ser dada à educação desse caráter ativo (VIGOTSKI, 2004, p. 278).

Essas experiências educativas, também nos comprovam o inquestionável compromisso que a educação e a escola precisam ter com a sociedade, no sentido de colaboração para que seu desenvolvimento se movimente sob princípios éticos humanistas, político, intelectual e cultural e que reconheçam a existência e pertencimento de todos os seres humanos nessa casa comum planetária. Para tanto, compreender que o desenvolvimento desses princípios só é possível por meio das relações, pela vivência experienciada dos mesmos, porque ontologicamente, somos seres relacionais de e para a cooperação, afinal, se fossemos seres de isolamento, nem existiríamos.

Nesse sentido, essas escolas nos demonstram também, caminhos para realizar perspectivas de educação social, fundada e pensada a partir de intenções de construir uma nova sociedade, um novo ser humano, que se forja

nas condições de existência, reais e concretas no e do social, diluindo as amarras e determinações geradoras de alienações, dependências e fragmentações. Ao contrário, tornam-se criadoras de conhecimentos concretos sobre reflexões críticas, autonomia e visão holística, confirmando que a educação não é uma questão de métodos e sim uma questão dialógica, como bem nos evidenciam as perspectivas teóricas de Vigotski e Freire, nas quais, a educação se fundamenta em princípios geridos por leis que não tratam do sentido restrito da aprendizagem, mas tratam sim de desenvolvimento humano na sua integralidade e das relações destes consigo mesmo e com o social.

Exatamente por isso, essas e tantas outras perspectivas teóricas que colaboram com essa visão de educação, precisam ser inseridas nos currículos para o desenvolvimento da constituição dos profissionais dessa área, pois a educação do futuro demanda outras configurações curriculares e essas experiências educativas nos comprovam isso: “nosso currículo abrange conceitos, procedimentos e atitudes que perseguem a integração dos saberes com foco qualitativo e buscam realizar uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento de todas as dimensões do aluno” (PANDAVAS, PPP, p. 12).

Por esses outros paradigmas que vem surgindo e se movimentando no bojo dessas e várias outras escolas no país, que se estabelece a crise existencial pela qual passa a educação, onde mais uma vez sua função social estabelecida é colocada em questão, ou seja, questionada sua utilidade social, o que tem colocado em risco sua própria existência e reitera-se que tratamos aqui da educação pública brasileira, pela qual, precisa-se discernir que a universalização da educação não deve ser tratada pelo fetiche de acesso à escolarização, mas pela possibilidade de atender e relacionar-se na/com a diversidade humana, social e cultural. Por isso que Morin (2011), afirma que na educação do futuro “é fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social” (MORIN, 2011, p. 13).

No caso no Brasil, esse ambiente proporciona desafios singulares e estruturais, no que tange à busca de uma educação que colabore com o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática participativa, com base em princípios como: equidade, inclusão e justiça social, etc. E como já

afirmava Anísio Teixeira (1953), “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

Tem-se escrito e falado muito sobre as ameaças que a educação pública brasileira vem sofrendo, entretanto, entende-se que não se trata mais de ameaça, vivencia-se um efetivo ataque ofensivo de destruição do sistema público de educação, que se dá em meio a um contingente [a maioria] de alheios a situação e minorias divididas entre os que tem interesses em que essa destruição se concretize e os que lutam de forma persistente e resistente para que o sistema público de educação se mantenha como um direito público e inalienável.

As ofensivas para essa destruição vêm percorrendo há décadas um caminho lento e sorrateiro, corroendo por dentro o próprio sistema para a sua destruição, como bem denunciou Darcy Ribeiro na década de 1980, que “a crise da educação no Brasil, não é uma crise, é um projeto”. A relação das causas é imensa, mas de forma generalista, podemos apontar os sucessivos cortes financeiros nos já insuficientes orçamentos para a educação, o que atinge e compromete toda a sua estrutura – física e humana -.

Bem como, a divisão desse orçamento com os sistemas privados de educação, por meio dos programas públicos de incentivo ao acesso à “educação”, especialmente a superior. Como já tratado no segundo capítulo, os benefícios sociais com essas políticas de inclusão na educação são inegáveis, a questão aqui gira em torno de interesses inerentes aos setores privados e que contribui com a fundamentação de narrativas de desqualificação da educação pública, em detrimento da “suposta qualidade” da educação privada, ou seja, degradar o sistema de educação pública para justificar sua ineficiência e fortalecer o mercado da educação privada. Uma estratégia aparentemente simples e óbvia, mas complexa e oculta nas suas articulações e interesses, por isso, não notada ou compreendida pela maioria da população, inclusive por muitos profissionais que atuam no âmbito educação.

Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos

ultraliberais²⁴⁰ e dos ultrarreacionários²⁴¹, respectivamente. [...] Contudo, como os ultraliberais não admitem aumentar recursos para área, até porque isso não se conforma ao atual projeto econômico brasileiro, eles buscam: 1) orientar – via *lobby* de seus movimentos, institutos e fundações empresariais – como os recursos públicos devem ser gastos, sob o argumento de que é possível fazer mais com menos; 2) apropriar-se da maior parte possível desses recursos vendendo seus produtos e consultorias (CARA, 2019, p. 27 e 30).

Ribeiro (1984), em sua análise sobre a educação pública brasileira, numa época, na qual a escola pública ainda era frequentada por todas as classes sociais, já denunciava as injustiças e contradições dessa escola, onde a questão do analfabetismo era uma das mais graves, no âmbito da educação na sociedade brasileira. Advindas de um histórico de inacessibilidade da maioria da população à educação, agravadas pelo que o autor evidencia sobre os grandes índices de evasão que ocorriam já nas primeiras séries, por parte das crianças das classes menos favorecidas ou populares e o que explica essa situação são os processos estabelecidos que não atendiam as reais necessidades dessas crianças.

Com a Constituição de 1988, o âmbito da educação como um direito foi consolidado sob os princípios da universalização e como direito humano, mas só durante os governos do Partido dos Trabalhadores [2003 a 2016], houve uma atenção mais efetiva em torno da melhoria de vários mecanismos do sistema de educação pública, realizando um importante feito, com a inserção jamais vista no país, das camadas sociais mais populares acessando também o ensino superior, uma oportunização indiscutivelmente necessária, diante das dívidas sociais históricas que o Estado tem com as camadas da população também historicamente desfavorecidas.

Entretanto, um elemento que tem sido instrumento de debates e questionamentos – sem desconsiderar esses evidentes benefícios ocorridos à maioria da população e destruídos paulatinamente desde o Golpe Parlamentar

²⁴⁰ Ultraliberalismo – “Ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo. É um freio a democracia social e não deixa de ser uma cosmologia econômica” (CARA, 2019, p. 27).

²⁴¹ Ultrarreacionarismo – “Ideologia política pautada da negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas. É uma cosmologia moralizante, normalmente vinculada ao fundamentalismo cristão, ainda que negue os princípios teológicos do próprio cristianismo. Busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofóbica, misógina e oposta à laicidade do Estado” (Ibidem).

de 2016 -, especialmente nos contextos das organizações dos movimentos sociais que defendem a priorização de uma educação pública ampla, democrática participativa, gratuita e de qualidade, quanto aos grandes volumes financeiros que foram e tem sido escoados para o setor privado, por meio de programas públicos para acesso principalmente ao ensino superior privado.

O qual tornou-se um mecanismo impulsionador da financeirização da educação privada, como produtos rentáveis pago com recursos públicos. O que tem aberto caminhos para uma ramificação criativa de imposição de vínculos público-privado e pacotes de projetos e produtos [técnicas, tecnologias, sistemas informatizados, instrumentos, metodologias, etc.] prontos e acabados - inclusive voltando a retrograda e ineficiente instrumentalização do apostilamento, que voltou a ganhar folego com o advento da pandemia do Covid-19 -, sob fetiches salvacionistas de “inovação”, por meio de concepções como: empreendedorismo, habilidades socioemocionais, competências, entre tantas outras concepções voltadas ao instrumentalismo do humano.

Se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política. A militarização de escolas e projetos como o Escola sem Partido servem a um propósito pontual: ampliar o alcance da mensagem ultraconservadora, conquistar novos adeptos e fidelizar militantes. A estratégia é submeter as comunidades escolares e a sociedade a um intenso pânico moral e ideológico, criando uma falsa oposição entre pedagogia e disciplina. Na prática, promovem o autoritarismo que, por definição, coíbe a apropriação da cultura de forma livre e emancipada (CARA, 2019, p. 30-31).

O conjunto dessas perspectivas, designa um tipo de educação já conhecida, sedimentada em princípios que intencionam manter o *status quo* estrutural e cultural de alienação social e de controle e domínio do sistema cada vez mais amplo por parte do setor privado, dos recursos financeiros, das normatizações, dos processos e consequentemente dos resultados junto as pessoas e sociedades. Disfarçadas em vestimentas de inovação sob o discurso da eficiência cega, que só enxerga como finalidade os resultados das avaliações nacionais, que efetivamente não avaliam a realidade da educação no país.

As novidades mais recentes desse universo de aniquilamento da educação como bem público são as parcerias público-privado para a “inovação” na gestão das redes de ensino, que irrigam os cofres de

agentes financeiros sem qualquer vínculo com a educação. Essas parcerias envolvem desde *startups* educacionais que usurpam milhares de *terabytes* de dados de estudantes, professores e famílias nas redes públicas para melhor vender seus produtos, até a criação de intrincados esquemas de “finanças sociais” em que estudantes socialmente vulneráveis servem de cobaias (sem consentimento) de experimentos sociais em escolas públicas (CÁSSIO, 2019, p. 17).

Por tudo isso, a busca por caminhos e ações que colaborem com o fortalecimento da educação pública como um bem público e inalienável, voltado ao desenvolvimento de uma sociedade democrática participativa se faz cada vez mais necessário e urgente, de forma a fortalecer prioritariamente os sistemas públicos de educação do país, tanto estruturalmente, quanto e principalmente na sua qualidade pedagógica e educacional.

Nesses sentidos, as escolas transformadoras nos mostra uma gama de perspectivas significativas, especialmente por ter e desenvolver o propósito explícito de oportunizar em seus processos educativos, uma vivência ativa de relações humanas pautadas na liberdade de agir, escolher e dialogar, fundamentadas em princípios e valores éticos humanistas, voltadas ao desenvolvimento da autonomia e criatividade de todas as pessoas envolvidas e o reconhecimento destas quanto as suas responsabilidades, no que tange às suas ações em âmbito individual e coletivo.

Em tudo isso, é considerada a individualidade de cada estudante e deste em seu meio social, fora e dentro da escola, o que possibilita a vivência de uma diversidade de elementos e aspectos da vida social no ambiente escolar, que referenda uma perspectiva de educação para o social. Entender esses contextos e compreender quais as influências que estes realizam nas pessoas que os vivenciam, colaboraram com as buscas que essa pesquisa se propôs a realizar e confirmar a tese defendida.

A conclusão desse trabalho de pesquisa, mobiliza mais a inconclusões do que a conclusões e está nisso os seus limites, diante de todas as indagações, inspirações, curiosidades e necessidades de outras buscas, que ele nos impõe de outras compreensões e conhecimentos, mais aprofundados sobre os contextos, movimentos, processos e relações educativas que essas escolas vêm realizando, diante da diversidade e complexidade que cada uma se constitui. Evidenciando-se que, “[...] a educação surge como o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como uma criação” (VIGOTSKI, 2003, p. 302).

As limitações desse trabalho são proporcionais às potências e possibilidades de investigação que essas escolas e pedagogias transformadoras provocam, em sentido de conhecê-las em sua diversidade e profundidade, especialmente sobre as questões, conflitos e desafios inerentes às mudanças que os conjuntos humanos precisam enfrentar para realizá-las. A exemplo de Possebon (2021), que buscou demonstrar em sua tese que a mudança dos processos educativos institucionalizados para os de perspectiva transformadoras “não acontece de modo “tranquilo”, linear e homogêneo, e que são as contradições, quando encaradas de frente, discutidas e constantemente superadas, que engendram as possibilidades de transformação escolar” (POSSEBON, 2021, p. 14).

Por isso, esses e outros estudos precisam ser realizados e dado continuidade, de forma a colaborar com compreensão e expansão desses outros paradigmas de se fazer educação. Não como métodos padronizados para disseminação em massa, mas como referencialidades que sejam recriadas e movimentadas a partir das realidades locais e comunitárias onde a escola esteja instalada e organizada, atendendo efetivamente as demandas prioritárias das pessoas envolvidas e seus contextos.

A conjunção da vida com a liberdade e criatividade, é a tônica das escolas transformadoras, por isso, a importância de que nos campos de pesquisa, os olhares e abordagens respeitem os movimentos reais e diversos que elas realizam, para que essa perspectiva criadora se perpetue, nos resguardando de outros padrões e determinações, que inevitavelmente nos impõem limitações contraproducentes ao desenvolvimento humano. De forma que, os movimentos dialéticos em torno das realidades humanas e cotidianas, sejam uma constante nos processos e relações educativas, como potencialidades a serem desenvolvidas para o “ser mais” como indivíduo e como coletividade. Portanto, que elas sejam sempre referências inspiradoras e não modelos a serem copiados.

Reitera-se então, a importância da continuidade de pesquisas sobre esses outros paradigmas de pensar e realizar educação, porque depreende-se de suas características, um bojo de elementos significativos, que oportunizam vislumbrar um “inédito viável”, como indagado por Freire (2011^a e 2011^b), de uma possível educação e sociedade que podemos ter e ser, que pode nos

direcionar para outras “culturas educativas”, que vislumbram atender a um concreto e premente objetivo-fim da educação - que vai além de apenas transmitir cultura e conhecimento, prontos e acabados -, mas contribuir para o desenvolvimento humano em vivência ativa, num meio social educativo que oportuniza produzir outras redes de significados e sentidos para o progresso individual e coletivo.

Uma educação que oportuniza aos seus integrantes, educandos e educadores, vivenciar diversos aspectos da estrutura e relações sociais e culturais -, que ultrapassam todas as determinações de uma educação de base conteudista -, com o objetivo de criar outros modos e formas de se relacionar com o conhecimento (conteúdos), consigo mesmo e com o mundo, que incentivam ações práticas e reflexões críticas, imbuídas de noções - que são vivenciadas -, de valores éticos humanistas e de justiça que atendam suas próprias necessidades, sem desconsiderar o coletivo do qual faz parte.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2011, p. 54).

Por tudo isso, encerramos essa pesquisa, com a certeza de que, o nosso desafio como humanidade não está no duelo entre o mal e o bem, mas sim na superação da ignorância pelo conhecimento, através da aliança da educação e das realidades da vida o mais íntima e ampla possíveis. Afinal, “o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Contudo, se o meio escolarizado potencializou o desenvolvimento humano sob as perspectivas da competição, da hierarquia, da obediência acrítica, da fragmentação e tecnicismo, racionalidade cega e moralismos; já passou da hora da educação mudar a chave desses direcionamentos educativos e educar, nós próprios, as atuais e futuras gerações para a cooperação, colaboração, solidariedade, respeito, dialogicidade crítica e fraterna, com o reconhecimento da transdisciplinaridade que implemente a socialização do

conhecimento e desenvolvimento humano sob os princípios do afeto-intelecto, da unidade e ética humanista, continuando a busca histórica e perpetua por nos tornarmos e sermos seres livres e humanizados e a educação precisa assumir sua responsabilidade nessa jornada humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheyla G. PEDERIVA Patrícia L. M.. **Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva Histórico-Cultural: A experiência do Projeto Âncora**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Nelson C. **Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução**. 08/04/2021. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>>. Acessado em: 05/02/2022.

ANDERSON Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.).

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed., revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates; 64 / dirigida por J. Guinsburgo).

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTRO. Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, M^a Eunice França (Org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011.

CROMBERG, Renata Udler. **Apresentação II**. In: LIMA, Alcimar Alves de Souza. ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas novos olhares para a educação**. 1ª ed., São Paulo : Cortez, 2015.

CUNHA, Diogo. **Anti-intelectualismo, culto da ignorância e autoritarismo: Bolsonaro e o ataque às universidades federais**. Carta Maior. 02/05/2019. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Anti-intelectualismo-culto-da-ignorancia-e-autoritarismo-Bolsonaro-e-o-ataque-as-universidades-federais-/4/44011>. Acessado em: 14/01/2022.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução: Ione Ribeiro Valle; Revisão técnica: Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANTZ, Walter; TEIXEIRA, Ana Maria Rotili. **Organizações solidárias e cooperativas: espaços de educação e bases da Economia Solidária e Associativismo: iniciativas que reforçam os laços sociais**. Ijuí: Unijuí, 2006. Série Economia Solidária, caderno nº 03.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Melo e Silva. 3ª ed. – São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. (Coleção O mundo, Hoje, vol. 10).

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª Ed. Coleção Leitura, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Editora Paz e Terra, 26ª ed. 2002.

_____, Paulo. 3ª Conferência (1-11-80). In: VANNUCCHI (Org.). **Paulo Freire ao Vivo: Gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980-1981)**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. rev. e atualiz. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed., São Paulo: Terra e Paz, 2014.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Trad. Nathanael C. Caixeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GRABOWSKI, Gabriel. **O passo a passo da destruição da educação brasileira**. 01/12/2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/12/o-passo-a-passo-da-destruicao-da-educacao-brasileira/>. Acessado em: 05/02/2022.

GÓMEZ, Ángel. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GUERRA, Agercicleiton Coelho; FERREIRA, Marcela F.. **A adoção de medidas neoliberais no estado a partir da crise do capital**. VI Seminário CETROS – Crise e mundo do trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora. UECE, 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 7ª ed., Vozes; Petrópolis, 1985.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. Tradução: Thyago Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

LIMA, Rodolfo de Souza. **As dimensões da crise estrutural do capital: o caso da contrarreforma agrária de mercado no Brasil (1995-2017)**. Revista Pegada – vol.18 n.2. 2017. Unesp (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho").

LIMA, Alcimar Alves de Souza. ROVAL, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas novos olhares para a educação**. 1ª ed., São Paulo : Cortez, 2015.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in)visibilizadas no contexto de educação escolar**. Tese de Doutorado em Educação. Orientadora: Patrícia Lima Martins PEDERIVA. PPGE/UNB. Brasília, 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação**. XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. IV SIRSSSE. VI SIPD – Cátedra UNESCO, Curitiba/PR, 2017, p. 6774-6786. Anais [...]. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf>. Acesso em: 07/04/2022.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed.rev./3ª reimp., São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2011.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NAGEL, Lizia Helena. **Função social da escola: desafios e perspectivas**. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Mª Eunice França (Org.). A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011, p. 17-33.

NARANJO, Claudio. **A revolução que esperávamos**. Tradução: Arno Vogel. Brasília: Editora Verbena, 2015.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. **O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 36, 22/09/2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>>. Acessado em: 24/05/2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Banco Mundial afirma que Brasil praticamente conseguiu erradicar a extrema pobreza**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/relatorio-banco-mundial-afirma-que-brasil-conseguiu-praticamente-erradicar-extrema-pobreza/>>. Acessado em: 25/03/2020.

NÓVOA, António. **A metamorfose da escola**. Revista Militar, vol. 72, nº 1, Lisboa, 2020, p. 33-42.

PANDAVAS, Centro Pedagógico Casa dos. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Monteiro Lobato/SP. 2021. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/dispositivos-pedagogicos/>. Acessado em: 17/02/2022.

PARANHOS Michelle; NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Simone. **A desumanização do trabalho e do trabalhador na virada século**. Trabalho Necessário, vol. 6, nº 6, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Rio de Janeiro.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Ninguém cuidou da educação como o PT. Lembre 18 ações na área**. 19/11/2021. Disponível em: <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-acoes-na-area/>. Acessado em: 05/01/2022.

PENSSA Rede. **VIGISAN Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Instituto Vox Populi, 2021.

PREFEITURA DE GUARULHOS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Caminhos para a construção de um território educativo**. Revista da Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira. Guarulhos, 2015. Disponível em: https://lugardefalaweb.files.wordpress.com/2019/02/manuel_bandeira.pdf. Acessado em: 27/01/2022.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROHDEN, Huberto. **Educação do homem integral**. 2ª reimpr. São Paulo: Martin Claret, 2013.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia - Introdução à administração educacional**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

TEIXEIRA, Carlos Plácido. **NBIC: novo campo de trabalho ganha impulso no cenário pandêmico**. 18/05/2021. Disponível em: <https://radardofuturo.com.br/o-que-e-nbic-e-porque-prestar-atencao/#:~:text=Nanotecnologia%2C%20biotecnologia%2C%20tecnologia%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o,para%20melhorar%20o%20desempenho%20humano%E2%80%9D.>>. Acessado em: 13/03/2022.

TOASSA, Gisele. **Conceito de Liberdade em Vigotski**. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. Bauru, 2004, p. 2-11.

TRICONTINENTAL. **O coronachoque e a educação brasileira: um ano e meio depois**. Instituto Tricontinental de Investigación Social. Dossier nº43, Agosto 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>>. Acessado em: 03/09/2021.

TRICONTINENTAL. **Uma crise educacional sem precedentes**. Observatório do Capitalismo Contemporâneo | Financeirização na Educação. Novembro / Dezembro de 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/uma-crise-educacional-sem-precedentes/>>. Acessado em: 16/02/2022.

TRUZZI, Gisele. **Direitos autorais e internet: como usar conteúdo de terceiros sem problemas**. Site: Consultor Jurídico. Opinião, 24/08/2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-ago-24/gisele-truzzi-direitos-autorais-internet>>. Acessado em: 07/12/2021.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas – V: Fundamentos de Defectología**. Trad. Julio Guillermo Blank. Volumen CXXIX de la Coelcción Aprendizaje. Madri. Visor Dis., S.A., 1997.

_____, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, Liev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Traducción de: Alejandro Ariel González. 1ª ed. – Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

_____, Liev Semionovich. **Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la Psique**. Trad. Lydia Kuper, 1995. Volumen 2 – III de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madri. Ant Machado Libros. 2012a.

_____, Liev Semionovich. **Obras Escogidas – IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil**. Trad. Lydia Kuper, 1996. Volumen 2-IV de la Coelcción Machado Nuevo Aprendizaje. Madri. Ant Machado Libros, S.L., 2012b.

_____, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOGL Ingrid. **Fundação FEAC. Inovação e coletividade são marcas do trabalho pedagógico da Emef Padre Emílio Miotti**. Campinas. 2016. Disponível em: <https://feac.org.br/inovacao-e-coletividade-sao-marcas-do-trabalho-pedagogico-da-emef-padre-emilio-miotti/>. Acessado em: 03/02/2022.

APÊNDICE 1 – Relato do educador sobre o grupo de consolidação.

- Teve um ano que tivemos que organizar um grupo que se chamava consolidação, que era um grupo de 28 crianças, com questões muito difíceis! Era!! Tipo, “eu não consigo fazer nada, eu sou burro...”. Tinha criança que falava... “eu sou burro!” Não cara você não é burro! “Sou sim, eu não consigo fazer nada!”

- Eles tinham isso, essa era a auto estima deles, abaixo de zero e eles precisavam de um choque de realidade, eles precisavam perceber, que eles podiam ter atenção de outras formas que não fosse bagunçando, fazendo coisas horríveis pra chamar a atenção e que eles eram bons, em um monte de coisas.

- Confiança assim, eles precisavam confiar neles mesmos para poder evoluir, e aí era um trabalho mais que desafiador, deu muito medo esse trabalho, talvez tenha sido o momento que eu tive mais medo aqui, porque eu não sabia se eu era capaz disso, estava empolgado, mas eu não sabia se eu era capaz disso, porque eram muito profundas as questões, as dificuldades que elas apresentavam.

- Tanto, que a gente diminuiu o tempo deles para meio período, não dava, não dava conta de ficar com eles o dia todo, era loucura, nem a gente daria, nem eles dariam, porque o cansaço psicológico, o cansaço mental ali seria enorme. O desafio era da equipe, mas diretamente para mim e outros dois educadores. Foi um ano, um ano que a gente ficou fechado numa bolha, porque a gente não

tinha, braços, fôlego para mais nada, só praquilo, não dava pra gente pensar em outras coisas.

- Era consolidação 24 horas olhando lá, eles estavam aqui meio período, no outro meio período era a gente organizando o dia deles, a vida deles, pra no dia seguinte a gente continuar o processo. E aí a gente estudou a fundo várias áreas, e a gente bolava atividades mesmo para eles sabe, vamos fazer atividades.

- Dividia o grupo em três, um educador sempre ficava na sobra, porque a necessidade de intervenção era constante, de tirar criança para conversar, para resolver atrito, briga e tal, enquanto três estavam dando atividades ao mesmo tempo.

- Então na sala era organizado assim, o espaço era aquelas duas salas grandes ali, tipo, toda escola abriu mão de um espaço daquele tamanho pra gente dar conta desse grupo. Lá eram três mesas grandes, duas num espaço e uma no outro, e um espaço já montado a roda, a configuração do espaço era essa e um cantinho com colchonete e um tatame para leitura, só, era isso que tinha na sala e aí nessas mesas coletivas a gente fazia as atividades, então sentava lá nove ou dez com o educador e a gente fazia um trabalho básico, básico do básico, de entender um parágrafo, de trabalhar em cima de uma frase uma semana sabe? Para eles pensarem... e essas atividades eram numeradas, 1, 2, 3, 4, e aí eles ficavam com pendências inclusive, se eles não terminavam, tinham que fazer em outro momento, tinha que entregar, tinha uma tabela que a gente dava OK, porque eles tinham que sentir que eles faziam coisas!!! Que eles começavam e que eles terminavam coisas, gostava muito disso!

- Aí teve um moleque, que já tinha sei lá, 50 atividades, ele tinha 40 pendências, não conseguia terminar nada... “quem pode ajudar fulano a se organizar?” Haa eu posso! Então a criança que já estava conseguindo começar a se organizar, começava a ajudar o outro, e aí sentava com ele, anotava tudo que faltava, tirava todas as atividades da pasta, hoje você vai fazer essa e essa na sua casa! Aí levava e trazia no outro dia feito, a gente olhava, dava visto, colocava Ok! Aí eles comemoravam, eles vibravam, quando conseguiam terminar uma atividade, principalmente os que tinham mais dificuldade.

- Trabalho de formiga sabe? Muita reflexão, muita roda [de conversa], muita roda, rodas tensas pra caramba, rodas que não rolavam, rodas que duravam uma manhã inteira das 7:30 às 11:30 de roda, porque não conseguia falar, porque daqui a pouco um brigava, daqui a pouco um gritava, e aí a gente começou a solicitar que eles se ajudassem. “Gente! A gente não dá conta! Nós quatro, vocês são 28, começa fulano a brigar com ciclano aqui, o outro xingar ali, o outro gritar ali, como a gente resolve tudo, a gente precisa de ajuda. Aí as vezes eles espanavam, “não quero mais saber disso!!!” Saia, saia andando pelo projeto, aí saia para tumultuar com o resto do grupo aqui dentro. “Gente quem pode ajudar o fulano?” “Haa eu posso!” Aí eles iam atrás do moleque e aí eles começaram a aprender a ajudar! Aí ele tentava sair de novo, aí vinham várias crianças ajudava a segurar ele e falava, “não, não, sai não, vamos resolver!!!”

- *Aí as crianças começaram a aprender sabe, foi ficando uma forma mais refinada na forma de ajudar o outro, aí teve momento que eles não arrastavam mais a criança, que eles iam e convenciam a criança a voltar, tinha momentos que eles conseguiam ajudar de verdade, já teve moleque que quis bater na gente, o moleque veio pra cima da gente e a gente bancou, segurou, outras crianças vieram ajudar, “calma não faz isso não, precisa disso não, eles tão aqui pra te ajudar!!!”*

- *Eles começaram a perceber que a gente estava ali para ajudar eles, então eles começaram a se ajudar e a nos ajudar, e era um nível de cumplicidade no grupo, sabe, era muito louco o negócio, foi um ano assim! Mas era tão louco, era tão emocionante, cada passinho pequeno que eles davam, a gente ficava assim encantado, e a gente começou a reparar uma coisa, isso era fato, era comprovado na prática que, quando a criança começa a mudar internamente, ela surta, de ficar uma semana “xilicando”, brigando, gritando, fazendo tudo de errado, depois alivia, acabou!*

- *Então é isso, e aí a gente vê que eles vão conseguindo se compreender sabe, se entender e é autoconhecimento, autocontrole, perceber as situações em que ele está inserido e como ele pode resolver essas situações, conseguir externar os sentimentos deles, coisa muito difícil de fazer, quem consegue sentir coisas e depois externar o que tá sentindo, é difícil né? Porque nem sempre a gente percebe que a gente tá daquele jeito por conta de uma situação que a gente viveu. E a gente estava fazendo naquele momento um trabalho disso, de aprender a fazer isso, então tinha vezes que eles sabiam, tinha dias que eles chegavam e diziam, ó não estou bem porque aconteceu isso, se fosse em outra época, os moleques estavam brigando e batendo o dia todo (Entrevista realizada em Jun/2017).*

APÊNDICE 2 – PROCESSO DE TUTORIA REFERENTE UMA PESQUISA SOBRE REPRODUÇÃO HUMANA.

Tutora – *Isso é importante você saber (parte inaudível), tem o sistema genital também, e o espermatozoide, aí esse aqui continua, você desenhou muito bem, mas assim, da mesma forma que você colocou esse, faz nesse aqui o caminho do xixi e do espermatozoide, isso é muito importante pra você entender.*

Educanda – *Precisa de mais alguma coisa? Haa eu quero falar qual é a função do cordão umbilical!*

Tutora - *Haaa... Qual é então?*

Educanda - *A função do cordão umbilical é passar todos os nutrientes necessários para o bebê, que é a comida, a água, essas coisas, aí quando a mãe come, vai pra barriga dele pra ele não ficar com fome.*

Tutora – *Vamos anotar aqui, então a função do cordão é?*

Educanda - *Passar todos os nutrientes para o bebê, tipo comida, água, vitaminas...*

Tutora - Sem vitaminas fica com fome né? Que mais? E você viu como que os médicos cortam o cordão?

Educanda – Sim, aí é muito estranho! A criança já nasceu cabeluda.

Hooo primeiro você precisa de duas tesouras, uma você coloca em cima do cordão e com a outra você corta, aqui corta e aqui segura (**Educanda**, explicava o procedimento por meio do desenho que ela mesma tinha feito, de um bebê com cordão umbilical e das tesouras. Aí a **Tutora** começou um movimento com as mãos de imaginar o cordão para interagir com Duda).

Tutora - Meu Deus... Então esse aqui é o cordão, uma tesoura eu coloco aqui e a outra eu venho e corto?

Educanda - Hum hum, mas só que tem que deixar o espaço pros médicos colocar aquele negócio estranho...

Tutora – Que negócio estranho?

Educanda – Um negócio estranho que eles colocam assim, aí a mãe tem que lavar com sabão e depois cai...

Tutora – mas o que, que é isso?

Educanda – Não sei!!!

Tutora – Mas você não achou interessante pesquisar o que é que é?
(Um barulho impede de ouvir a resposta dela).

Tutora – Hum, então ele pode usar tesoura normal mesmo?

Educanda – Não, são tesouras próprias para isso, tesouras que nem essas que a gente usa não!!! É daquelas de pontas mais finas.

Tutora - Hum hum, que mais que você mexeu nesse roteiro?

Educanda - Isso aqui eu fiz pra mim (ela mostrou o desenho do sistema reprodutor que ela desenhou para melhor entendimento sobre o assunto), mostrando o momento em que o ovário libera o óvulo para que eles cheguem até as trompas e a fecundação é quando os espermatozoides chegam no óvulo.

Tutora – Entendi, o que aconteceu.

Tudo isso que você tá falando tem a ver com isso aqui ho, o local do sistema genital feminino onde ocorre o encontro... porque olha só, você falou aqui, ovulação é o momento em que o ovário, cadê o ovário?

Libera o óvulo aí chegaram as trompas, primeira coisa Educanda, o que você não entende dessa frase aqui ho... (e repete a frase), o que você não entende? Mas o que, que você não entende dessa frase?

Tem alguma palavra que você não sabe aqui?

Educanda – Óvulo!

Tutora - Óvulo né? Então isso você precisa entender, mas que informação você já tem sobre o óvulo?

Educanda - Que ele sai do ovário!

Tutora – Que ele sai do ovário... justamente isso, então Educanda, tem que saber o que é esse óvulo, sabendo onde ocorre o encontro, você vai entender tudo...entendeu?

Educanda – Sim.

Tutora - Então precisa saber (e inclui a pergunta no roteiro da Educanda).

O que é a fertilização é quando os espermatozoides chegam ao óvulo da mulher...

Educanda - Mulher não tem óvulo, mulher tem ovário!

Tutora - Haaaa, então, é justamente isso que precisa entender o porquê o óvulo..., você já sabe que o óvulo é liberado pelo...

Educanda – Ovário!

Tutora - E que o óvulo fica onde?

Educanda - Nas trompas uterinas!

Tutora - Nas trompas uterinas, verdade isso que você tá falando, e aí tá falando aqui... fertilização, é quando os espermatozoides chegam no óvulo da mulher...

Educanda - Haaaaaa já sei!

Tutora - O que, que você sabe?

Educanda - Que aqui eles se encontram nas trompas uterinas!

Tutora - Eles se encontram no tubo uterino.

Educanda - Mas eles vêm pra cá e plantam aqui e depois vem pra cá! (mostrando no desenho que ela mesma tinha feito do sistema reprodutor feminino).

Tutora - Issoooo mesmo! É justamente isso!

Então você já sabe que o local do sistema genital feminino que se encontram a célula mãe e a célula pai é no tubo uterino e você já sabe qual a célula mãe?

Educanda - O óvulo!

Tutora - Nossa, você já sabe tudo!!!!(risos)

Então, você já sabe várias respostas dessas, é só você colocar assim...(orientou como pontuar as respostas no roteiro de perguntas).

(Na pergunta sobre o sistema genital masculino, Duda diz que vai fazer o desenho também e Patricia concorda).

Então está muito legal assim, e conseguiu fazer a associação, lendo, entendendo, olha que legal.

E aqui ho, como a mulher fica grávida você já sabe?

Educanda - Quando acontece?

Minha mãe não me explicou o que, que é isso, mas ela falou que é quando acontece a relação sexual, num sei como é que acontece isso...

Tutora - Tá, mas olha isso, vamos pensar, tem a relação sexual, mas na verdade o que a gente quer saber é quando que ela fica grávida!

Educanda - Quando acontece isso!

Tutora - Tá, acontece isso, mas isso é uma coisa, que acontece Educanda... é algo da relação de um casal, então se acontece isso, não quer dizer que ficou grávida! Entendeu?

Se acontece isso, não quer dizer que ficou grávida! Então em que momento que a mulher fica grávida? (Duda pensa...)

Educanda - Assim que o óvulo se encontra aqui!

Tutora - Assim que o óvulo se encontra com quem?

Educanda - Com os espermatozoides.

Tutora - Haaa, então é só nesse momento!

A relação sexual que sua mãe falou, ela é o encontro de casais, de pessoas adultas, e isso não quer dizer que porque tem essa relação a mulher fica grávida. E sobre o desenvolvimento dos bebês na barriga da mãe a cada mês, você viu?

Educanda - *Eu só consegui ver até o quarto mês...*

Tutora - *Porque?*

Educanda - *Num sei, eu procurei sabe em sites que mostrava, mas....*

Tutora - *Então você não conseguiu?*

Educanda - *Mais ou menos...*

Tutora - *O que você conseguiu então? A base, mais ou menos...*

Educanda - *Olha, é muito grande o que eu escrevi...*

Tutora - *Nossaaa, mas você escreveu tudo isso?*

Educanda - *Calma, eu vou exemplificar, hooo, primeiro acontece a ovulação...*

Tutora - *Aqui é quando?*

Educanda - *Primeiro acontece a ovulação, depois acontece a fertilização, que é quando o espermatozoide do pai chega até o ovo, aí eles vão até... vão caminhando, eles virão uma coisa só, e eles caminham até o útero.*

Mas depois eles, o primeiro mês vem até aqui... (ela demonstra dúvida, aí a Tutora diz que ela pode consultar a escrita dela).

No primeiro mês só é tirado...(inaudível) que é a coluna do bebê...

No segundo mês o braço já é meio formado e aparece uma bolinha assim, e essa bolinha vai virar a orelha.

Tutora - *Ham, ham, em qual mês?*

Educanda - *No segundo!*

Aí no terceiro mês, o rosto da criança já ganha forma, a orelha já tá inteira, já tá ouvindo tudo e as pernas também já são praticamente formadas...

Aí no quarto mês o bebê já tem praticamente todos os órgãos formados... Tutora - Nem todos!

Educanda - *Alguns! E o pai e a mãe já pode ir lá pra ver qual o sexo do bebê...*

Tutora - *Entendi... Educanda, o que, que você acha da gente fazer um desenho disso?*

Educanda - *Tá! (a Tutora, deu sugestão de como fazer os desenhos e a Educanda foi dialogando com suas próprias sugestões), o que, que você acha disso?*

Educanda - *Gostei!*

Tutora - *E aí fica mais fácil pra ver né? O que, que acontece ou não.*

Então tá bom, quando você precisar fazer... (então pontuaram no roteiro a elaboração dos desenhos). Fazer o desenho com o desenvolvimento do bebê a cada mês. Educanda, então você vai só finalizar esses aqui pra gente finalizar esse roteiro.

Educanda - *Tá!!*

Tutora - *E aí qual é a sua intenção, você quer se aprofundar? Ou você quer trocar de tema? Já tá bom? Ou você quer saber mais coisas?*

Educanda – A outra que eu tava querendo fazer, tem um pouco haver, acho que deve ser um pouco igual ou não, do momento dos animais na barriga da mãe, o embrião...

Tutora - Tá! Do humano tem mais alguma coisa que você quer se aprofundar um pouquinho mais?

Educanda – Nãoo!

Tutora - Já que pesquisar dos animais? (Educanda, acena com a cabeça que sim).

Perfeito, então Educanda, você precisa finalizar essas aqui, e a gente pensa no próximo roteiro, tá bom?

Educanda – Tá bom!

Tutora - Então vai lá...

ANEXO 1 – PLANILHA DE CATALOGAÇÃO DOS MATERIAIS AUDIOVISUAIS UTILIZADOS NA PESQUISA.

Nº DE ORDEM	TIPO (FILME / DOCUM. / Vídeo)	TÍTULO	SÉRIE	ANO DE LANÇAMENTO	DIRETOR(A)	PRODUTOR(A)	TEMPO DO VÍDEO	LOCAL (cidade ou país)	DISTRIBUIDORA do filme	MÍDIA na qual acessou o filme.	SITE	DATA DE TRANSCRIÇÃO	UTILIZAÇÃO DO VÍDEO
1	Vídeo / Institucional	Ayni Guaporé Imaginem uma escola	Não	02/07/2015		Thiago Berto	04:47	Guaporé/RS	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=d9z3gypAW4	27/06/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
2	Vídeo / Institucional	Conheça mais a pedagogia Ayni	Não	22/10/2017		Cidade Escola Ayni	30:00	Guaporé/RS	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=0X7c1ejLdA	27/06/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
3	Vídeo / Institucional	Espacio de Niños Buda Traslasierna Educación Viva Em Portugals	Não	03/07/2015			11:57	Cordoba / Argentina	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=8XGkNyojs	28/06/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
4	Vídeo / Institucional	Espacio de Niños Buda Traslasierna	Não	2020	Flor e Fede, Comunid Alula	Flor e Fede, Comunid Alula	23:59:00	Argentina	ABRAKADABRA Escuela Monte	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=yWDRqGBxMn	25/09/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
5	Vídeo / Podcast	Thiago Berto – Fundador da Escola Livre Ayni no podcast Demasiado Humano	Não	29/08/2015		Demasiado Humano Podcast - Psicoterapias e Desenvolvimento Pessoal	55:04:00		Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=92qJ4eiEQ0	29/06/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
6	Vídeo / Institucional	Casa de Artes & Ciências na Ayni	Não	01/09/2016		Cidade Escola Ayni	02:53	Guaporé/RS	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=eiEgkKvZ5gE	30/06/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
7	Vídeo / Série	Janelas de Inovação - Cidade Escola Ayni (Guaporé/RS)	SIM	2017		Oriente Audiovisual / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:43		Canal Futura				VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
8	Vídeo / PCI	ESCOLA DO FUTURO, INKIRI PIRACANGA	Não	23/04/2018		Marcus Paulo	20:18	Maraú / BA	Canal AWARENESS	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=GGvYwvCZv0M	15/07/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
9	Vídeo / Institucional	ESCOLA INKIRI - Uma nova educação pela essencia das crianças	Não	23/06/2017		Escola INKIRI	02:46	Maraú / BA	Canal Inkiri Piracanga	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=RL4bqvmo6d	23/07/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
10	Vídeo / Institucional	Escola Inkiri - 2017	Não	20/06/2018		Escola INKIRI	06:19	Maraú / BA	Canal Inkiri Piracanga	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=HRn5nYwMtd	23/07/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
11	Vídeo / Série	Janelas de Inovação - Escola Janela (Cavalcante / GO)	SIM	20/04/2017	Yure Cruvinel Ribeiro	Oriente Audiovisual / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:48	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=0bVfabb_u3w	24/07/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
12	Vídeo / Série	Janelas de Inovação - Colégio Estadual Chico Anysio (Rio de Janeiro/RJ)	SIM	29/05/2017	Isabella Rabello e Sara Pavani	Oriente Audiovisual / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	13:14	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=HExDortWj8t=3g	23/08/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
13	Vídeo / Série	Janelas de Inovação - CIEJA Campo Limpo (Campo Limpo)	SIM	04/05/2017	Luiza Caricati	Giorgia Masini Fernandes, Marcela Urbani e Nelson Prado / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	13:11	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=VN7oPEAiW3I	24/08/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
14	Vídeo / PCI	Modelos Educacionais Inovadores: CIEJA Campo Limpo	NÃO	01/06/2020	Ana Luiza Lucena, Marcela Guzovsky, Michele Krotoszynski, Nathalie Klass, 7MPED, Instituto Singularidades.	Ana Luiza Lucena, Marcela Guzovsky, Michele Krotoszynski, Nathalie Klass, 7MPED, Instituto Singularidades.	09:54	São Paulo	Canal You Tube Marcela Guzovsky	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=vVYrHarLn_0	20/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
15	Vídeo / Reportagem	Santa Receita Conheça o Projeto CIEJA 15 de Outubro de 2015 Full HD TV Aparecida.	NÃO	15/10/2015	TV Aparecida	TV Aparecida	12:04	São Paulo	Canal You Tube Nezim Barbosa	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=0EoLg2ggKU	20/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO

16	Video / Série	Janelas de Inovação - Escola Rural Dêndê da Serra (Uruçuca/BA)	SIM	29/05/2017	Ninive Leão	Susanna Lira e Livia Nunes / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:50	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=AqntaPYQAUe	24/08/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
17	Video / Institucional	Escola Rural Dêndê da Serra - Video Institucional	NÃO	15/09/2013	Escola Rural Dêndê da Serra	Escola Rural Dêndê da Serra	05:21	Uruçuca/BA	Canal You Tube Comunicação Dêndê da Serra	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=CkV8WV6ajdI	20/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
18	Video / Série	Janelas de Inovação - Escola Indígena Manoel Francisco (Aratuba / CE)	SIM	08/06/2017	Alana Oliveira	Susanna Lira e Livia Nunes / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:54	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=P8rFimT_Fi&t=1s	28/08/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
19	Video / Institucional	Educação Escolar Indígena: visão diferenciada e cultural	NÃO	31/05/2019	Escola Indígena Manoel Francisco	Escola Indígena Manoel Francisco	04:57	Aratuba / CE	Canal You Tube Povo Kanindê	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=-N-0rqnY10s	21/11/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
20	Video / Série	Janelas de Inovação - EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo / SP)	SIM	29/06/2017	Guilherme Agostini Cruz	Guilherme Agostini Cruz/ Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:30	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=ASDNy2W7w0	29/08/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
21	Video / Fundação	Escolas que inovam: uma escola pela paz	NÃO	16/09/2013		FLI e Filmes para bailar	08:54	São Paulo	Canal You Tube Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=ekjehRVUJ3s	23/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
22	Video / Institucional	CAMPOS SALLES, EMEF - DEPOIMENTO EX-ESTUDANTE	NÃO	31/01/2018		EMEF Campos Sales	03:58	São Paulo	Canal You Tube Campos Sales	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=-vriHv0Amc	23/11/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
23	Video / Série	Janelas de Inovação - Escola Vila Verde (Alto Paraíso de Goiás / GO)	SIM	06/07/2017	Maurício Campos	Yuri Cruvinel Ribeiro / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:40	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=emYF4TR8lYk&t=4s	04/09/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
24	Video / Série	Janelas de Inovação - EPG Manuel Bandeira (Guarulhos / SP)	SIM	27/07/2017	Caroline Monteiro	Caroline Monteiro / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	13:13	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=yWnqhtQZ89U	05/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
25	Video / Institucional	Institucional EPG Manuel Bandeira	NÃO	18/03/2017		Escola Munic. Manoel Bandeira	02:00	Guarulhos/SP	Canal You Tube Jaqueline Nascimento	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=AjVgPG3aj1A	23/11/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
26	Video / Instituto	Escola em Guarulhos usa conselho de alunos para tomar decisões pedagógicas e administrativas	NÃO	29/08/2018	Bruno Mazzoco	Daniele Pechi	07:25	Guarulhos/SP	Canal You Tube Instituto Claro	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=FGrZ64f6w	23/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
27	Video / Série	Janelas de Inovação - Instituto Pandavas (Monteiro Lobato / SP)	SIM	31/08/2017	Daniel Comá, Paula Pessoa e Thiago Fadini	Daniel Comá, Paula Pessoa e Thiago Fadini / Canal Futura / Fundação Telefônica Vivo	12:02	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefônica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=MnEC34k1xc	06/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
28	Video / Institucional	Instituto Pandavas - Rumo à Autonomia	NÃO	2020		Instituto Pandavas	05:11	Monteiro Lobato / SP	Canal Instituto Pandavas	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=2dLqYIS/Ww	06/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
29	Video / Institucional	Pandavas_44 anos	NÃO	10/04/2021		Instituto Pandavas	09:52	Monteiro Lobato / SP	Canal Instituto Pandavas	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=NN8vMttXcw	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO

30	Video / Série	Janelas de Inovação - EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo / SP)	SIM	26/10/2017	Sara Pavani	Susana Lira e Livia Nunes / Canal Futura / Fundação Telefonica Vivo	12:38	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefonica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=9UaGZapac0	07/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
31	Video / Série	Projeto pedagógico da Escola Amorim Lima: Ana Elisa Siqueira at TEDxVale do Anhangabau.	NÃO	09/06/2014		MIDIADUB	17:59	São Paulo	Canal TEDx Talks	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=Lo1UJMJAW0	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
32	Video / Instituto	O território e a construção de novas narrativas - EMEF Desembargador Amorim Lima	NÃO	2020		4º Prêmio Territórios	06:05	São Paulo	Canal Instituto Tomie Ohtake	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=hDwZ612U6mw	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
33	Video / Série	Janelas de Inovação - Projeto Fabriqueta de Softwares (Araçuaí / MG)	SIM	02/11/2017	Luiza Lacerda	Paula Gonçalves	12:57	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefonica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=Uhiygn3Uhis	07/09/2021	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
34	Video / Série	Janelas de Inovação - EMEF Padre Emilio Miotti (Campinas / SP)	SIM	23/11/2017	Bianca Moretto Ribeiro	Susana Lira e Livia Nunes / Canal Futura / Fundação Telefonica Vivo	13:09	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefonica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=OXhJUC2BBM	08/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
35	Video / Série	Janelas de Inovação - Projeto Nas Ondas do Rádio - Educom (São Paulo / SP)	SIM	07/12/2017	Isabella Rabello e Sara Pavani	Isabella Rabello e Sara Pavani / Canal Futura / Fundação Telefonica Vivo	12:27	Rio de Janeiro	Canal Fundação Telefonica Vivo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=ftPRMLAHM	09/09/2021	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
36	Video / Instituto	Educação.doc - Educação Pública de qualidade - Levanta o Braço Episódio 1	SIM	2014	Luiz Bolognesi	Buriti Filmes / Instituto Buriti / Lais Bodanzky / Luiz Bolognesi	24:00:00	São Paulo	Buriti Filmes	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=yauibrC7oIM	16/09/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO E NÃO CITADO
37	Documentário	Quando sinto que já sei	NÃO	2014	Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima	Antonio Sagrado, Raul Perez	01:18:19	Brasil	Vekante Educação e Cultura	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=HX9PSP1x1Qg&t=18s	22/09/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
38	Video / Institucional	Video Intercambio Projeto Âncora	NÃO	2017			04:49	São Paulo	Canal PFM Estudo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=IWMQhig-EXU	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
39	Video / Reportagem	Bom para Todos Educação Alternativa 13	NÃO	27/01/2016		TVT	10:54	São Paulo	Canal Cidade Âncora	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=EM-qdKaxVA	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
40	Video / Série	Projeto Âncora (Brasil) Destino: Educação - Escolas Inovadoras	SIM	02/09/2016	Sergio Raposo	Monica Monteiro e Fatima Pereira	51:15	São Paulo	Canal SESI	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=8Dac16PXygo	25/11/2021 (PARCIAL)	VISTO, TRANSCRITO, CITADO E ANALISADO
41	Documentário	La Educación Prohibida	Não	Ago/2012	German Doin	Verónica Guzzo	2h25m (145m)	Argentina	REEVO - Red de Educacion Alternativa	Em HD, Color	https://www.youtube.com/watch?v=OTeSawoR0Y		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
42	Audio	Entrevista Palestra Yuri e Tierra Radio Aurora	Não	09/06/2015			12:03	Guaporé/RS	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=SL7M0HLAI		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
43	Video / Institucional	Palestra Thiago Berto Museu Niemayer Curitiba	Não	16/12/2014			01:16:58	Curitiba/PR	Canal Cidade Escola Ayni	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=W0wvM0DncBq		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
44	Entrevista	Diálogos Impertinentes - A UTOPIA com Dany Ribeiro e Ruben Alves	Não	29/08/1995		TV PUC São Paulo / Folha de São Paulo	01:41:57	São Paulo	TV PUC São Paulo	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=Xp6VW1jwRM		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
45	Video / Série	Educação.doc - Diretor de Harmonia Episódio 2	SIM	2014	Luiz Bolognesi	Buriti Filmes / Instituto Buriti / Lais Bodanzky / Luiz Bolognesi	26:00	São Paulo	Buriti Filmes	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=5X3n-Yo_W0		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
46	Video / Série	Educação.doc - Eu Acredito Episódio 3	SIM	2014	Luiz Bolognesi	Buriti Filmes / Instituto Buriti / Lais Bodanzky / Luiz Bolognesi	23:48	São Paulo	Buriti Filmes	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=11CR27a2EaE		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
47	Video / Série	Educação.doc - Linha na Pipa Episódio 4	SIM	2014	Luiz Bolognesi	Buriti Filmes / Instituto Buriti / Lais Bodanzky / Luiz Bolognesi	25:35	São Paulo	Buriti Filmes	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=moasS3HncBq		VISTOS E NÃO TRANSCRITO
48	Video / Série	Educação.doc - Escola do Futuro Episódio 5	SIM	2014	Luiz Bolognesi	Buriti Filmes / Instituto Buriti / Lais Bodanzky / Luiz Bolognesi	24:00	São Paulo	Buriti Filmes	YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=5rtae1c1Dg		VISTOS E NÃO TRANSCRITO

Fonte: Planilha elaborada pela autora. Os títulos em negrito são os utilizados nas análises.