



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Ana Paula dos Santos Ferreira

Educação para a autonomia:

Uma análise sociológica da EMEF Desembargador Amorim Lima

Marília
2025

Ana Paula dos Santos Ferreira

Educação para a autonomia:

Uma análise sociológica da EMEF Desembargador Amorim Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Sociologia

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Alberto Bertoncini
Poker

Marília
2025

F383e Ferreira, Ana Paula Dos Santos

Educação para autonomia : Uma análise sociológica da EMEF
Desembargador Amorim Lima / Ana Paula Dos Santos Ferreira. --
Marília, 2025
182 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: José Geraldo Alberto Bertoncini Poker

1. Autonomia moral. 2. EMEF Desembargador Amorim Lima. 3.
Jean Piaget. 4. Escola convencional. 5. Escola de resistência. I. Título.

Ana Paula dos Santos Ferreira

Educação para a autonomia:

Uma análise sociológica da EMEF Desembargador Amorim Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociologia

Linha de pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Geraldo Alberto Bertoncini Poker
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof. Dr. Aluisio Almeida Schumacher
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr. Gabriel Cunha Salum
FADAP – Tupã

Marília, 25 de novembro de 2024.

À criança que fui e a todas as crianças que cruzaram meu caminho ao longo da minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me apoiarem em decisões profissionais e acadêmicas incertas, muitas vezes incompreensíveis para eles. Não teria dado vários dos passos que me levaram onde estou hoje se não soubesse que teria a quem recorrer caso tudo desse errado.

Aos meus amigos de longa data Everton, Giovana e Sammy, por compartilharem suas vidas comigo. É um privilégio acompanhar e dividir evoluções, transformações, momentos bons e momentos não tão bons. Espero que o futuro nos reserve mais tempo de companheirismo.

À minha terapeuta, Maria, por acompanhar o processo gradual de autoconfiança que a realização dessa etapa exigiu, entre muitas outras questões.

Aos colegas de Pós-Graduação Cecílio e Daniel, por me fazerem sentir menos sozinha e menos perdida nessa experiência onde tudo foi novo e agriçoce.

Ao meu orientador pela paciência de me guiar por um caminho novo. Levarei para meus próximos anos acadêmicos a experiência adquirida nessa relação.

À FFC, por me possibilitar experimentar uma nova área de pesquisa e por contribuir para meu objetivo de construir conhecimento de forma holística.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Me, and you
God only knows it's not what we would choose to do
(Pink Floyd, 1973).

RESUMO

Esta pesquisa avalia como uma escola pode promover a formação de alunos moralmente autônomos, utilizando como objeto de estudo a EMEF Desembargador Amorim Lima (SP) e a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget como referencial. O estudo também caracteriza a escola convencional com base nos autores críticos Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Paulo Freire, Henry Giroux e Mariano Fernandez Enguita. Além disso, apresenta 10 modelos educacionais alternativos ao redor do mundo, que se opõem ao ensino convencional. Esses exemplos abrangem propostas educacionais em movimentos sociais, inovações pedagógicas em escolas públicas e privadas e teorias de desescolarização. A metodologia adota uma análise documental focada no projeto político-pedagógico, no regimento interno e na Carta de Princípios da EMEF Desembargador Amorim Lima. A pesquisa identifica, nesses documentos, elementos que promovem a autonomia moral dos alunos, evidenciando práticas pedagógicas voltadas para a construção de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões éticas e conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: Autonomia moral; EMEF Desembargador Amorim Lima; Jean Piaget; Escola convencional; Escola de resistência.

ABSTRACT

This research evaluates how a school can promote the development of morally autonomous students, using EMEF Desembargador Amorim Lima (SP) as a case study and Jean Piaget's theory of moral development as its theoretical framework. The study also characterizes the conventional school based on critical authors such as Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Paulo Freire, Henry Giroux, and Mariano Fernandez Enguita. Additionally, it presents 10 alternative educational models from around the world that oppose conventional schooling. These examples include educational proposals from social movements, pedagogical innovations in public and private schools, and theories of deschooling. The methodology adopts a documentary analysis focused on the political-pedagogical project, internal regulations, and the charter of principles of EMEF Desembargador Amorim Lima. The research identifies, in these documents, elements that promote students' moral autonomy, highlighting pedagogical practices aimed at the development of autonomous individuals capable of making ethical decisions and aware of their social roles.

Keywords: Moral autonomy; EMEF Desembargador Amorim Lima; Jean Piaget; Conventional school; Resistance school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE Aparelho Ideológico de Estado

AMAN Agulhas Negras do Exército

ANPEd Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AP Ação Pedagógica

APM Associação de Pais e Mestres

AuE Autoridade Escolar

AuP Autoridade Pedagógica

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CELMRAZ Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista

CEUs Centros Educacionais Unificados

CIACs Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEPs Centros Integrados de Educação Pública

CNE Conselho Nacional de Educação

CNEEI Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EE Escola Estadual

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária

EPRAZ Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas

ESRAZ Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas

ETEC Escola Técnica Estadual

EUA Estados Unidos da América

EZLN Ejército Zapatista de Liberación Nacional

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FEWB Federação das escolas Waldorf no Brasil

FUNAI Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNDEP Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAREZ Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas

MEC Ministério da Educação

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAFTA Tratado de Livre Comércio da América do Norte

PEC Proposta de Emenda à Constituição

Pecim Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PIB Produto Interno Bruto

PISA Programa Internacional de Avaliação do Estudante

PNE Plano Nacional de Educação

PNGATI Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas

PPP Projeto Político Pedagógico

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE Sistema de Ensino

SCMB Sistema Colégio Militar do Brasil

SEP Secretaría de Educación Pública

SERAZLN Sistema Educativo Autônomo Rebelde de Liberación Nacional

SIL Summer Institute of Linguistics

SPI Serviço de Proteção ao Índio

TE Trabalho Escolar

TP Trabalho Pedagógico

TPE Todos Pela Educação

UFES Universidade Federal do Espírito Santos

UNEMAT Universidade Estadual do Mato Grosso

UNI União das Nações Indígenas

Unitierra Universidad de la Tierra

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. DO QUE É FEITA UMA ESCOLA CONVENCIONAL?	32
2.1 Teoria Geral dos campos	37
2.1.1 Reprodução cultural.....	40
2.1.2 A Escola como um campo	43
2.3 Reprodução social	46
2.4 Construção da subjetividade do trabalhador assalariado	49
2.5 Educação bancária.....	55
2.6 Currículo hegemônico	57
2.7 Ausência de pensamento crítico.....	60
2.8 Pedagogia do oprimido e pedagogia radical	64
2.9 Pontos de convergência e de divergência	68
3. DO QUE SÃO FEITAS AS ESCOLAS DE RESISTÊNCIA?	69
3.1 Educação escolar indígena brasileira	69
3.2 Educação no Movimento Zapatista	76
3.3 Educação no Movimento Sem Terra (MST).....	81
3.4 Educação desinstitucionalizada.....	86
3.5 Homeschooling	87
3.6 Escola <i>Summerhill</i>	89
3.7 A educação infantil em Reggio Emilia.....	91
3.8 A pedagogia <i>Waldorf</i>	93
3.9 Escola da Ponte e EMEF Desembargador Amorim Lima	94
3.9.1 Tão distantes e tão próximas	94
3.9.2 Nem sempre foi assim	96
3.9.3 Fazendo a ponte.....	97
3.10 Seremos resistência	100
4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA	104
4.1 Estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.....	106
4.2 Estágios do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia	112
4.3 Egocentrismo infantil	115
4.4 Julgamento moral	117
4.5 Jogos e interações sociais	120
4.6 Análise documental	121
4.6.1 Participação e coletividade.....	122
4.6.2 Estruturas de cooperação e autonomia	123

4.6.3 Autonomia no processo de aprendizagem	125
4.6.4 Regulação dos conflitos	126
4.6.5 Valorização da experiência e reflexão moral.....	127
4.6.7 Autonomia no processo avaliativo	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO A	147
ANEXO B	152
ANEXO C	169
ANEXO D	173

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se justifica pela relevância em aprofundar o estudo que correlaciona práticas educacionais atuais ao desenvolvimento da autonomia moral de crianças e adolescentes que perdure para além do período escolar. É indispensável para educadores, famílias e a sociedade na totalidade refletir sobre quais valores querem ver desenvolvidos naqueles que serão ativamente participantes da vida social futura, visando garantir uma convivência baseada na cooperação e em práticas que sustentem uma sociedade democrática.

A escola, como a conhecemos hoje, mantém elementos estruturais que remontam à sua criação, embora tenha passado por transformações ao longo do tempo. História e função social da escola acompanham a construção histórica da família nuclear burguesa e a representação moderna da criança e da infância, ocorridas no século XVIII, como indica Philippe Ariès em *História Social da Criança e da Família* (1981).

Vista sob um novo ponto de vista, a criança deixa de socializar entre adultos e passa a socializar com seus iguais. Essa socialização fica a cargo da escola, cujo objetivo é repassar conhecimentos científicos e morais. Nesse sentido, o projeto político de minimizar as diversidades existentes entre as classes sociais também fica sob responsabilidade da escola. Para isso, a instituição busca por metodologias que incluam as famílias, inclusive as proletárias, nessa nova ordem familiar e, portanto, social.

Essas mudanças socioculturais que a burguesia incorpora à sociedade são secundárias à mudança que esta fez ao sistema econômico, estabelecendo o capitalismo industrial. Mariano Fernandez Enguita, em seu livro *A Face Oculta da Escola* (1989), vincula a história da escola burguesa, conhecida popularmente como tradicional, à história da industrialização do trabalho. Esta tem a função de educar os integrantes dessa nova sociedade para que seus impulsos naturais sejam suprimidos e aceitem as novas relações sociais de produção.

A burguesia viu na escola a chance de garantir seu poder, minimizando o da igreja e conseguindo a aceitação da nova ordem econômica e social, utilizando para isso seu discurso de educação para todos. Entretanto, não queria e nem podia oferecer educação emancipatória para aqueles que continuariam ocupando os níveis mais baixos da hierarquia econômica e social, pois isso alimentaria ambições indesejáveis aos seus próprios interesses. A escola nos moldes convencionais, de acordo com Enguita, serve para garantir que a mão de obra necessária para o mercado de trabalho industrializado esteja tão submersa em sua lógica e execução que a faça perfeitamente e sem questionar se sua força de trabalho poderia ou deveria ser utilizada de outra forma.

Dermeval Saviani, em *Escola e Democracia* (1983), analisa que, no momento em que a burguesia se consolida como classe economicamente dominante e se distancia da classe proletária, também se afasta de sua concepção revolucionária de que todos os homens são essencialmente livres e iguais. A escola perde como função a eliminação das desigualdades e passa a apresentar um comportamento reacionário, o que a impede de evoluir junto ao caminhar histórico. É nesse contexto que a escola passa a abrigar em seu interior classes sociais com aspirações distintas e seu projeto homogeneizador apresenta falhas. Deixando de ser uma unidade homogênea e comportando uma miscelânea de interesses e objetivos, se faz necessário pensar o que é hoje a escola, depois de tantas transições.

Temos de um lado autores que defendem que a escola tem como única função a reprodução da sociedade capitalista, como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), Louis Althusser (1980) e Mariano Fernandez Enguita (1989) e temos de outro lado autores que acreditam no poder emancipatório e revolucionário da educação, mesmo dentro da escola, como Paulo Freire (1987, 1996) e Henry Giroux (1986). Não optaremos nessa pesquisa pela visão estruturalista que não dá a devida atenção à ação e pensamentos dos indivíduos que oferecem resistência ao serem oprimidos e também não ignoraremos os limites de atuação que uma escola tem se estabelecida em um sistema oficial de ensino de uma economia capitalista.

Partimos do princípio de que, embora a escola tenha sido projetada como um excelente instrumento de reprodução social e econômica, ela não é formada por indivíduos passivos, que podem ser manejados conforme o projeto intelectual desejado sem imprimir suas subjetividades nas estruturas educacionais. Entendemos que as relações sociais estabelecidas dentro do ambiente escolar são complexas e apresentam diversas nuances e, exatamente por isso, podem ser um ambiente propício para a transformação social. Decidimos então observar o sujeito a partir de uma perspectiva biopsicossocial, que levará em consideração como o ambiente escolar pode estimular o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também o social e como o sujeito é ativo em todo seu processo de amadurecimento, adotando Jean Piaget como referencial teórico.

Dentro da ampla teoria do desenvolvimento cognitivo produzida por Piaget, encontramos a teoria do desenvolvimento moral, que vai nos nortear em nossa análise de dados. Ela propõe que as crianças passem por estágios diferentes e evolutivos de compreensão moral, nos quais suas concepções sobre regras, justiça, sanções e comportamento sofrem modificações. Tais estágios são denominados de anomia moral, quando a criança ignora a existência de regras, heteronomia moral, quando ela apresenta submissão sem reflexão a regras e figuras de

autoridade, e autonomia moral, quando reflete sobre as regras e consegue negociá-las visando relações cooperativas.

O principal contexto favorecedor do desenvolvimento moral, conforme Piaget, são as interações sociais proporcionadas pelos jogos infantis. Participando de experiências colaborativas, as crianças são incentivadas a negociarem, reformulando e internalizando suas concepções acerca do que consideram justo. O processo de desenvolvimento moral é marcado por conflitos cognitivos que faz com que a criança reorganize suas estruturas mentais avançando seus entendimentos acerca da moralidade.

A idade em que se verifica a tendência à autonomia moral está ligada à fase operatória concreta e operatória formal, ou seja, a partir dos 7 anos, englobando também o período da adolescência. No que nos interessa, também é a fase de relações sociais marcadas pelo ambiente escolar, o que nos leva a indagar sobre o potencial que uma escola possui de incentivar o desenvolvimento da moral autônoma de seus estudantes.

Entendendo que a escola também tem potencial para engendrar relações democráticas e de cooperação, precisávamos escolher uma que pudesse servir de exemplo e consequentemente objeto de estudo para essa pesquisa. Dentre as propostas de escola que se propõe a funcionar por outra lógica que não somente a de reprodução das condições econômicas e sociais, as quais nos referiremos nessa pesquisa como escolas de resistência, procuramos por modelos nacionais e públicos, para contribuirmos com o debate acerca da construção de uma educação básica de qualidade.

A escola escolhida foi a EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na capital do estado de São Paulo, no bairro Butantã, Zona Oeste. Essa região acomoda muitas instituições educacionais, como a Universidade de São Paulo (USP), o Instituto Butantã e outras escolas públicas e particulares, fator que favorece o surgimento de projetos educacionais experimentais. Também é marcada por uma diversidade socioeconômica, que se reflete no perfil dos estudantes da escola, tendo entre eles os oriundos da classe média alta e também de regiões periféricas, como a favela do Rio Pequeno e a da São Remo.

Escolhidos o tema, o objeto de estudo e o referencial teórico, chegamos ao momento de formulação da nossa pergunta. Inicialmente a formulamos como “Pode uma escola atuar para promover a autonomia moral de seus estudantes, contribuindo para uma sociedade democrática e cooperativa? Porém, pensando no construtivismo que propõe Piaget, não nos pareceu sensato colocar a escola como sujeito em nossa pergunta, o que nos levou a formular uma nova pergunta que nos guiou em nossa pesquisa: "Como os estudantes da EMEF Desembargador Amorim

Lima podem construir sua autonomia moral a partir das interações e experiências propostas pela escola?"

Nossa hipótese é a de que uma escola que estimula situações de interações sociais entre crianças nas quais haja espaço para diferentes opiniões, negociações e acordos mútuos definidos em uma relação horizontal, contribui para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Alguns exemplos dessas situações de interação social são os momentos de jogos, os de assembleias e de discussões de regras e acordos e também os de projetos em grupo, por promoverem uma socialização constante e desafiadora para os estudantes, que são provocados a renunciar a seu egocentrismo e sua moral heterônoma.

Temos então como objetivo principal responder a nossa pergunta, optando pelo método de análise documental, utilizando o Projeto Político Pedagógico, a Carta de Princípios e o regimento interno da instituição, de modo a observar quais elementos, quando comparados com a teoria piagetiana, estimulam o desenvolvimento da moral autônoma. Como objetivos específicos, buscamos caracterizar as escolas convencionais e as escolas de resistência, destacando as principais diferenças entre elas e oferecendo diferentes perspectivas sobre como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos.

Não podemos, porém, analisar a função social de uma escola, sem entender o contexto mais amplo em que ela se insere. A educação é resultado de uma série de fatores e dinâmicas que moldam a sociedade. César Nunes (2021) indica que a educação é delineada por marcas políticas, expressões culturais e formações econômicas estruturais. Nos é necessário então, antes de apresentar nossa pesquisa, realizar um breve panorama do sistema educacional brasileiro e a dinâmica de dependência que ele apresenta com o sistema econômico capitalista.

Se retornarmos ao momento em que o nosso país é colonizado, para dar início ao nosso resgate histórico, temos que considerar que iniciamos nossa economia de forma periférica no contexto do mercantilismo vigente na Europa. Nesse momento já temos uma primeira configuração de educação, a jesuíta, com a meta de evangelizar principalmente os ameríndios, os tornando mais dóceis, fáceis de lidar. É uma educação baseada na logística de exploração mercantilista e na doutrinação salvacionista, tendo início em 1549. Nunes (2021) destaca que enquanto na Europa do século XVI o Humanismo ditava o pensamento, com seus ideais de beleza e exaltação do homem, o que ocorria no Brasil colônia era justamente a negação desses ideais, com Portugal atuando como um Estado onipotente e onipresente.

Portugal era, nesse momento histórico, um dos Estados europeus mais atrasados no sentido de produção artesanal, não apresentando nenhuma evolução significativa entre os

séculos XIII e XVI. É transplantada para a colônia essa mentalidade retrógrada, que estabelece um modelo arcaico de exploração econômica.

O projeto colonizador brasileiro foi violento, predatório, marcado pela barbárie e pela degradação, efetuado sobre a destruição da natureza, pela dominação e repressão das populações ameríndias, acrescido da perversa escravização dos africanos (1534), regido pelo modelo econômico conhecido como plantation (Nunes, 2021, p.7).

Temos então, durante o Brasil colônia (1530-1822), a experiência de um Estado autoritário atrelado a uma economia predatória. Culturalmente, temos a criação de uma política educacional que separava uma educação para os indígenas, que não passava de catequização, e outra educação para as elites filhos dos colonos, o que de acordo com Nunes (2021) é a marca estruturante da educação no Brasil: a ideia de educação como privilégio. A educação jesuíta seguia a lógica de uma educação civilizatória e eurocêntrica, encontrada ainda hoje em narrativas pedagógicas e curriculares no país.

Já no Brasil Império (1822-1889), há o rompimento com a metrópole, mas não com o sistema escravocrata, permanecendo a mesma ideia cultural do regime político anterior, educação só para os filhos das classes dominantes, as famílias latifundiárias. A estrutura educacional destinada a atender a população pobre era precária, sem investimentos e com o único objetivo ensinar um pouco de leitura e escrita, enquanto a elite iria adquirir seus diplomas, mais por posição social do que por motivação profissional, nas universidades europeias.

No Brasil República (República Velha, 1889-1930) são observadas certas rupturas, como, por exemplo, a separação entre Igreja e Estado, a definição do voto (censitário) e o fim das escalas de nobreza. Teve como característica a forte presença das Forças Armadas na política, influenciando também o âmbito educacional, pois toda a sociedade demonstrava uma identificação com a organização militar. A educação deixa de adotar os ideais religiosos para adotar os militares, preparando não só os quadros dos exércitos, mas também os de médicos e engenheiros, mantendo a característica colonial de educação como privilégio.

No início do século XX temos o surgimento de um novo sujeito social: a classe trabalhadora urbana. Ela passa a protagonizar movimentações políticas, econômicas, culturais e educacionais que ocorrem a partir de 1930. Com Getúlio Vargas o país começa sua industrialização e urbanização, superando as forças oligárquicas e coronelistas da primeira república. Essa realidade exigia uma nova política educacional. De acordo com Nunes (2021, p.20) há a ruptura da concepção de educação como privilégio para a concepção de educação

como direito de todos e dever do Estado, porém meramente jurídica e não efetivada na realidade material.

A educação durante o Estado getulista procurava prover as necessidades do mercado de trabalho emergente, ou seja, a produção de mão-de-obra para o capitalismo incipiente do período. Nesse contexto temos a formulação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que defendia uma educação pública, laica, gratuita, universal, estatal e obrigatória, podendo ser considerado como o primeiro esforço de produção de uma consciência nacional da educação como direito. Mesmo com a mudança de ideia de educação como direito e não privilégio, percebemos que perpetuou-se a ideia de dois tipos de educação: uma de preparação para o mercado de trabalho, destinada às classes trabalhadoras, e outra para a formação das classes dominantes, as preparando para suas funções liberais.

Temos, em 1961, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reconhece juridicamente a educação como direito e dever do Estado. “Era a primeira manifestação de uma legislação moderna e burguesa sobre a Educação” (Nunes, 2021, p. 22). Essa lei foi anulada pela lei 5.692/71, que promove uma reforma tecnicista na educação básica no Brasil para atender aos anseios da ditadura militar. Tal reforma pretendia promover uma clivagem social, separando as escolas públicas das privadas, deixando as primeiras a cargo da formação dos trabalhadores e as segundas da formação para os melhores cargos no mercado de trabalho e para as universidades públicas.

A partir de 1980 temos uma ampla mobilização por direitos perdidos durante a ditadura militar e também por novos, que incluam os grupos sociais historicamente marginalizados pela sociedade e pelo Estado. Em 1988, com a homologação da atual Constituição, a educação ganha destaque e passa a ser definida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p.123).

O período pós-ditadura é marcado pela reestruturação econômica e reorganização política. Nunes (2021, p.27) destaca dois projetos político-econômicos e seus consequentes modelos de políticas públicas educacionais. Temos de um lado o ajuste econômico neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, com uma política educacional de ajuste da educação nacional aos interesses mercadológicos, produtivistas e neoliberais mundiais¹ e do

¹Durante o governo FHC (1995-2003) ocorreu o enquadramento das políticas públicas educacionais no Consenso de Washington (1989) e nas diretrizes do Banco Mundial, além dessas serem influenciadas pelas reformas educacionais da socialdemocracia espanhola sob o governo do Felipe González (1982-1996). Assim, houve a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1997), a produção dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1999) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a adoção de programas como Amigos da Escola e TV Futura, uma colaboração público-privada, o desmonte do ensino técnico público e privatização desse setor, a massificação do

outro um modelo político-econômico centrado na distribuição de renda dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, tendo como meta a democratização da educação a todas as faixas etárias da educação básica².

Temos, após o processo de impeachment³ da presidente Dilma Rousseff em 2016, sob a gestão de Michel Temer, um governo que intervém primeiramente na área social, na qual estão as políticas públicas educacionais. Com a aprovação da Emenda Constitucional PEC 95, os gastos públicos com os setores sociais foram congelados por 20 anos, o que impactou a meta número 20 no Plano Nacional de Educação: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014).

Mesmo tendo impacto direto sobre a meta 20, todas as outras metas do plano ficaram comprometidas pela redução dos recursos financeiros. O governo Temer também interferiu no Conselho Nacional de Educação (CNE) nomeando conselheiros com perfis conservadores e neoliberais, sem abrir espaço para consulta pública, como era de costume. Propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de acordo com Nunes (2021) é parcial e espúria, além de estar separada da reforma do Ensino Médio, realizada a partir da Lei 13.415/2017.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também sofreu muitas influências durante o governo Temer. Teve mudanças frequentes em sua

ensino superior privado com a flexibilização de sua legislação e uso de tecnologias de Educação a Distância (EaD), a ênfase nas narrativas sobre “competências e habilidades” com descritores meritocráticos, a adoção de parâmetros curriculares voltados para resultados e metas, a imposição de uma cultura de avaliação constante com comparações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e políticas de bonificação e uso de índices quantitativos como indicadores de sucesso escolar e rendimento individual.

² A partir da Emenda Constitucional 59/2009 a obrigatoriedade escolar foi estendida dos 7 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos, pela Lei 11.738/2008 foi criado o Piso Nacional Salarial para os professores de educação básica, a Emenda Constitucional 53 e a Lei 11.494/2007 ampliaram o FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.738/2008 parágrafo 4º foi criada a hora-atividade para os professores, compreendendo 1/3 da jornada de trabalho fora da sala de aula, em 2013 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), houve a ampliação do ensino superior público, a Lei 12.513/2011 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a Lei 11.892/2008 criou a Rede Nacional de Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFTs), com a lei 13.005/2014 estipulou-se a aplicação de 10% do PIB para a educação, a Lei 12.315/2010 indicou destinar 75% dos recursos da exploração do Pré-sal para a educação e 25% para a saúde, com a Lei 10.639/2003 a história e cultura africana e afro-brasileiras são introduzidas no currículo escolar, a Medida Provisória 746/16 incluiu educação física, arte, sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Portaria Interministerial 17/2007 e o Decreto 7.083/2010 criam o Programa Mais Educação, a Lei 13.005/2014 criou o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras medidas.

³ Há também a leitura de que houve um golpe político, jurídico e midiático que tirou Dilma Rousseff do poder, mas não pretendemos nessa introdução realizar um debate teórico acerca da questão. Indicaremos, entretanto, algumas leituras sobre o tema, como o livro *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (Jessé de Souza, 2017), *O colapso da democracia no Brasil: Da constituição ao golpe de 2016* (Luis Felipe Miguel, 2019) e *Resistência ao golpe de 2016* (Carol Proner, Gisele Cittadino, Marcio Tenenbaum, e Wilson Ramos Filho (Orgs), 2016).

liderança com nomes indicados diretamente pelo governo, teve que alterar a forma de conduzir e analisar os dados obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), priorizando os indicadores quantitativos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a apresentar um caráter técnico e pragmático, mais alinhado à lógica da Reforma do Ensino Médio, que inseriu os itinerários formativos, e também houve a redução de recursos financeiros, o que fez com que o instituto diminuísse ou postergasse pesquisas e estudos de caráter estratégico.

As escolas, que devem funcionar de acordo com esse contexto, acabam muitas vezes servindo como aparato de controle social, estando vinculadas a dinâmicas econômicas mais amplas que acabam por desvalorizar pedagogias que se pretendem emancipatórias e críticas. Ainda temos propostas educacionais que se apresentam como alternativas para uma educação “de qualidade” que não são inovadoras, pelo contrário, apresentam caráter conservador, reproduzindo dinâmicas autoritárias que limitam o desenvolvimento de uma moral autônoma.

Uma dessas propostas educacionais é a militar, que como dito anteriormente, tem início na República Velha, com o primeiro Colégio Militar sendo criado no Rio de Janeiro em 1889. Além de fornecer ensino específico para a formação dos quadros militares, a educação militar também oferece o ensino fundamental e médio através do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que hoje conta com 15 colégios espalhados por vários estados do território nacional.

As práticas didático-pedagógicas dos colégios militares estão subordinadas às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército, obedecendo à LDBEN e às DCNs. De acordo com Jefferson Gomes Nogueira (2014) a principal característica e diferencial metodológico dos Colégios é ter como pilar de sustentação a hierarquia e a disciplina, o que estaria relacionado aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que o SCMB apresenta, com média maior que a nacional. Os Colégios também funcionam como escolas preparatórias para aqueles que pretendem ingressar nas academias militares, como a das Agulhas Negras do Exército (AMAN).

Como indica Nogueira (2014), as escolas militares visam formar profissionais adequados a uma hierarquia social do trabalho, inculcando no estudante as relações de dependência, hierarquização e subordinação. Elas acabam por desenvolver um *ethos* militar⁴ a partir de suas práticas pedagógicas de tal forma que os sujeitos não percebam o quanto são

⁴ O autor aplica o conceito *ethos*, especificamente o *ethos* militar, para designar os aspectos psicológicos como coação física, com controle extremo da expressão corporal, dos gestos, fala, vestimenta e corte de cabelo impostos aos alunos dos Colégios Militares e também corporal, indicando uma forma de se mover pelo espaço social, a disciplina do corpo apreendida pelos aspectos psicológicos.

determinantes em seus comportamentos, discursos e visões de mundo. Como resultado, temos pessoas que defendem os valores do Exército Brasileiro como se fossem seus próprios. Tais valores se perpetuam tanto nos que vão permanecer na carreira militar como nos que irão para a esfera profissional civil.

O sistema de Colégios Militares no Brasil é composto por Colégios Militares reprodutores da hierarquia militar, na doutrina, nos valores, da cultura e do ethos militar. Inconsciente ou não, o capital simbólico presente na estrutura pedagógica militar faz parte da rotina diária dos alunos e é assimilado e visto de forma natural, sendo que o controle dos corpos é o principal instrumento de incorporação dos valores por esses alunos, seja através da coação ou da própria assimilação por imitação. Esse processo é facilitado uma vez que os valores são trabalhados dentro dos períodos de socializações primária e secundária, quando o aluno está sendo formado psicologicamente e socialmente (Nogueira, 2014, p.140).

Nogueira (2014) aponta alguns efeitos colaterais da aplicação dos preceitos militares na formação dos sujeitos, como “adultos menos participativos politicamente”, pois, o confronto de ideias não é admitido na hierarquia militar, não há um diálogo que deixe espaço para debate, fator essencial numa sociedade democrática. O autor também defende a perspectiva que não há falta de diálogo apenas dentro das instituições militares, mas também há falta de diálogo das instituições militares com a sociedade civil, indicando assim uma dissonância cognitiva, ou seja, o comportamento de evitar perspectivas que vão de encontro com as suas.

Outra proposta educacional que se apresenta como alternativa é o movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 e cuja premissa é defender que a educação seja “politicamente neutra” e que o que ocorre hoje nas escolas é uma “doutrinação ideológica”. Temos, desde 2014, a criação de projetos de leis⁵ que tentam incorporar os anseios do movimento à educação básica.

De acordo com Fernando Nicollazi (2016) tal proposta traz impactos sociais negativos, como, por exemplo, restringir ou eliminar nas escolas temas como moralidade, sexualidade, religiosidade e política, que promovem debates muito importantes para a convivência democrática. Apresentar tais assuntos como “neutros” também seria ocultar todo o debate científico que fez com que esses temas caminhassem historicamente.

Outro ponto importante é que os projetos de lei vinculados ao movimento Escola Sem Partido apoiam suas restrições com base em questões familiares. Um exemplo seria a exclusão

⁵ PL 124/2016, de autoria do vereador Valter Nagelstein (PMDB/RS), o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), PL 867/2015 protocolado pelo Deputado Federal Izalci (PSDB/DF), PL 190/2015, do suplente de deputado estadual Marcel van Hattem (PP/RS), PL 7.180/2014, de autoria do deputado Erivelto Santana (PEN/BA), PL 1.859/2015, também do Deputado Izalci (PSDB/DF), PL 1.411/2015, do Deputado Rogério Marinho (PSDB/RN).

do ensino do evolucionismo para crianças de famílias que defendem o criacionismo. De acordo com Nicolazzi (2016) o ambiente familiar, ou seja, privado, está sendo perigosamente projetado na dimensão social pública, minando as discussões sobre bem comum e justiça social.

O pacote Escola sem Partido, portanto, subestima a inteligência das pessoas, cria um alarmismo falso e provoca um clima de medo e de criminalização das práticas educacionais. Mais do que isso, ao se valer do enganoso termo “sem partido”, ludibria as pessoas menos atentas, escondendo seu verdadeiro objetivo que é, no verbo utilizado por um dos seus defensores, “extirpar” a pluralidade de pensamento (Nicolazzi, 2016, p.84).

Não é possível que haja diálogo e cooperação em uma dinâmica de exclusão de toda perspectiva diferente da sua. Propor que a ciência seja apresentada sob um único ponto de vista, aquele que coincide com sua própria concepção de mundo, apresenta uma tendência autoritária e até narcísica. Uma sociedade democrática é imprescindivelmente plural, e conciliar diferentes perspectivas requer um exercício constante de diálogo, concessões e acordos.

Além disso, temos a atual reforma do Ensino Médio, implementada em 2017, que é a mais recente, embora não seja a primeira mudança nessa etapa educacional. Fernanda Helena Petrini (2012) indica que a história do Ensino Médio no país é marcada pela tensão entre desenvolver um ensino de caráter geral e acadêmico e um ensino profissionalizante, o que foi o pretendido pelas reformas⁶ que ocorreram anteriormente nessa etapa de ensino.

A reforma do Ensino Médio, conduzida durante o governo de Michel Temer, foi marcada pela exclusão da sociedade no processo de formulação e apresentou características preocupantes, como a inclusão de professores com “notório saber”, permitindo a entrada de profissionais não licenciados no magistério, a redução da carga horária de disciplinas como filosofia e sociologia, fundamentais para a formação do pensamento crítico, a educação à distância sem a verificação das condições que os alunos possuem para aderir à modalidade, a possibilidade de parceria entre setor público e privado que aproxima a educação da ideia de mercadoria e também diminui a responsabilidade do Estado no setor, indo de encontro com o previsto na Constituição, e o ensino integral que impacta negativamente a rotina de alunos trabalhadores.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a hierarquização das disciplinas e a idade precoce que os alunos devem escolher seus itinerários formativos. Em uma idade de formação e de escolhas para o futuro, o aluno deveria estar em contato com a maior diversidade

⁶Reforma João Luiz Alves, em 1925; a Reforma Francisca Campos, em 1932; a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, com a LDB 4024/61; a LDB de 1971, O Parecer 45/72; o Parecer 76/75; a lei 7044/82 e, por fim, a LDB 9394/1996.

de áreas e não o contrário. Apresenta, portanto, um caráter fragmentário em contraposição à ideia de uma educação integral.

Sérgio Feldmann de Quadros (2020), em sua dissertação, associa a reforma do Ensino Médio aos interesses do empresariado brasileiro. Analisando a influência desse grupo a partir de seus discursos nas audiências públicas acerca da Medida Provisória 747/2016⁷, percebe uma grande preocupação com os resultados que os estudantes dessa etapa apresentam no IDEB, no SAEB, e no PISA, exames que enfatizam conhecimentos em português e matemática.

O empresariado vai partir de estudos da área de economia para justificar que seus interesses educacionais se atrelam ao crescimento econômico, como, por exemplo, estudos que relacionam a pontuação média no PISA com o crescimento do PIB em pontos percentuais.

Ora, o tipo de formação que o empresariado defende para as escolas se condiciona não a qualquer educação, mas a uma formação específica, mensurável, que traga resultados em termos de produtividade, em que os “gastos” governamentais destinados à educação se transformem em investimentos lucrativos (Quadros, 2020, p.105).

Essa noção de educação fundamentada em teorias econômicas é elaborada a partir da teoria de capital humano⁸, que entende que o crescimento do capitalismo não é explicado apenas pelo capital imobilizado e que o investimento em educação cumpre papel determinante na economia de um país. O estreitamento entre teorias econômicas e políticas impõe ao sistema educacional o papel prático de formação para o mercado de trabalho, e é nesse contexto que ganha destaque a pedagogia das competências.

Definindo um currículo composto pelos itinerários formativos e pela BNCC, já inteiramente organizada na noção das competências, o novo Ensino Médio defende a formação humana marcada pela adequação à lógica do mercado. As competências desejadas pelo empresariado estão atreladas ao ler, escrever e resolver problemas matemáticos, mas também vemos a preocupação com os aspectos “socioemocionais” que seriam o “autocontrole, a estabilidade emocional, a abertura a novas experiências e a manutenção de relações sociais positivas” (TPE, 2018, p.38).

⁷ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

⁸ Teoria desenvolvida por Theodore Schultz com o surgimento da disciplina Economia e Educação nos Estados Unidos em 1950. Ela entende que o trabalho humano, se qualificado pela educação, é um meio importante de ampliar a produtividade econômica e, portanto, as taxas de lucro do capital.

Para Quadros (2020) a formação baseada em competências do novo Ensino Médio está profundamente conectada com os novos discursos sobre empregabilidade e capital humano. Ela vai além da mera transmissão de conhecimentos práticos para a vida profissional e social, buscando moldar as subjetividades dos estudantes e futuros trabalhadores. A ênfase é em habilidades que respondem às demandas do mercado, produzindo um perfil de trabalhador adaptável e eficiente. Dessa forma, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos que atendam às exigências do capitalismo contemporâneo.

Também achamos necessário apresentar a proliferação de escolas cívico-militares que ocorreram no país a partir de 2019. Com o Decreto 10.004 foi instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que previa a implantação do modelo em 216 escolas públicas até o ano de 2023. O modelo era financiado pelo Governo Federal e pelas Forças Armadas e a escola que desejasse aderir ao programa deveria abrir consulta pública na comunidade escolar.

A parte pedagógica das escolas que aderissem ao modelo continuaria sendo exercida pelo quadro do magistério, sem interferência dos militares, mas fora das salas de aula eles exerceriam a função de monitores, disciplinando o comportamento dos alunos. Pelo Decreto 11.611/23 o programa deixou de receber verba federal por não haver adesão ao modelo, implantado em apenas 0,14%⁹ das escolas brasileiras. As escolas que já aderiram ao modelo e que optarem por mantê-lo deverão fazer uso de recursos locais.

Esse modelo educacional nos faz refletir sobre os efeitos das práticas disciplinadoras aplicadas nessas escolas: é possível desenvolver autonomia moral em um ambiente assim? Bianca de Moraes Canestraro Grizotes e Loriane Trombini Frick (2021), analisando documentos reguladores desse modelo de ensino chegam à conclusão contrária.

Observam que as relações de respeito são autoritárias e unilaterais, não há consciência sobre o respeito, ele é apenas imposto. Não há construção conjunta de regras, essas são pré-estabelecidas para todas as escolas a partir de um manual¹⁰ de 324 páginas. Defende valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito, não dando destaque para valores como empatia, justiça, igualdade, solidariedade, e responsabilidade social. As sanções também são pré-estabelecidas e apresentam caráter expiatório, não proporcionando reflexão acerca do

⁹ *Colégios militares, cívico-militares e da polícia: veja quantos são no país e entenda as diferenças entre eles.* Matéria de Emily Santos, publicada no G1 em 22/07/2023.

¹⁰ Manual das Escolas Cívico-Militares. S/d. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf>>. Acesso em: 19/09/2024.

erro. Diante do observado, é possível admitir que as práticas disciplinadoras das escolas cívico-militares contribuem para a permanência no estágio da moral heterônoma.

A escola não é influenciada apenas pela realidade objetiva que a engendra. Também é possível observar que incorpora em seu espaço físico o projeto intelectual da instituição, modelando ambientes capazes de exprimir e produzir subjetividades consoantes com esse projeto. Um exemplo disso é a arquitetura escolar, capaz de comunicar seu objetivo educacional sem a necessidade do uso da linguagem verbal.

Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (2001) trabalham exatamente a ideia de que há uma relação entre o currículo escolar, o espaço físico das instituições educacionais e a formação da subjetividade dos sujeitos que não pode ser ignorada se o objetivo dos pesquisadores na área de educação é compreender o espaço escolar de forma completa. Os autores indicam a necessidade de estar atento à micropolítica que ocorrem nesses ambientes, levando em consideração tanto os aspectos históricos, políticos e sociais como os culturais, onde estão os arquitetônicos.

Para esses autores, o espaço escolar é modelado por embates profissionais, como o médico-higienista, o arquitetônico, o pedagógico e o político administrativo, resultando na expressão de diferentes interesses. Também são espaços simbólicos, que transmitem estímulos, conteúdos e valores que fazem parte da teoria do currículo oculto, ou seja, de coisas ensinadas na escola que não estão explicitados nos currículos oficiais.

Os autores também se aproximam de Michel Foucault (1977) ao considerar que a distribuições feitas no espaço como nas escolas, fábricas, instituições militares, hospitais e prisões (instituições disciplinares) promovem a docilidade, ou seja, a submissão tanto dos corpos como das consciências dos sujeitos. Há um controle, exercido por elementos como os sinais sonoros, o uso de relógios e a vigilância constante do comportamento de quem se encontra nesses ambientes. Se dá então uma coação que ocorre sem a força física, transformando os corpos em um espaço de poder. A arquitetura desses ambientes vai ser fundamental para a manutenção dessa dinâmica.

Frago e Escolano (2001) também chamam a atenção para o impacto que ciências como a psicomетria, o taylorismo e a sociografia tiveram na setorialização que hoje observamos no ambiente escolar. O edifício escolar é então definido pelos autores como uma variante da arquitetura institucional que comporta força semântica através dos signos e símbolos que exhibe e que como qualquer outro tipo de construção é resultado do contexto cultural e está sujeita as transformações históricas.

Patrícia Melasso Garcia (2016) também nos mostra como a arquitetura escolar funciona como uma pedagogia invisível. Conforme a autora, a trajetória da educação no Brasil revela que as estratégias governamentais foram concebidas pela elite dominante, gerando ambientes educacionais que espelham momentos tanto de autoritarismo como de democracia. A disposição física das escolas pode seguir padrões que influenciam na maneira como os alunos percebem a autoridade e a liberdade no ambiente educacional.

A estrutura física das escolas tende a ser duradoura, resistindo às transformações nas abordagens pedagógicas e nas políticas educacionais ao longo do tempo. A constância das construções arquitetônicas pode dificultar a modernização das abordagens educacionais conforme as atuais demandas e diretrizes educacionais. É importante então considerar tanto os elementos estruturais das construções quanto os documentos legais que influenciam as diretrizes governamentais, a fim de compreender de maneira abrangente o funcionamento das escolas.

Garcia (2016) também indica que alguns elementos são essenciais para distinguir entre práticas educacionais que visam libertar ou comandar, como a introdução ou exclusão de matérias que estimulam a reflexão crítica. Por exemplo, a existência de disciplinas que promovem o pensamento crítico ou a flexibilidade na aplicação das orientações conforme a realidade local pode sugerir abordagens mais democráticas. O ambiente dessas escolas, refletindo o Projeto Político Pedagógico, vai apresentar adaptações feitas no espaço para exprimir o contexto atual, mesmo que funcione em um prédio construído em um contexto autoritário.

Garcia (2016) juntamente com Frago e Escolano (2001), ao falar da subjetividade que a escola é capaz de produzir, trazem o exemplo do como esse ambiente está atrelado a memórias afetivas que permanecem em nós por muito tempo ou por toda a vida, uma vez que o período de escolarização em nossas vidas é muito longo, e quando se é criança ou adolescente, não se tem ainda a noção de que existe uma vida que não passa pelo espaço escolar.

A autora defende que as dinâmicas educacionais e as relações sociais que ocorrem dentro dela estão em movimento, acompanhando mudanças históricas, políticas e culturais, mesmo quando o prédio em que elas ocorram seja a representação de um momento histórico específico que já tenha sido superado. A comunidade escolar e todos os envolvidos no projeto teriam então a função construir e de organizar seu ambiente para ser acolhedor e estimulante e para formar valores que preparem os indivíduos para atuarem de maneira crítica e autônoma na sociedade.

Seguindo a ideia de que muitos dos prédios em que ocorrem as dinâmicas educacionais hoje foram construídos em outros contextos históricos, Doris Kowaltowski (2011) indica que a ação dos gestores e professores para a adaptação do ambiente é muito importante na incorporação do espaço como elemento pedagógico:

O sistema educacional precisa dar suporte aos métodos de ensino, mas a qualidade da educação depende da criação de um ambiente escolar composto por material didático, móveis, equipamentos e a forma do espaço físico. O conforto que este oferece para o desenvolvimento das suas funções deve ser levado em conta (Kowaltowski, 2011, p.36).

Ao falar do mobiliário das escolas, levando em consideração que a ele estão relacionadas questões de ergonomia, pedagogia e tecnologia, a autora crítica ambientes em que os alunos devem estar sentados todo o tempo e em carteiras não adaptadas à sua anatomia específica, uma vez que há um padrão de confecção desses materiais com métricas genéricas. Vê esse tipo de composição ambiental como antipedagógica, indicando que o movimento, a “troca rítmica e contínua entre passividade e atividade, tensão e relaxamento” é o que permite o desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

Kowaltowski (2011) também avalia a transformação histórica da arquitetura escolar na Europa, nos Estados Unidos, nos países em desenvolvimento e no Brasil e como a história das ideias políticas e pedagógicas foram determinantes na construção desses ambientes. Porém, evidencia que mesmo com projetos arquitetônicos que reflitam pedagogias específicas ao redor do mundo, o mais comum, especialmente para as escolas e outros prédios públicos, é a implementação de projetos padrão.

Eles são justificados a partir de ideias como a economia gerada por serem produzidos em massa, a redução de custo e tempo na formulação e execução do projeto, a qualidade superior às obras personalizadas por serem construídos com mão de obra especializada, o que também levaria a menos falhas na execução, e a possibilidade de realizar correções após o projeto ser testado na prática, além da montagem rápida no caso de módulos pré-fabricados.

Para Kowaltowski (2011), mesmo que na teoria os projetos educacionais padrão sejam mais fáceis e baratos de executar, na prática, são encontrados prédios que priorizam funcionar como assinatura visual da gestão governamental que o concebeu, secundarizando a funcionalidade do espaço na prática. Usando como exemplo os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)¹¹, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPSs)¹², e os Centros

¹¹ Construídos durante o governo de Fernando Collor na década de 1990 e projetados por João Filgueiras Lima.

¹² Construídos no Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola em 1985 e projetados por Oscar Niemeyer.

Educacionais Unificados (CEUs)¹³, aponta problemas como serem construções difíceis de reformar, que apresentam obstáculos de circulação para as crianças transitarem entre as áreas internas e externas, problemas de acústica, ventilação e também de poluição sonora, por serem construídos em áreas com grande movimentação urbana, priorizando a visibilidade do projeto em detrimento dos objetivos pedagógicos.

Kowaltowski (2001) defende que a arquitetura escolar está relacionada com o conforto ambiental, e esse pode ser definido a partir dos aspectos térmicos, visuais, acústicos e funcionais. Aponta que, no Brasil, as escolas públicas mostram qualidade arquitetônica frequentemente insatisfatória, apresentando superlotação e arranjos inadequados de mobiliário. Indica que é possível fazer alterações nessas estruturas, porém elas devem ser muito bem pensadas e levar em consideração muitos aspectos, incluindo a aprovação de seus usuários.

Em nossa pesquisa pudemos observar que enquanto as escolas convencionais apresentam uma estrutura básica reconhecida em qualquer território, com carteiras dispostas em fileiras, com o professor localizado à frente da sala, salas de aula quadradas dispostas em corredores e pátios panópticos, nas escolas de resistência notamos uma grande preocupação com a incorporação do ambiente no processo de aprendizagem, com a importância dada aos elementos naturais que cercam essas experiências educacionais, produzindo conhecimento de forma mais orgânica e conectada com o meio ambiente. Explicitado o contexto de nossa pesquisa, passemos agora para a estruturação dessa dissertação.

Ela está dividida em três capítulos: *Do que é feita uma escola convencional?*, *Do que são feitas as escolas de resistência?* e *A escola como espaço de autonomia*. No primeiro capítulo buscamos caracterizar os elementos que compõem uma escola convencional a fim de caracterizá-la como uma instituição de grande importância na manutenção da ordem social. Partimos de teóricos como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Mariano Fernandez Enguita, Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux. A partir dessa discussão foi possível observar que as escolas convencionais são projetadas para modelar pensamentos e comportamentos que convergem com os interesses sociais das classes economicamente dominantes.

No segundo capítulo procuramos ao redor do mundo exemplos de escolas de resistência, ou seja, exemplos de escolas que têm objetivos pedagógicos e sociais que vão além da reprodução das condições econômicas e das relações sociais capitalistas, prezando pela emancipação e pela criticidade de seus estudantes. Os modelos escolhidos são a educação

¹³ Construídos na cidade de São Paulo durante o governo de Marta Suplicy (2001/2005) e projetados por Alexandre Delijaicov, André Takyia e Wanderley Ariza

escolar indígena brasileira, a educação no Movimento Zapatista, a educação no Movimento Sem Terra, a teoria da educação desinstitucionalizada, o *homeschooling*, a escola *Summerhill*, a educação infantil em Reggio Emilia, a pedagogia *Waldorf*, a Escola da Ponte e o nosso objeto de estudo, a EMEF Desembargador Amorim Lima. Pudemos observar a importância de se levar em consideração o contexto geográfico, histórico, político, econômico e social ao formular uma proposta educacional que faça sentido para a comunidade atendida.

No terceiro capítulo fizemos um ensaio teórico sobre a teoria Piagetiana, dissertando sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, os estágios do desenvolvimento moral, o egocentrismo infantil, o julgamento moral, jogos e interações sociais. Também aprofundamos os conceitos de esquemas, estruturas cognitivas, conflito, desequilíbrio e equilíbrio cognitivos, e epistemologia genética. Também analisamos o Projeto Político Pedagógico, a Carta de Princípios e o regimento interno da EMEF Desembargador Amorim Lima à luz da teoria piagetiana. O objetivo foi demonstrar como um ambiente educacional tem potencial para estimular relações democráticas de cooperação e o desenvolvimento da moral autônoma dos seus estudantes.

2. DO QUE É FEITA UMA ESCOLA CONVENCIONAL?

“Que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (Karl Marx; Friedrich Engels, 1998, p.57).

O presente capítulo objetivou revisar teorias críticas educacionais a partir de alguns de seus principais pensadores, e para isso consideramos importante fazer um breve histórico sobre essas e as teorias conhecidas como teorias educacionais tradicionais, para contextualizarmos as obras que serão aqui abordadas.

Para iniciar a discussão que irá apresentar diferentes abordagens educacionais, entendemos que é crucial esclarecer o uso do termo "tradicional". O termo “tradicional” é comumente utilizado para descrever métodos de ensino convencionais e teorias pedagógicas não críticas. No entanto, essa designação merece uma análise mais aprofundada, especialmente à luz das discussões teóricas e conceituais sociológicas.

Na perspectiva de Max Weber, as práticas tradicionais são ações orientadas por costumes e normas que se perpetuam ao longo do tempo, sendo legitimadas pela força da tradição. Essas práticas não dependem de uma reflexão crítica ou de uma análise racional em cada nova aplicação, mas da aceitação social de padrões herdados que sustentam a continuidade e a estabilidade das relações sociais. A legitimidade dessas ações está associada à autoridade tradicional, que se fundamenta na crença no valor das normas estabelecidas e na confiança no que sempre foi praticado, preservando uma ordem social que prioriza a manutenção do *status quo*.

Embora algumas práticas pedagógicas sejam frequentemente denominadas "tradicionais", na perspectiva weberiana, elas não podem ser compreendidas como práticas tradicionais no sentido estrito, pois envolvem uma racionalidade deliberada e intencional. Para Weber, mesmo métodos que parecem conservadores ou baseados em normas antigas são produzidos de forma racional, sendo moldados para atender a objetivos educacionais específicos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas refletem escolhas fundamentadas que vão além da simples repetição de costumes, exigindo planejamento, reflexão e adaptação ao contexto social e cultural em que estão inseridas. Assim, ainda que carreguem elementos históricos, as práticas pedagógicas evidenciam um grau de racionalidade que as distingue das práticas puramente tradicionais, conforme definidas por Weber.¹⁴

¹⁴ *Economia e sociedade* (1922).

Assim, é importante diferenciar a escola convencional da escola tradicional. A escola convencional, frequentemente vista como sinônimo de tradicional, na verdade, aplica metodologias e estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas. Fernando Becker (1993) argumenta que mesmo nas situações consideradas "tradicionais" de ensino, há um planejamento intencional e calculado, visando resultados específicos na prática pedagógica. Essa análise mostra que o uso do termo 'tradicional' não deve ser simplificado ou utilizado de forma pejorativa para descrever práticas pedagógicas que não se alinham às teorias críticas.

Reconhecer a racionalidade presente em todas as abordagens pedagógicas, sejam elas convencionais ou inovadoras, permite uma análise mais justa e completa do campo educacional. Dessa forma, evitaremos a simplificação da compreensão das diversas práticas educacionais substituindo o termo escola tradicional por escola convencional e teorias educacionais tradicionais por teorias educacionais conservadoras.

As teorias educacionais conservadoras dominaram o campo dos estudos referentes à educação aproximadamente entre as décadas de 1920 e 1970, quando a área do currículo escolar passou a ser um campo profissional especializado. Tinham como principal objetivo pensar e elaborar currículos que maximizassem a eficiência na transmissão do conteúdo, mas sem fazer questionamentos sobre os conteúdos eleitos como importantes e de presença obrigatória nas escolas e os que não eram considerados importantes e, portanto, descartáveis.

Essa concepção da educação é originária, na maior parte, de teorias estadunidenses, e está atrelada à institucionalização da educação de massas. O primeiro livro que marca o estabelecimento do currículo como um campo especializado é o de John Franklin Bobbitt *The curriculum* (1918), que propunha que a escola funcionasse como qualquer empresa comercial ou industrial. A palavra-chave era eficiência, e para isso Bobbitt advogava pela transferência dos princípios administrativos de Frederick Taylor¹⁵ para o ambiente escolar.

Além de teoria taylorista de educação proposta por Bobbitt, temos também entre as teorias educacionais conservadoras a de John Dewey, considerada mais progressista. Dewey estava mais preocupado com a elaboração de currículos que priorizassem a construção da democracia em detrimento do funcionamento econômico. Entretanto, sua teoria teve, naquele contexto, impacto limitado nos estudos acerca dos currículos se comparado à de Bobbitt, pois essa última permitia à educação “tornar-se científica”.

¹⁵ Nos referimos aqui ao Taylorismo, teoria de administração científica que visa aumentar a eficiência do trabalho industrial. Taylor propôs a análise sistemática das tarefas de trabalho, a padronização dos métodos, a divisão de tarefas e o uso de incentivos salariais para motivar os trabalhadores. Ele acreditava que, através da observação e medição precisas das tarefas, era possível determinar a maneira mais eficiente de realizar cada trabalho, resultando em maior produtividade e menor desperdício de tempo e recursos.

Outra teoria educacional conservadora que ganha forma a partir dos pensamentos educacionais de Bobbitt é a de Ralph Tyler, que publica em 1949 o livro com título em português *Princípios básicos de currículo e ensino*. Nesse livro, ele enfatiza o caráter tecnicista que o currículo deve ter, o construindo a partir de quatro perguntas: que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais devem ser oferecidas para alcançar esses objetivos? Como organizar eficientemente essas ideias? Como garantir que os objetivos foram alcançados?

Com relação à primeira pergunta, sobre os objetivos educacionais, Tyler indica que devem ser levados em consideração estudos sobre os aprendizes, estudos sobre a vida contemporânea fora da educação e sugestões de especialistas de diferentes disciplinas. Expande assim o modelo de Bobbitt ao incluir em sua proposta de formulação de currículo a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Afirmando que os objetivos devem ser claramente definidos e que estes devem ser formulados em termos de comportamento explícito, Tyler populariza entre outros pensadores educacionais a orientação comportamentalista, muito influente na década de 1960.

Como um referencial dessa tendência comportamentalista e tecnicista está o psicólogo Robert Mager e seu livro com título em português *Análise de objetivos* (1962) cuja preocupação é decidir quais experiências devem ser propiciadas e como elas devem ser organizadas para garantir os objetivos elencados em um currículo, conforme a teoria de Tyler.

Tanto as teorias tecnocráticas de Bobbitt e Tyler quanto as teorias progressistas, como a de Dewey surgem de uma tendência de contestação à formulação do currículo humanista que dominava a educação secundária. Esse currículo era derivado das “artes liberais” que vinha da antiguidade clássica e se estabeleceu na Idade Média e Renascimento, incluindo as áreas de conhecimento de gramática, retórica, dialética, astronomia, geometria, música e aritmética. Tinha como objetivo introduzir os estudantes ao que consideravam as melhores realizações já feitas pelo homem, as obras literárias e artísticas clássicas gregas e latinas.

O currículo humanista só sobrevive no contexto de uma educação secundária restrito às classes dominantes. Ele tem fim com a democratização da educação e a contestação às teorias educacionais conservadoras. Enquanto as teorias tecnocráticas o atacam pela inutilidade de seus conteúdos para a preparação para a vida moderna e atividade laboral as teorias progressistas o atacam por seu distanciamento dos interesses e experiências de crianças e jovens, desconsiderando a psicologia infantil.

A hegemonia das teorias educacionais conservadoras começa a enfraquecer a partir da década de 1960, quando mudanças sociais¹⁶ ocorrendo ao redor do mundo oferecem novas teorias tanto para se repensar o currículo como as dinâmicas educacionais e seus impactos na sociedade mais ampla. É nesse contexto que ganham forças as chamadas teorias educacionais críticas.

É importante não perder de vista nesse capítulo o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2005) sobre teorias pedagógicas e teorias sobre currículo, pois de acordo com ele todas as teorias pedagógicas e educacionais são também sobre currículo, mas não são, estritamente falando, teorias apenas sobre o currículo. Portanto, as teorias apresentadas aqui vão ter como objetivo exemplificar o impacto que a escola tem, a partir de seus currículos, dentro e fora de seus muros.

As teorias críticas do currículo contestam e reformulam os fundamentos das teorias conservadoras. Enquanto essas tomavam o *status quo* como referência desejável, as teorias críticas desconfiavam dele e o responsabilizavam pelas desigualdades e injustiças sociais. “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2005, p.30).

Como marcos da teoria educacional crítica temos os livros *Pedagogia do oprimido* (Paulo Freire, 1970); *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (Louis Althusser, 1970); *A reprodução* (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, 1970); *L'école capitaliste em France* (Christian Baudelot e Roger Establet, 1971); *Class, code and control* (Basil Bernstein, 1971); *Knowledge and control, new directions for the sociology of education* (Michael Young, 1971); *Schooling in capitalist America* (Samuel Bowles e Herbert Gintis, 1976); *Toward a poor curriculum* (William Pinar e Madeleine Grumet, 1976) e *Ideologia e currículo* (Michael Apple, 1979)

Para esse capítulo selecionamos o livro de Althusser, que vai fornecer uma base crítica marxista da educação, correlacionando educação e ideologia e o livro de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que diferente da base crítica marxista pensa a escola e a cultura como possuidoras de uma economia própria, demonstradas pelos conceitos de capitais cultural e simbólico. Se para Althusser, a escola está encarregada da reprodução social, para Bourdieu e Passeron, está encarregada da reprodução cultural.

¹⁶ Movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; Movimento Feminista; Contracultura e Movimento Hippie, Revolução Cultural na China; Descolonização na Ásia e África; Protestos Contra a Guerra do Vietnã; Maio de 1968 na França; Golpe Militar de 1964 no Brasil; Movimento Tropicalista; entre outros.

Expandiremos a teoria de reprodução social de Althusser com o livro de Mariano Fernandez Enguita, *A face oculta da escola* (1989), por oferecer uma análise mais completa e complexa ao examinar as funções latentes e disfuncionais da escola. Enguita argumenta que a escola não apenas reproduz a sociedade atuando como um mecanismo de controle social, mas também desempenha um papel crucial na construção da subjetividade do trabalhador assalariado. Destaca como a prática escolar cotidiana molda comportamentos e atitudes que se alinham às exigências do mercado de trabalho e da sociedade capitalista.

Selecionamos também o livro de Michael Apple, que traz uma crítica neomarxista às teorias conservadoras, e diferente dos livros citados acima, tem foco no currículo, entendendo que há uma relação estrutural entre economia e educação, uma vez que a economia afeta todas as esferas sociais. Porém, saindo da concepção determinista e mecanicista das teorias marxistas ortodoxas, ele indica a mediação da ação humana no processo.

Foi selecionado também o livro de Paulo Freire, que aborda a questão “o que ensinar?” de maneira filosófica, baseada na dialética hegeliana das relações servis ampliada pelo marxismo humanista de Erich Fromm, pela fenomenologia existencialista e pela crítica do processo de dominação colonial desenvolvida por Albert Memmi e Frantz Fanon¹⁷. O foco é retirado da dominação como reflexo das relações econômicas e colocado na dinâmica própria do processo de dominação.

O último livro selecionado foi o de Henry Giroux, que ataca as teorias educacionais conservadoras pela sua perspectiva técnica e empirista, deixando de lado o caráter histórico, ético e políticos das ações humanas e sociais, afastando do currículo o que o autor entende por conhecimento emancipatório. Desenvolve sua crítica baseado nas ideias de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse¹⁸. Nesse capítulo também serão incorporadas não apenas as críticas, mas também as propostas educacionais oferecidas por Henry Giroux e Paulo Freire.

¹⁷ Os temas citados nesse parágrafo podem ser aprofundados a partir dos livros *Fenomenologia do Espírito* (Friedrich Hegel, 1807); *Conceito Marxista do Homem* (Erich Fromm, 1983); *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (Albert Memmi, 1957); *Os condenados da Terra* (Frantz Fanon, 1961). Jean Paul Sartre, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty podem ser consultados para leituras sobre Fenomenologia e Existencialismo.

¹⁸ Os autores citados, juntamente com Jürgen Habermas desenvolveram a Teoria Crítica, uma abordagem filosófica e sociológica desenvolvida principalmente pela Escola de Frankfurt, na Alemanha, durante o início do século XX. Eles buscaram analisar e criticar as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade capitalista moderna. Essa teoria questiona a racionalidade instrumental e a cultura de massa, argumentando que essas perpetuam a opressão e a alienação dos indivíduos. Além de analisar a economia política e a cultura, a teoria enfatiza a necessidade de emancipação social e a transformação radical das condições sociais para alcançar uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 Teoria Geral dos campos

Utilizaremos como principal ponto de partida para observarmos os elementos constituintes da escola convencional e sua função social a teoria de reprodução desigual do capital cultural realizada através da escola, proposta por Pierre Bourdieu em parceria com Jean Claude Passeron. Entretanto, consideramos importante localizar essa teoria dentro da teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu, uma vez que ela perpassa toda a sua produção intelectual e vai nos ajudar a contextualizar a escola no pensamento bourdieusiano.

Para introduzir o pensamento de Bourdieu vamos começar por sua abordagem praxiológica, ou seja, que tem como foco a investigação de como a exterioridade das estruturas objetivas é interiorizada pelos agentes¹⁹ sociais e como a interioridade desses é exteriorizada nessas estruturas. Rejeitando tanto os aspectos individualistas das teorias subjetivistas²⁰ quanto os deterministas das teorias objetivistas²¹, propondo inclusive que não exista tal dicotomia apresentada pelas duas vertentes no mundo social, realiza uma síntese dessas ideias formulando o seu estruturalismo construtivista. Nele os agentes são influenciados pelas estruturas objetivas, porém são eles que as constroem, imprimindo nelas também sua subjetividade.

Já sua teoria geral dos campos examina como diferentes esferas da sociedade, ou "campos", funcionam de maneira relativamente autônoma, cada uma com suas próprias regras, capitais²² (econômico, social, cultural e simbólico) e estruturas de poder. Nos apresenta assim a ideia de espaço social, formado por três campos principais: político, econômico e cultural (produção simbólica) e mais os outros campos e subcampos que podem ser identificados a partir destes. Começou a ser desenvolvida a partir de seu estudo do campo intelectual²³, onde ele identificou que as relações visíveis entre autores e editores disfarçavam as relações objetivas entre as posições ocupadas por esses agentes no campo.

¹⁹ Termo utilizado em substituição a indivíduos para enfatizar o poder de atuação desses nas estruturas objetivas nas quais estão inseridos.

²⁰ As teorias subjetivistas destacam a importância das percepções, experiências e interpretações individuais na construção da realidade social e na formação de valores e normas. Essas teorias propõem que a sociedade e suas instituições são criadas e mantidas pelas interações e significados atribuídos pelas pessoas, ao invés de serem entidades objetivas e independentes dos indivíduos. São exemplos a Teoria do valor subjetivo, Fenomenologia social, Interacionismo simbólico, Construtivismo social e o Existencialismo.

²¹ As teorias objetivistas afirmam que a estrutura social, as instituições e as normas existem independentemente das percepções e interpretações individuais, sendo consideradas entidades objetivas e externas aos indivíduos. Essas teorias sustentam que a sociedade possui uma realidade concreta e estruturada que influencia o comportamento e as interações humanas de maneira consistente e previsível. São exemplos o Funcionalismo estrutural, o Materialismo histórico, a Teoria do valor-trabalho, Realismo científico e Teoria dos sistemas sociais.

²² Qualquer posse socialmente valorizada e que funcione como instrumento de poder.

²³ *Champ Intellectuel et Projet Créateur* (1966). Esse estudo pode ser encontrado no livro *Problemas do estruturalismo* (Pouillon Jean et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1968) com o título em português *Campo intelectual e projeto criador*.

Para refinar sua análise, recorre à teoria das esferas de ação de Max Weber²⁴ que descreve campos como o econômico, político e religioso, com regras próprias. Bourdieu então cria um instrumento de análise aplicável a diferentes domínios sociais, como alta costura, literatura e filosofia, revelando propriedades constantes entre os campos. Essa teoria do espaço social rompe com a visão marxista ao criticar a tendência de privilegiar substâncias (grupos reais) em detrimento das relações, o economicismo que reduz o campo social ao econômico, e o objetivismo que ignora as lutas simbólicas nos campos. “Pierre Bourdieu substitui a luta de classes, motor da história em Marx, pela luta de classificações, motor da lógica do espaço social” (Assis, 2022, p. 18).

Com a constituição da teoria geral dos campos é elaborado o próprio conceito de campo²⁵. Este refere-se a um espaço social estruturado onde os agentes e instituições interagem e competem por diferentes formas de capitais e poder. Cada campo possui suas próprias regras, normas e lógica de funcionamento, que definem o valor e a hierarquia dos capitais em jogo. O capital mais valorizado em um campo, chamado de capital específico, nem sempre é econômico.

Os campos são relativamente autônomos, mas interdependentes, e os agentes que atuam dentro deles são regidos pelos *habitus*, conceito que aprofundaremos adiante. Bourdieu (1996) afirma que o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento de diferentes campos, apresentando assim um dos limites de suas autonomias. Para ele não há campo totalmente subordinado à demanda externa, muito menos com independência absoluta às exigências do mercado. É uma arena de lutas sociais onde se desenrolam disputas pela legitimidade e reconhecimento em um determinado contexto social. Nesse espaço, a posse dos capitais dita as distâncias, aproximando e afastando agentes em perspectiva social e geográfica e formando as categorias de dominantes e dominados.

É possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais - no papel - coincidem com as distâncias sociais (Bourdieu, 2004, p.154).

²⁴ Essa teoria é uma forma de entender como diferentes domínios da vida social (como a economia, a política, a religião, o direito, a ciência, a arte, entre outros) operam de maneira relativamente autônoma, cada qual com suas próprias normas, valores e racionalidades. *Economia e Sociedade* (1921).

²⁵ Para uma leitura mais detalhada dos elementos que constituem um campo consultar: *Pierre Bourdieu: em discussão o entrecruzamento das fronteiras científicas no campo das ciências humanas e sociais*. (Jacira Helena do Valle Perreira Assis, 2022) e *Campo* (Bernard Lahire, 2017, In: Vocabulário Bourdieu. Afranio Mendes Catani et al.)

Não é possível dissertar sobre o conceito de campo sem correlacionar outros conceitos, como o de *habitus*, que se refere ao conjunto de disposições duráveis e internalizadas que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas, principalmente através da socialização, e que orientam suas percepções, ações e reações no espaço social. É a mediação fundamental entre o individual e o social, socialmente gerado e socialmente gerador. Resulta das condições sociais de existência e guia a prática dos agentes de maneira quase automática e inconsciente. É a partir dele que o agente conhece e reconhece as leis do campo em que está inserido, e só pode ser agente de um campo aquele que além de deter o *habitus* específico exigido, pois de outra forma não tem condições de participar da luta do campo, participa efetivamente da disputa. Ele permite que os indivíduos adaptem suas estratégias conforme as exigências dos diferentes campos sociais em que participam, contribuindo tanto para a reprodução das estruturas sociais e das relações de poder como para a subversão dessas.

Também se relaciona com o conceito de campo o de capitais, que vão além do econômico e são valorizados socialmente. O conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu aparece relacionado ao campo educacional e refere-se aos recursos culturais acumulados por um indivíduo, que podem existir em três estados: incorporado (disposições duráveis da mente e do corpo, como habilidades e conhecimentos), objetivado (bens culturais materiais, como livros, obras de arte, instrumentos) e institucionalizado (credenciais educacionais, como diplomas e títulos acadêmicos).

Esse capital cultural é transmitido principalmente através da família e do sistema educacional, desempenhando um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, pois facilita o acesso a posições de poder e prestígio dentro dos diversos campos sociais a quem já o possui “de berço” e exclui desses ambientes os que não o tem. Assim, o capital cultural não só confere *status* e vantagem competitiva, mas também legitima e perpetua a dominação cultural e social sobre quem o tem menos.

Um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada (Bourdieu, 2004, p.164).

Temos também o conceito de reprodução social de Pierre Bourdieu que se refere aos mecanismos e processos pelos quais as estruturas sociais, as relações de poder e as desigualdades são perpetuadas ao longo do tempo. Bourdieu argumenta que a reprodução social ocorre através da transmissão desigual de capitais e do *habitus*, que moldam as disposições e

práticas dos indivíduos, reforçando as hierarquias e a dominação existentes. As instituições, como a família, a escola e o Estado, desempenham um papel crucial na legitimação e na continuidade dessas estruturas, garantindo que as posições sociais e as vantagens sejam mantidas de uma geração para outra. Dessa forma, a reprodução social contribui para a manutenção da ordem social e das distinções entre diferentes grupos e classes sociais.

Por último, trazemos o conceito de violência simbólica, que se refere à imposição de sistemas de significados e valores, por processos simbólicos e culturais, de maneira que as relações de dominação e desigualdade sejam percebidas como legítimas e naturais pelos dominados. Essa forma de violência é invisível e sutil, operando via práticas cotidianas, instituições e discursos que internalizam normas e hierarquias, fazendo com que os indivíduos aceitem e reproduzam sua própria subordinação sem questionamento. A violência simbólica é eficaz porque exerce poder sem recorrer à força física, ao invés disso, manipula a percepção e o entendimento dos agentes sociais sobre a realidade, mascarando as verdadeiras relações de poder.

O espaço social é então formado por diversos campos. Os campos, por sua vez, são estruturados pelos agentes ou instituições, que estão em posições distintas dentro deles conforme a posse do capital específico valorizado e a relação de forças que estabelecem entre si. A luta em um campo gira em torno da distribuição desse capital. Alguns dos agentes já o acumularam em lutas anteriores, orientando as estratégias posteriores. A luta é contínua e o objetivo é o monopólio da violência legítima contra os agentes que não possuem ou possuem pouco do capital específico do campo.

2.1.1 Reprodução cultural

Para falarmos sobre o poder de atuação das instituições escolares na reprodução das desigualdades sociais²⁶ através da reprodução cultural, partiremos do já mencionado estudo realizado pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, intitulado *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992). Nele, os autores partem do princípio de que o sistema educacional atua a partir do conceito de violência simbólica que seria, como apresentado acima, o poder de impor significados fazendo com que sejam aceitos como legítimos, ocultando as relações de poder que sustentam essa dinâmica.

Os autores dividiram o sistema de ensino a partir de elementos que identificaram como parte de sua estrutura, são eles: ação pedagógica (AP), autoridade pedagógica (AuP), trabalho

²⁶ Nos referimos aqui principalmente às desigualdades econômicas e étnicas.

pedagógico (TP), autoridade escolar (AuE), sistema de ensino (SE) e trabalho escolar (TE). Nossa intenção aqui é explicar a funcionalidade de cada um desses elementos, sucintamente, a fim de identificar suas contribuições na reprodução cultural.

A ação pedagógica, nesse contexto, é uma violência simbólica que impõe uma cultura arbitrária por meio de um poder igualmente arbitrário. Os autores, ao utilizarem o termo arbitrário, explicam que não se trata de escolhas culturais relacionadas à “natureza humana” ou a um inconsciente cultural, mas sim de seleção de significações relacionados à estrutura social vigente. Conforme os autores, a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante e, por consequência, reproduz a estrutura das relações de força. Dessa forma, o sistema de ensino dominante assegura-se do monopólio da violência simbólica legítima.

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais ou simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (Bourdieu; Passeron. 1992, p.24).

Correspondendo aos interesses materiais e simbólicos de classes situadas em diferentes posições de poder, a ação pedagógica tende a reproduzir a estrutura de distribuição desigual do capital cultural entre essas classes, e, portanto, reproduzir a estrutura social. Lembrando que a ação pedagógica age sempre para dissimular essa dinâmica, que os autores chamam de verdade objetiva²⁷.

Para garantir a inculcação do arbitrário cultural através da comunicação pedagógica, é necessária a presença de uma autoridade pedagógica. Esta não é simplesmente uma ferramenta de imposição do arbitrário cultural, mas sim um fenômeno complexo que envolve diferentes formas de poder simbólico e cultural. É uma manifestação da dominação cultural exercida pelas instituições educacionais e pelos agentes que as representam. Também dissimula a verdade objetiva de sua ação, muitas vezes atrás de “métodos suaves” de interação.

Desde que toda AP em exercício dispõe por definição de uma AuP, os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e, por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas (Bourdieu; Passeron, 1992, p.34).

²⁷ Está ligada à ideia de que as relações sociais e as desigualdades não são produto de escolhas pessoais ou características individuais, mas de estruturas sociais que exercem uma influência determinante sobre a vida dos sujeitos, sem que esses sujeitos necessariamente tenham consciência de tal influência

Pela conotação de legítima que a autoridade pedagógica comporta, os estudantes, seus receptores pedagógicos, assumem de imediato que a informação transmitida é também legítima. Uma vez que os valores dominantes são inculcados pela autoridade pedagógica, há um reconhecimento pelas classes dominadas do valor da cultura transmitida e também do não valor de suas próprias culturas, culturas dominadas, ilegítimas.

A ação pedagógica não se limita, em termos cronológicos, ao tempo permanecido na escola. Ela precisa ser realizada a partir de um trabalho, para durar para além da formação escolar. A esse trabalho os autores deram o nome de trabalho pedagógico.

(...) a AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu; Passeron, 1992, p.44).

O trabalho pedagógico escolar, na perspectiva trazida pelos autores, se trata de um trabalho pedagógico secundário. O trabalho pedagógico primário é o que foi inculcado no seio familiar. O que é considerado no trabalho pedagógico escolar é a distância que existe entre o *habitus* que se pretende inculcar e o *habitus* inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores.

O trabalho pedagógico secundário age incluindo ou excluindo seus receptores, atuando de acordo com códigos adquiridos (ou não) pelo trabalho pedagógico inicial. Os autores citam o exemplo do museu, que delimita seu público eliminando naturalmente os que não possuem os códigos culturais necessários para entender suas exposições. Essa exclusão é também dissimulada, uma vez que a ausência dos códigos necessários à inclusão cultural é atribuída ao receptor e não ao transmissor do arbitrário cultural.

Dado os elementos citados, os autores vão explicar como eles se encontram no sistema de ensino institucionalizado. Todo sistema de ensino institucionalizado adquire suas características específicas de estrutura e funcionamento devido à necessidade de produzir e reproduzir, por meio dos próprios mecanismos da instituição, as condições institucionais essenciais para sua existência contínua. Essas condições são cruciais tanto para desempenhar sua função primária de inculcação quanto para realizar sua função de reprodução de um conjunto cultural arbitrário, do qual não é o criador (reprodução cultural), e cuja perpetuação contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes sociais (reprodução social).

É no sistema de ensino institucionalizado que ganham destaque os elementos trabalho escolar e autoridade escolar. Relacionados aos elementos já citados de trabalho pedagógico e

autoridade pedagógica, esses dois novos elementos trazem em si as especificidades do universo escolar. O trabalho escolar é predisposto pelas condições institucionais de sua própria reprodução a limitar suas atividades nos parâmetros estabelecidos por uma instituição convocada para reproduzir o conjunto cultural arbitrário, e não para modificá-lo. Já a autoridade escolar é dispensada da necessidade de confirmar continuamente sua autoridade pedagógica, uma vez que essa ação já é feita pelo próprio sistema de ensino para manter as condições necessárias para ocorrer o trabalho escolar.

2.1.2 A Escola como um campo

Em *As regras da arte* (1996) Bourdieu descreve algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. Indicando-as como necessárias para a delimitação do campo literário, essas propriedades podem também ser aplicadas à delimitação de outros campos, como propõem Massi, Agostini e Nascimento (2021) e Ostermann et al. (2022). Assim, podemos dizer que para a delimitação de um campo numa perspectiva bourdieusiana é necessário analisar a posição do campo em questão com relação ao campo do poder juntamente com sua evolução histórica; a estrutura interna do campo, com suas próprias leis de funcionamento e transformação (as estruturas objetivas entre as posições que ocupam os agentes ou grupos em situação de concorrência pela legitimidade); e a gênese do habitus dos ocupantes dessas posições.

Genovez (2008) busca delimitar a escola como um campo dentro do campo (ou sistema) escolar, sendo um subcampo deste e com capitais específicos. Segundo o autor, a escola é um campo relativamente autônomo, com a capacidade de resistir ou modificar as orientações estabelecidas pelas autoridades através de reformas educacionais. Nesse cenário, as escolas estariam situadas nas periferias do campo escolar, enquanto as autoridades educacionais ocupariam o centro. As escolas teriam, ainda, a capacidade de influenciar outros campos, como o intelectual. Como exemplo de tal dinâmica, Genovez cita como professores da educação básica criaram matérias que se transformaram em disciplinas acadêmicas, como as de ciências e geografia²⁸.

Com relação à posição que os agentes da cultura ocupam no campo escolar, temos os professores na posição de dominados e os agentes ligados aos campos políticos e econômico como dominantes. Em seu estudo, há ainda a contextualização geográfica do campo da escola,

²⁸GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

explicando a partir do que podemos chamar classes econômicas, a localização e composição dos bairros.

A cidade (não nomeada) está localizada no interior paulista e possui cinco escolas, uma escola municipal de educação infantil (EMEI), três escolas municipais de educação fundamental (EMEF), duas na área periférica e uma na área central, vizinha da única escola estadual da cidade (EE). O autor indica que as quatro primeiras sofrem muita influência do poder executivo municipal, enquanto a última, das outras escolas públicas e privadas de ensino médio e das faculdades e universidades de uma cidade vizinha.

Analisando quais os capitais específicos valorizados no campo escola, Genovez propõe que sejam o capital cultural escolar em suas três formas (institucionalizado, incorporado e objetivado) e o social, quando o professor é reconhecido pelos seus pares como bom professor. À junção desses capitais deu-se o nome de capital docente. Nessa análise, o estudante é visto como capital escolar objetivado, e os docentes desenvolvem estratégias de disputas para cativá-los e aumentá-lo.

Localizando o campo escolar com relação ao campo de poder, Genovez o situa no interior do espaço educacional brasileiro, citando seu florescimento no século XX e a delimitação do espaço profissional do professor, diferenciação e autonomização com relação a outros campos, com regras, objetivos, valores e linguagens próprias, vistas como legítimas dentro desse campo.

O campo educacional brasileiro é composto pelos seguintes subcampos: pelo conjunto dos pesquisadores em educação, denominado de subcampo científico educacional ou da educação; das instituições de ensino superior, denominado subcampo universitário ou acadêmico; e, o conjunto das secretarias estaduais de educação, subcampo da secretaria da educação. Esses subcampos, apesar de demonstrarem relativa independência, complementaridade e respeitabilidade uns em relação aos outros no que se refere aos espaços de atuação, linguagem, público, objetivos, leis, valores, responsabilidades, etc., não deixam de lutar entre si visando manter ou alcançar maior reconhecimento e autonomia social via estratégias diversas: redefinição de fronteiras; aumento de recursos; estabelecimento de parâmetros e fins educacionais; parceria universidade-escola... Enfim, há uma hierarquia entre esses subcampos, que determina as relações de forças entre um e os outros e dos outros sobre um (Genovez, 2008, p.171).

O campo escolar está localizado no interior do subcampo da secretaria de educação, que sofre interferência dos outros dois subcampos citados, e dele fazem parte as escolas e os professores de educação básica. Ele possui uma estrutura estruturada e estruturante observada pela hierarquização das escolas e professores, pelo tipo de financiamento (público ou privado), características dos alunos que atende e pela manutenção ou transformação desse campo.

Para o autor, a noção de campo escolar e campo da escola permite romper com a análise internalista dos fatos escolares, que explica a escola por ela mesma e também com a externalista, que vê a escola apenas por fatores externos a ela. Ele vê a escola como “um espaço social restrito com suas próprias leis e propriedades e, ocupante de uma posição no mundo social dependente das relações de repulsão ou atração com outros espaços” (Genovez, 2008, p.171).

O autor também indica que as relações objetivas que ocorrem entre as escolas são invisíveis aos professores, mesmo que estes sintam os seus efeitos, pois há uma competição entre as escolas e também dentro delas. As escolas são colocadas como opostas com relação ao seu financiamento, podendo ser público ou privado. Algumas especificidades corroboram essa ideia de oposição. Se nas primeiras temos um ensino voltado para todos os estratos sociais, nas segundas o seu ensino se volta para o estrato econômica e culturalmente mais privilegiado; enquanto as públicas estão localizadas nas mais diferentes localidades do território, as privadas são comumente encontradas nos grandes centros; o corpo docente das públicas é formado majoritariamente por mulheres, enquanto das privadas por homens; se nas públicas existe uma pressão maior por bons resultados em exames como SAEB, SARESP e ENEM nas particulares essa pressão é direcionada a aprovação em vestibulares.

Nesse contexto Genovez sugere que o grau de autonomia dos professores depende do quão a escola está afastada das demandas e do grau de concentração do mercado, sinalizando maior autonomia das escolas públicas e seus agentes, da localização da escola (capital, periferia, interior) e também dos níveis de ensino da educação básica ali oferecido (fundamental e médio).

De modo geral, as escolas públicas e privadas localizadas na capital e seus respectivos professores têm menor autonomia do que suas congêneres na periferia e no interior, pelo simples fato de sofrerem ora devido à maior concentração de escolas, o que as levam a disputar o mesmo alunado, ora por estarem perto dos olhares dos agentes (supervisores) das instituições que supervisionam o ensino (diretoria de ensino e secretaria de educação) (Genovez, 2008, p.173).

Retomando a ideia de capital docente, Genovez o apresenta como “uma propriedade distintiva individual eminentemente simbólica”. Quem o detém em maior quantidade consegue agir com mais facilidade para a transformação ou manutenção do campo da escola. É a posse desigual desse capital que determina as estruturas de relações objetivas de conhecimento e reconhecimento entre os professores da escola e determina suas possíveis práticas.

Assim, o professor que possui grande quantidade de capital docente é capaz, tem legitimidade de exercer poder sobre o professor dotado de menor capital, pois seu peso deforma a estrutura de tal modo que qualquer prática no interior do campo lhe é favorável, em outras palavras, a estrutura joga a seu favor. Aquele professor recebe a denominação de dominante, enquanto este a de dominado (Genovez, 2008, p.175).

Entre os professores dominantes estão, frequentemente, os professores efetivos. São os mais antigos funcionários do campo escolar, o que os permite primazia em suas escolhas, como em qual escola, qual faixa etária em qual período dar aula, tendendo a permanecer na mesma escola por anos consecutivos. Tem seu *habitus* fortemente ajustado ao campo da escola, atuando ativamente em sua estrutura. Entre os dominados estão os eventuais, novatos no campo escolar e no campo da escola, sem muito poder de escolha das posições que ocuparão. Para esses a forma de funcionamento ditada pelos dominantes é natural e inata.

A tese desenvolvida por Genovez e apresentada aqui de forma resumida contribui não somente para a ampliação do conceito de campo, presente em toda a produção de Pierre Bourdieu, como também para interpretar as dinâmicas escolares dentro e fora da instituição escola. Muitas das relações de poder ocultas à primeira vista podem ser vislumbradas com a identificação dos agentes, suas posições no campo e do *habitus* engendrado dentro dele.

2.3 Reprodução social

Para entendermos como a reprodução social está incorporada na lógica escolar partiremos do estudo de Louis Althusser, especialmente sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1980), tendo em mente que se trata de uma leitura marxista de Estado. Para introduzir a questão é necessário entender que o sistema capitalista precisa garantir a reprodução das condições de produção, assegurando assim sua sobrevivência. Essa reprodução, porém, não se encontra nas empresas, nas propriedades privadas que contratam mão-de-obra, mas sim fora e a partir delas.

Uma das formas de garantir essa reprodução é pelo salário que fornece à força de trabalho as condições materiais necessárias para sustentar sua própria existência e continuidade. Outra é a educação técnica, prática. A partir dela aprende-se a ler, escrever e fazer cálculos, ou também se aprende conteúdos científicos aprofundados. As funções aprendidas devem estar relacionadas ao lugar que a pessoa ocupa na produção: “uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc” (Althusser, 1980, p.21). A escola encarrega-se não só da educação técnica como também dos “bons costumes” que serão exigidos nas posições futuramente ocupadas.

Enunciando este facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes

da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante (Althusser, 1980, p.22).

Althusser explica que o Estado, em forma de aparelho de Estado, só tem sentido em função do seu poder e é por essa razão que a luta de classes política se dá em torno da detenção e conservação desse poder. A detenção e conservação são feitas pelos aparelhos de Estado, que podem ser repressivos (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisão) ou ideológicos (religioso, familiar, jurídico, político, entre outros). Enquanto um age essencialmente pela violência, o outro age essencialmente pela ideologia.

A escola está então inserida no Aparelho ideológico de Estado escolar (AIE escolar) que compreende os sistemas públicos e privados de educação. Para Althusser, a distinção entre modelo educacional público e privado é irrelevante, pois ambos permitem propagar a ideologia dominante, uma vez que, ao não propagá-la e deixar a ideologia dominada ser inculcada nas pessoas, pode resultar no fim do sistema capitalista e, portanto, no fim da propriedade privada.

É importante ressaltar que os dois tipos de aparelhos funcionam pela violência e pela ideologia, o que os difere é a intensidade que elas são utilizadas em cada tipo de aparelho. Embora a escola funcione predominantemente por meio da ideologia, é possível observar, em seu interior, formas dissimuladas e simbólicas de violência.

Pensando que a classe dominante detém o poder de Estado, e de acordo com Althusser isso pode ocorrer totalmente ou por meio de alianças políticas, dispondo do aparelho repressivo de Estado, ela também é ativa nos aparelhos ideológicos de Estado, e no que nos interessa, ela é ativa no sistema educacional amplamente, ao depender de tal dinâmica para se conservar no poder.

Porém, manter o domínio total sobre os AIE é mais difícil do que sobre os aparelhos repressivos de Estado. Isso ocorre porque os AIE são locais de luta de classes, onde antigos grupos dominantes podem conservar posições fortes por muito tempo e também porque as classes exploradas podem encontrar ocasiões de se exprimir neles, utilizando as próprias contradições contidas no interior desses AIE.

Althusser enxerga que o AIE escolar nas formações capitalistas maduras está em posição dominante com relação aos outros AIE. Essa posição se deu após a violenta luta de classes verificadas nas revoluções burguesas ocorridas entre os séculos XVII e XIX²⁹. A burguesia, estabelecendo o AIE escolar como o principal, substitui o antigo aparelho ideológico

²⁹ Revolução Inglesa (1642-1651); Revolução Gloriosa (1688); Revolução Americana (1775-1783); Revolução Francesa (1789-1799); Revoluções de 1848 (revoltas populares na França, Alemanha, Áustria e Itália demandando reformas democráticas); Unificação Italiana (1848-1870) e Unificação Alemã (1864-1871).

de Estado dominante, a Igreja. “Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família.” (Althusser, 1980, p. 62).

Um dos fatores indicado pelo autor como justificativa da dominância do AIE escolar sobre os outros AIE é a obrigatoriedade e a longa duração. Hoje no Brasil, a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos. A carga horária anual mínima é de 800h, dividida em 200 dias letivos.³⁰ Os estudantes estão presentes nessa instituição, pelo menos, cinco dias na semana. Nenhum outro AIE dispõe por tanto tempo de audiência obrigatória, e no caso das escolas públicas, gratuita. Lembrando que para Althusser, todos os AIE têm a mesma finalidade: a reprodução das relações de produção³¹ do modo capitalista.

A escola, porém, não se apresenta aos seus usuários como um AIE, pelo contrário, dissimula sua ideologia através do discurso de neutralidade, um ambiente laico, com professores que respeitam a consciência e a liberdade de seus estudantes e com a anuência de suas famílias, que também os deixam livres para terem acesso aos conhecimentos ditos necessários.

Porém, nem todos os envolvidos na dinâmica escolar dissimulam cegamente a ideologia burguesa. Althusser faz um breve comentário sobre os professores que a tentam expor:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que «ensinam». Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao «trabalho» que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão «natural», indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era «natural», indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (Althusser, 1980, p.68).

Ao se trabalhar os conceitos de AIE de Althusser é necessário trabalhar também o próprio conceito de ideologia na teoria althusseriana, que tentaremos fazer brevemente. Podemos separar esse conceito em Ideologia e ideologias. A primeira Ideologia é então algo inerente à condição social humana, a-histórica, e se trata da forma como o ser humano lida imaginariamente com a realidade objetiva, ou seja, com suas condições reais de existência. “É nesta perspectiva que, na Ideologia Alemã, a ideologia não tem história, dado que a sua história

³⁰ LEI n.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

³¹ Conceito marxista que se refere ao processo pelo qual as condições materiais e sociais que permitem a continuidade de um modo de produção específico (como o capitalismo) são mantidas e renovadas. Isso inclui não apenas a reprodução da força de trabalho, mas também a perpetuação das relações de exploração e dominação entre as classes sociais, assegurando a hegemonia da classe dominante e a submissão das classes subalternas ao sistema vigente.

está fora dela, está onde existe a única história possível, a dos indivíduos concretos, etc” (Althusser, 1980, p.73). Já as ideologias seriam particulares e constituídas a partir de marcos sócio-históricos. Os AIE estão contidos na segunda descrição. As ideologias só existem através dos sujeitos e para os sujeitos.

2.4 Construção da subjetividade do trabalhador assalariado

Expandindo as teorias de reprodução apresentadas acima, especialmente a de Althusser, encontramos a teoria de Mariano Fernández Enguita, cientista político espanhol, que analisa os fundamentos, processos e procedimentos da educação escolar. Em seu livro *A face oculta da escola* (1989) ele analisa as transformações históricas que as formas de trabalho passaram até chegar ao trabalho assalariado, característico do modo de produção capitalista, e também as relações sociais que se estabeleceram e sustentam esse sistema até os dias atuais. O nosso interesse nessa seção é observar como a escola, na perspectiva de Enguita, desenvolve relações sociais que preparam as crianças e os adolescentes de forma integral para serem trabalhadores assalariados sem oferecerem grande resistência ao posto que lhes é reservado na dinâmica econômica capitalista.

Para Enguita, a escola convencional cumpre o papel de ensinar as relações sociais de produção. Foca, especialmente, em como elas foram desenvolvidas na Europa para dar função às crianças das camadas populares, ou seja, como inserir as crianças das camadas populares, muitas vezes vistas como delinquentes pela burguesia, de forma que pudessem contribuir laboralmente no futuro, que claramente não seria outro. Dá o exemplo das *workhouses*³² inglesas que se transformam em *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour* (escolas para o trabalho).

A democratização da educação laboral para as crianças e jovens das camadas populares passa então pelo desejo burguês de ver essa parcela da população universalmente submetida a muitas horas de trabalho e alguma instrução. Enguita destaca que desde os primeiros esboços de uma escola universal tem se a preocupação de ensinar apenas o necessário para as funções técnicas que seriam executadas pelos futuros trabalhadores e não conteúdos intelectualmente desejáveis.

³² Instituições britânicas que abrigavam pessoas que não tinham meios de garantir sua subsistência, sendo um lugar que poderiam trabalhar e viver. As *workhouses* foram criadas pela *Poor Law* em 1388 e tinham como objetivo garantir mão-de-obra gratuita, absorvendo um contingente de pessoas que estavam em condições miseráveis. Sobreviveram até 1948, quando foi criado Serviço Nacional de Saúde.

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (Enguita, 1989, p.110).

A educação, então, deveria ensinar a respeitar a ordem social sem a questionar. Ensinar para as classes trabalhadoras seu lugar na hierarquia econômica ao mesmo tempo que não deveria despertar expectativas de ascensão. A democratização e a obrigatoriedade da educação, primeiramente nos países europeus e depois em suas colônias, cria, de acordo com Enguita, uma identificação tão forte entre escola e as fases da infância e da adolescência que essas poderiam ser substituídas pelo conceito de alunância.

O autor busca encontrar nas escolas convencionais elementos que possibilitem demonstrar um isomorfismo entre a educação e as relações sociais de produção capitalista. O primeiro e talvez o mais importante é a obsessão pela manutenção da ordem. Nas escolas convencionais, dominar uma sala passa a ser a habilidade mais valorizada em um professor. Porém, manter a disciplina de todos os corpos em um ambiente de presença obrigatória é tarefa um tanto difícil. “O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma” (Enguita, 1989, p.164).

Os alunos são então inseridos em relações de autoridade e hierarquia dentro da sala de aula que serão reproduzidas mais tarde nas relações de trabalho. A sociedade concede legitimidade à autoridade escolar como suposta necessidade pedagógica, porém de acordo com Enguita ela é apenas a melhor forma de mediar a autoridade familiar e a autoridade de um chefe. A autoridade escolar “É, como a autoridade no trabalho, uma autoridade com tendência a ser total durante o período de tempo em que o indivíduo está incorporado a instituição e dentro do espaço delimitado por seus confins” (Enguita, 1989, p.164).

Enguita também aponta que uma importante consequência de estar permanentemente submisso à autoridade é a baixa autoestima e falta de confiança em si, pois recorda os estudantes constantemente que não são capazes de tomarem suas próprias decisões, mantendo-os em estado de dependência crônica. A autoridade faz parte de uma dimensão mais ampla de organização que tem como intuito a impessoalidade, outro dos elementos isomorfos do mundo escolar ao mundo do trabalho.

A impessoalidade escolar vai servir como um intermediário entre as relações íntimas e pessoais familiares e as relações burocráticas do futuro trabalho assalariado. Assim, as crianças

são separadas em grupos de acordo com algumas características e passam a receber um tratamento uniforme, sem considerações individuais e afetivas. Há trocas constantes de professores e de disciplinas, não associando um papel a uma pessoa específica, como ocorre nas famílias. Aprender a ser tratado a partir de critérios universalizantes também ensina a tratar os outros da mesma forma. Assim, não se discutirá com um professor, pois se respeitará sua autoridade, como também a de seu futuro patrão. Executará seu trabalho da mesma forma, independente da pessoa a qual ele se destina.

Outro isomorfismo é o da alienação do trabalho. Enguita, porém, faz uma ponderação sobre a ideia marxista da alienação existente entre trabalhador e produto, pois na escola o produto (certificados e títulos), diferente do que acontece na produção capitalista, pertence ao aluno. O que não o pertence é a capacidade de decidir sobre o que estudar, pois esse é determinado por outro, assim como é determinado por outro e não pelos trabalhadores o que vai ser produzido nas indústrias.

Voltamos aqui à ideia de imposição de um arbitrário cultural discutidos por Bourdieu e Passeron. As crianças e adolescentes não questionam por que aprendem o que aprendem, pois se os conteúdos apresentados foram escolhidos é porque eram dignos de serem repassados. Enguita indica como efeito colateral a essa dinâmica a tendência à aceitação de governos despóticos, com populações apresentando um respeito inconsequente às figuras de autoridade.

Enguita identifica que não há apenas uma alienação com relação ao conteúdo repassado nas escolas, mas também sobre a aprendizagem, pedagogias e métodos. A escola ignora todo e qualquer aprendizado que ocorra fora do ambiente escolar, pois somente o que ocorre dentro de seus muros é capaz de gerar aprendizado. É o professor que decide a forma que repassará o conteúdo do qual foi imbuído. O que ocorre é que durante todo o período escolar, que é a maior parte da vida das crianças e adolescentes, a vida consciente desses é colocada à disposição da instituição, que não permite a exploração de seus interesses subjetivos. Os estudantes aprendem a colocar suas capacidades executivas a serviço de outros e não de si próprios.

Enguita também disserta sobre como a escola molda uma percepção social e pessoal do tempo. A escola ensina a respeitar um horário imposto, apresentando um horário muito semelhante ao de trabalho, principalmente as escolas de período integral. O autor considera duas necessidades que colaboram para a definição do tempo escolar, que seria o tempo de trabalho dos próprios professores e que a escola também deve estar apta a se responsabilizar pelos filhos dos trabalhadores enquanto eles estão em seus serviços. De qualquer forma, não muda o fato de que o horário de funcionamento de ambos está interligado.

Outra dinâmica que auxilia na adaptação da percepção do tempo é a sequenciação das atividades escolares, com a fragmentação do tempo em aulas e outros momentos considerados pedagógicos. A percepção do tempo fracionado em tarefas sequenciais é de muita utilidade para os trabalhadores industriais. Para Enguita, a escola transforma o trabalho dos estudantes em trabalho abstrato, atribuindo valores e títulos às horas de disciplinas e cursos concluídos.

Juntamente à submissão permanente já trazida para a discussão, que traz controle aos corpos e as subjetividades dos alunos, temos a tendência de sufocamento da espontaneidade e o adiamento ou a renúncia aos desejos e prazeres. A ideia é que seja ensinado a separação entre trabalho e atividade livre. Primeiro executar todas as obrigações, depois se divertir. Para isso a escola ocupa todo e qualquer momento dos alunos. Não há descanso entre as atividades, da vigilância constante e também não há tempo de aprofundamento em nenhum assunto, pois a sequência de tarefas é incessante.

Assim como a escola prepara as subjetividades estudantis à alienação com relação aos fins do trabalho e com relação ao processo dele, prepara também para a alienação aos meios de produção. Com o crescimento do sistema educacional, assim como o crescimento da produção em escala industrial, perde-se o poder de manipulação isolada de ambos, criando uma relação de dependência entre alunos e escola, entre assalariados e empresas. Há também a inibição para que os alunos interajam com os meios físicos: “Tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle” (Enguita, 1989, p.184).

A própria arquitetura das escolas convencionais, de acordo com Enguita, facilita todas as dinâmicas anteriormente citadas, pois o território psicológico se expressa fisicamente:

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (Enguita, 1989, p 185).

A ideia que perpassa o não aproveitamento do ambiente escolar pelos estudantes é que eles aprendam que os espaços e os objetos não os pertencem, assim como não os pertencerão os locais e ferramentas do futuro trabalho. Ajuda na consolidação dessa perspectiva o discurso de que os alunos não são capazes de conservar os materiais dispostos no ambiente escolar, combinando uma regulamentação restritiva com discurso moralizante. E, se não foi capaz de zelar pelos meios de trabalho no ambiente escolar, não merece possuí-los na fase adulta.

A escola também é responsável por selecionar ou gerar os traços de personalidade desejáveis para os que ocuparam os cargos laborais. Enguita entende esses traços como o resultado da interação entre pessoas e ambientes, ou seja, produto da interiorização das relações sociais. Esses traços não são cognitivos, e a escola seleciona os que são úteis e penaliza os que não são. Entre as características consideradas desejáveis estão as que se relacionam com a submissão à autoridade, e entre as indesejáveis, as que se relacionam com a criatividade e a independência. Os traços de personalidade recompensados nas escolas estão relacionados com os traços que indicam bom rendimento no trabalho da economia capitalista.

Temos a motivação mediante a recompensa extrínseca presente no mundo do trabalho, pois o trabalhador não se reconhece nele, necessitando então de motivações monetárias ou de tempo para si, como as férias. A escola também oferece um sistema de recompensa, que estão relacionadas ao prestígio social. Porém, não há só recompensa nesses dois ambientes para conseguir a motivação, há também a punição, ou seja, motivação pelo medo, e mais especificamente na escola, medo do fracasso.

A maior das recompensas oferecidas pela escola é a promessa de mobilidade social para os que não ocupam posição social desejável e a manutenção para os que estão em posição social desejável.

Através das motivações extrínsecas os estudantes são levados a aceitar uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse. Esta aprendizagem prepara-os para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos. É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida (Enguita, 1989, p.185).

A economia capitalista de mercado estimula não só a competição entre as empresas, mas também entre as pessoas pelas melhores vagas de emprego e após contratadas, a competição continua dentro das próprias empresas por vantagens e melhores cargos. A escola também estimula a competição interindividual, utilizando principalmente o sistema de nota, que de acordo com Enguita promove uma hierarquia no grupo de estudantes, afetando a autoestima dos que se identificam com a instituição.

As notas, entretanto, possuem valor relativo. Se todos os alunos obtêm notas boas, destacam-se apenas os excelentes, mas se a maioria é reprovada, ser aprovado com uma nota mediana é visto com prestígio. O que importa é que o outro vá mal, para que eu me saia melhor. Essa competição é estimulada em outros momentos, como quando os alunos são convocados a

realizar trabalhos ou provas individualmente, ignorando todos os seus colegas. Enguita indica que até a “cola” fica menos frequente, conforme incorporam a competição um com os outros.

Socializar hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar o terreno para que amanhã se lhes tome difícil erigir outro gênero de relações entre eles e, em particular, para que não sejam capazes de agir de forma solidária frente a seus empregadores (Enguita, 1989, p.199).

A escola também consegue reproduzir a divisão social do trabalho. Primeiramente a faz pela separação dos diferentes tipos de ensino, como técnicos, cursos profissionalizantes, entre outros. Segundo, realiza a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para Enguita não existe trabalho completamente manual ou intelectual, pois são complementares em todos os empregos. A escola faz essa separação a partir da divisão de matérias práticas e teóricas, combinando doses de prática sem teoria e de teoria sem prática. Os próprios professores já lecionam disciplinas que não dialogam entre si, favorecendo a incorporação dessa divisão.

A constante avaliação aos quais os alunos são submetidos durante toda a fase de escolarização os leva a serem submissos à avaliação alheia. São avaliados não somente nas provas das disciplinas, mas também em exames nacionais. Essa avaliação não vem só dos professores ou das instituições responsáveis por aferir a qualidade educacional, mas também dos próprios colegas. Assim, os alunos perdem de vista sua autopercepção, baseando a ideia que tem de si conforme a percepção que os outros têm dele. De acordo com Enguita, o que se avalia de fato é o rendimento do aluno em um determinado período de tempo e se está apto a ser promovido a um nível mais alto, utilizando como régua a fórmula de produtividade capitalista.

Com relação à distribuição de recompensas, Enguita disserta que na escola ela é feita de maneira desigual, conforme o rendimento (mesmo que para o medir não se tenha de fato um critério) e partindo do princípio de que todos os estudantes partiram de uma base comum, ou seja, tiveram iguais oportunidades. Dessa forma, na vida futura esses estudantes vão encarar a distribuição de oportunidades de vida e de bens desejáveis como resultados de seu próprio “rendimento”, escondido o mito meritocrático.

É outra tarefa da escola convencional promover a consciência estratificada, a partir da aceitação da estratificação social que a escola perpetua e de sua própria estratificação interna. A escola realiza uma estratificação dos saberes, considerando uns mais elevados que outros, a partir da importância cultural a eles atribuída, pelo seu peso em uma avaliação global, pelo tempo reservado a eles no cronograma das aulas e pelos professores que as ministram. Também

faz uma estratificação dos ensinos, os separando, como já dito anteriormente. Para cada classe social um tipo de ensino. Muitas vezes a estratificação de classes também coincide com a geografia, tendo diferentes escolas de acordo com suas localizações. Enguita defende que a estratificação da consciência condiciona à aceitação da pertinência social, convertendo a origem social dos estudantes em destino.

É interessante ressaltar que os isomorfismos apresentados são limitados ao trabalho assalariado. Porém, como nos lembra Enguita, essa não é a única forma de trabalho existente e a escola convencional então falha em formar outros tipos de subjetividades além da proletária. Temos como exemplos de trabalho diferentes do assalariado citados por Enguita o autônomo³³, o doméstico³⁴ e o agrícola independente.

Deve-se perguntar, então, em que medida uma escola modelada a partir da consideração de uma única forma de trabalho, o trabalho assalariado, pôde e pode servir para socializar toda uma população chamada a desenvolver distintas formas de atividade de trabalho (Enguita, 1989, p.220).

2.5 Educação bancária

O conceito de educação bancária foi desenvolvido pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire para nomear a educação estabelecida pela classe dominante dirigida à classe dominada. Para dar continuidade à perspectiva freireana de educação utilizaremos como suporte o livro *Pedagogia do oprimido* (1987), trabalhando outros conceitos que se relacionam a esse principal.

A educação bancária para Freire é uma educação de caráter paternalista, assistencialista, que a classe dominante utiliza tanto para falsamente salvar os oprimidos da opressão que ela mesmo os impõe como também para aliviar sua culpa pela posição que ocupam. Retiram exemplos dentre seus opressores para serem seguidos pelos oprimidos. A educação passa a ser nessa dinâmica um instrumento de desumanização, pois negando a humanidade tanto do opressor quanto do oprimido, os reduz a papéis pré-determinados, perpetuando relações de poder desiguais. A desumanização é colocada por Freire como um fenômeno intrínseco às relações de opressão.

³³ Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) o número de trabalhadores autônomos no Brasil em 2023 era de 29,9 milhões, equivalente a 14% da população total.

³⁴ Esse trabalho inclui tarefas domésticas, cuidado de crianças, cuidado de idosos, apoio emocional e organização familiar, geralmente executado por mulheres. Embora seja fundamental para o funcionamento das famílias e da sociedade, esse trabalho é frequentemente invisível e desvalorizado. Enquanto algumas dessas mulheres se dedicam completamente ao lar, outras trabalham fora e realizam essa jornada dupla de obrigações. Um dos estudos produzidos sobre o tema é *Gênero é o que importa: determinantes do trabalho doméstico não remunerado no Brasil* (PINHEIRO, Luana; MEDEIROS, Marcelo; COSTA, Joana; BARBOSA, Ana de Holanda. 2023)

Analisando as relações entre professores e estudantes em várias etapas da educação, Freire aponta que a característica mais marcante desta é a de ser narradora, dissertadora. Se torna basicamente narração de conteúdos que acabam sendo enrijecidos com o tempo. Essa dinâmica implica a existência do professor narrador e dos educandos em um papel passivo de ouvintes.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 1987, p.33).

O conceito de educação bancária nasce da ideia de que o educador como sujeito portador de conhecimento deposita a narração de seus conteúdos nos educandos, vistos nessa perspectiva como seres vazios a serem preenchidos. Quanto mais “depósitos” realiza, melhor é enquanto educador. Quanto mais se deixam preencher pelos “depósitos”, como um banco mesmo, melhores são os educandos. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 33).

A única margem de ação que resta aos educandos é receber, guardar e arquivar os depósitos recebidos. De acordo com Freire, nessa forma de educação não há criatividade, transformação ou mesmo saber. Este só existe na invenção, reinvenção e na pesquisa permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. No ato de doar conhecimento, Freire nos aponta um dos ideais de opressão, a alienação da ignorância, que está sempre no outro.

A alienação da ignorância mantém as posições de educadores e educandos fixas, sendo sempre os primeiros, os que sabem, e os segundos, os que não sabem. A educação bancária exercita o ajustamento dos homens à realidade, impossibilitando que adquiram consciência crítica de sua inserção no mundo e como sujeitos transformadores dele. Está assim satisfeito o interesse dos opressores, o do não desnudamento do mundo, para melhor os oprimir.

Freire caracteriza a educação bancária a partir de alguns elementos: conquista, divisão, manipulação e invasão. Dissertaremos a seguir brevemente sobre elas. A conquista, ou seja, a submissão, é o ato antidialógico do dominador estabelecido nas relações com o seu contrário. Essa submissão se manifesta tanto em formas repressivas quanto em formas mais brandas, como o paternalismo. O antidialógico é indispensável para manter a submissão.

A divisão que o dominador faz entre os dominados serve para manter a opressão. “Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria,

indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (Freire, 1987, p 79). União, organização e luta são conceitos perigosos para o dominador, pois a prática desses conceitos é indispensável à ação libertadora. Freire também cita como exemplo a pulverização da totalidade de uma área em comunidades locais. Excetuando pequenas comunidades do contexto nacional, continental e mundial, intensifica-se a alienação e a divisão entre os homens.

A outra característica é a manipulação, com a qual as elites dominadoras tentam conformar as massas populares a seus objetivos. A manipulação é feita por uma série de mitos, entre eles, o meritocrático: “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com a possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso, que as massas aceitem sua palavra” (Freire, 1987, p.83). A manipulação das massas apenas ocorre na emergência dessas, uma vez que com as massas imersas em sua perspectiva dominadora de mundo, ela não é necessária.

A última característica da educação bancária seria a invasão cultural, a qual é a colonização do contexto cultural dos invadidos pelos invasores, impondo a sua visão de mundo, freando sua criatividade e inibindo sua expansão. A intenção é que os invadidos vejam sua realidade com a perspectiva dos invasores e não com as suas. Quanto mais mimetizam os invasores, mais garantem a sua estabilidade.

Para garantir o êxito da invasão cultural é necessário que os invadidos se convençam da sua inferioridade, e conseqüentemente da superioridade dos invasores. “Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da sua cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir-se a sua maneira, falar a seu modo” (Freire, 1987, p.87).

2.6 Currículo hegemônico

A ideia de uma educação hegemônica, mais especificamente de um currículo ideológico a favor da hegemonia cultural, é discutida pelo educador estadunidense Michael Apple em seu livro *Ideologia e currículo* (1982). Fazendo uma crítica às teorias conservadoras acerca de currículos escolares que sustentam que a educação é neutra, ele afirma que ocorre exatamente o contrário, que a educação é feita, conscientemente ou não, por atos políticos.

Coloca que é necessário considerar a análise econômica juntamente com a orientação cultural e ideológica advinda dela, para entender como as tensões sociais engendradas nesse contexto são mediadas nas práticas escolares. Assim, propõe analisar a relação entre a dominação econômica e a cultural e entender como o que é dito como natural nessas relações talvez não seja tão natural assim.

Com um pensamento próximo ao encontrado na teoria de reprodução social de Bourdieu e Passeron ele compreende que as escolas, responsáveis pela preservação e distribuição do

capital, produzem e reproduzem formas de consciência, permitindo a manutenção das coisas como são sem que seja necessário aos grupos dominantes recorrerem a mecanismos declarados de dominação.

Nesse contexto, o autor destaca o conceito de hegemonia, no qual o grupo dominante está ativamente engajado em promover persuasão ideológica. Essa persuasão gradualmente estabelece uma hegemonia cultural, que se consolida como senso comum, tornando-se algo naturalizado e dando origem ao currículo ideológico disfarçado de neutro.

Para o autor, as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados, reservando e distribuindo o conhecimento legítimo, ou seja, o conhecimento que todos deveriam ter, assim, conferem legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos. Porém, a capacidade desses grupos de transformarem o seu conhecimento em conhecimento de todos está atrelado ao poder que eles possuem nos campos políticos e econômicos.

Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. O próprio sentido de ligação entre conhecimento ou controle cultural e poder econômico mais uma vez serve de base para nossa análise histórica (Apple, 1982, p.99).

Assim, as escolas devem ser vistas através de suas relações com outras instituições de poder, que unidas produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos. Para o autor, a escola, através de suas atividades, não só está preservando, mas também está criando essas desigualdades. “Essas relações operam a um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir de obstáculo a outros” (Apple, 1982 p.99).

Voltando ao currículo escolar, Apple informa que a escola pode elaborá-lo de maneira que seja oculto, com conhecimentos que não estão explicitamente documentados, mas fazem parte tacitamente de suas atividades ou explícito, quando os conhecimentos pretendidos estão declaradamente nos documentos oficiais da instituição. Seja pelo currículo oculto ou pelo explícito, os conhecimentos e práticas escolares estão ligadas às estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos muros da escola.

Evidencia a importância de localizar o conhecimento dito como legítimo em seu período histórico, pois as ideias sobre currículo, pedagogia e controle institucional resultam de condições históricas específicas. Ao dar o exemplo do modelo educacional estadunidense de 1970, indica como a escolarização é baseada em uma ideologia conservadora, tendo como objetivo do grupo dominante preservar sua comunidade, ensinando aos grupos dominados seus próprios valores e os adaptando aos papéis econômicos a eles destinados. Evita assim a

diversidade que tais grupos poderiam introduzir na instituição. Consequentemente, preserva sua posição hegemônica na sociedade.

A imposição de significados se torna então um instrumento de controle social, aculturando progressivamente os grupos vistos como ameaçadores da hierarquia social vigente. Tal controle é encoberto pela linguagem da ciência neutra e não visa eliminar a diversidade, mas canalizá-la para áreas que não comprometam a estabilidade econômica e os aspectos que dela derivam. “É este empenho em manter um sentido de comunidade, baseado em homogeneidade cultural e consenso de valores, que tem sido e permanece um dos legados primários, embora tácitos, da área do currículo” (Apple, 1982, p.122).

A escola, ao estabelecer um compromisso com a construção de uma sociedade homogênea, volta à ameaça de dissolução aos grupos que ocupam os lugares mais baixos na hierarquia socioeconômica. Essa dinâmica de preservar os valores de uma comunidade tida como legítima, anulando a cultura das tidas como não legítimas são verificáveis na maior parte dos currículos escolares.

A partir desses currículos é naturalizada uma sociedade baseada no capital cultural técnico e acumulação individual de capital econômico como a única forma possível de se viver. A tentativa de eliminar conflitos fora dos muros da escola começa ignorando os debates e conflitos presentes na ciência. O conhecimento científico é apresentado como verdade única e absoluta, ignorando as divergentes teorias sobre um mesmo tema, e mais importante, ignorando o fato que é o conflito de ideias que faz a ciência caminhar.

Os estudantes na maioria das escolas, e nos centros urbanos em particular, recebem uma visão que serve para legitimar a ordem social vigente, de vez que despreza sistematicamente a mudança, o conflito, e os homens e as mulheres como criadores assim como portadores de valores e instituições (Apple, 1982, p.154).

Ensinando os estudantes, desde a infância, a aceitar as distinções sociais como naturais, a partir de “conhecimento de importância” e “conhecimento sem importância”, normalidade e desvio, trabalho e lazer, eles vão interiorizar a ideia de como as instituições devem ser organizadas e qual é o seu papel dentro delas. Na perspectiva de Apple, o conhecimento é poder, mas nas mãos de quem já o detém, controlando capital cultural e econômico. Porém, indica um horizonte de mudança para a questão do currículo ideológico, apontando a resistência e luta contínua por direitos democráticos e econômicos travada pelos grupos conhecidos hoje como minorias.

2.7 Ausência de pensamento crítico

Esse pode ser um dos elementos característicos de uma escola convencional extraídos do livro de Henry Giroux *Teoria crítica e resistência em educação* (1983). Entretanto, diferente dos trabalhos anteriormente incorporados na discussão, nesse livro a ênfase não parece estar nas dinâmicas sociais no interior das escolas ou mesmo das temáticas comum aos currículos dessas, e sim a análise crítica tanto de teorias educacionais conservadoras como também das teorias educacionais críticas, argumentando que elas não oferecem boas bases para se construir uma educação emancipatória. Para esse objetivo, Giroux também apresenta uma proposta pedagógica tendo como base a Teoria Crítica, formulando suas ideias a partir de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

Ele vai apresentar todas essas teorias através da ideia de currículo oculto, ou seja, valores, normas, atitudes e comportamentos implicitamente ensinados aos alunos através do ambiente escolar, das interações sociais e das práticas institucionais, mas que não estão formalmente incluídos no currículo oficial. A ideia de um currículo oculto aparece no momento em que o currículo se torna objeto de estudo, tema trabalhado na introdução desse capítulo. De uma maneira geral, Giroux entende essa nova perspectiva como positiva no sentido de que as escolas passaram a ser vistas como instituições políticas indissociavelmente conectadas às questões relacionadas a poder e controle.

Iniciando com a crítica à teoria educacional conservadora, Giroux sugere que ela negligencia uma análise crítica tanto da sociedade em geral quanto de suas próprias bases ideológicas, resultando em uma compreensão limitada e superficial dos processos educacionais e sociais. Ela enxerga as escolas apenas como lugar de instrução, ignorando que são locais políticos e culturais, representando arenas de contestação e lutas entre grupos que possuem diferentes graus de poder econômico e cultural.

Para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica emancipadora, a teoria educacional conservadora é falha em não reconhecer a relação problemática que existe entre as escolas, a sociedade em geral e as questões relacionadas a poder, dominação e libertação. “Não há lugar no discurso deles para as categorias fundamentais da práxis: categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação” (Giroux, 1983, p.18).

Passando para as teorias críticas, principalmente as estruturais, representadas nesse capítulo por Althusser e Bourdieu-Passeron, Giroux indica o papel significativo que estas têm na exposição dos pressupostos ideológicos e os processos que estão por trás da neutralidade e mobilidade social, ligados ao Estado e à economia política. Quando dirigidas à educação, pensam como as escolas funcionam a partir do interesse da parcela dominante da sociedade. Há

por parte dessas teorias a preocupação em focalizar como as escolas usam seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações culturais e sociais, mantendo as divisões sociais de trabalho, garantindo a forma de produção existente.

Entretanto, Giroux destaca o pessimismo incapacitante que essas teorias são capazes de formular. Assim, elas não unem dialeticamente a estrutura à ação humana. Argumenta que “essas perspectivas não apenas ajudaram a reproduzir os próprios mecanismos de dominação que atacavam, mas também ignoraram os aspectos ideológicos e culturais que falam de resistência e promessa de uma pedagogia crítica transformativa” (Giroux, 1983, p.106).

Sem reconhecer os níveis que os oprimidos não são constituídos pelo capital e também sem reconhecer aspectos da vida cotidiana que não são totalmente permeados pela ideologia dominante, as teorias estruturais, de acordo com Giroux, apresentam uma lógica reducionista, não oferecendo a possibilidade de uma teoria educacional emancipatória, e em muitos aspectos se mostra até mesmo contrária a tal possibilidade.

Giroux também analisa as teorias neomarxistas, ou de resistências segundo o autor, representada nesse capítulo por Michael Apple. Ele vê como ponto positivo a concepção de que o currículo não serve apenas aos interesses de dominação, mas também aos interesses e possibilidades emancipatórias, sendo essa uma teoria que indica resistência dos grupos dominados. Tal concepção é um avanço, conforme o autor, por tentar ligar as estruturas sociais à ação humana, explorando a dialética dessa interação, se comparado com as teorias estruturalistas. Há nas teorias neomarxistas a ideia de oposição parcialmente consciente ao mecanismo de reprodução social e cultural, ou seja, uma autonomia relativa.

As teorias de resistência apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para uma política cultural. É central para tal política uma leitura semiótica do estilo, rituais, linguagem e sistema de significado que constituem o campo cultural dos oprimidos. Através desse processo, torna-se possível analisar quais elementos contra hegemônicos tais campos culturais contêm e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas (Giroux, 1983, p.138).

Entretanto, Giroux também indica os pontos fracos da teoria neomarxista. Primeiramente, elas não conceituam adequadamente “a gênese das condições que promovem e reforçam modos contraditórios de resistência e luta”. Segundo, não abordam adequadamente as questões de gênero e raça. Enfocando majoritariamente a classe econômica, ignora que o patriarcado e as questões étnicas/raciais atravessam de maneiras distintas os membros das classes dominadas.

Uma terceira falha seria o pouco empenho em situar a noção de resistência dentro de movimentos políticos, pois essa não seria apenas cultural e simbólica. A quarta seria entender a escola apenas como repressora de subjetividades, ignorando que ela também as produz. E por último, não dar a devida atenção a como a dominação atinge a estrutura da personalidade, para Giroux “o que é necessário é uma noção de alienação que indique o caminho no qual a não liberdade se produz no psiquismo dos seres humanos” (Giroux, 1983, p.197).

Giroux por isso descarta essas teorias do currículo oculto, juntamente com seus enfoques, como boa base para uma pedagogia emancipatória. Para ele, um modelo favorável deve ver e avaliar as escolas em termos históricos e atuais e como espaços sociais em que os agentes são constrangidos, mas também mobilizados. A escolarização deve ser vista como um processo em que diferentes grupos sociais aceitam e rejeitam mediações culturais de conhecimento e poder, dando forma e significado a esse processo, registrando suas impressões de dominação e resistência.

Embora seja crucial ver as escolas como espaços sociais nos quais as relações de classe, gênero, e raça que caracterizam a sociedade dominante são reproduzidos aproximadamente, é igualmente importante fazer tal análise funcionar no interesse de se desenvolverem práticas pedagógicas alternativas (Giroux, 1983, p.91).

A Teoria Crítica, por outro lado, é apresentada como uma alternativa viável para pensar uma teoria pedagógica emancipatória, tanto por seu objetivo de revelar como também o de romper com as estruturas de dominação existentes. Há nessa perspectiva teórica a exigência de se integrar os processos de emancipação e de luta pela autoemancipação. Outro aspecto importante é a recusa da Teoria Crítica em abandonar a relação dialética entre ação e estrutura. O pensamento histórico é resgatado com seriedade, apresentando o argumento de que a história é mutável e que existe o potencial para uma transformação social radical.

Essa teoria rompe com o marxismo, uma vez que ele deixa de desenvolver uma teoria da consciência “expulsando o sujeito humano de seu próprio cálculo teórico”. Tirando do foco central a economia política, a Teoria Crítica coloca a constituição da subjetividade e as esferas da cultura e vida cotidiana como um novo campo de dominação. Rompe também com ideais positivistas de racionalidade por interpretar que representava uma ameaça ao pensamento crítico. “Já que não reconhece fatores por trás do “fato”, o positivismo congela tanto os seres humanos como a história” (Giroux, 1983, p.31).

Ainda sobre a teoria positivista, Giroux comenta:

Por exemplo, um estudo empírico que conclui que os trabalhadores nativos de um país colonizado trabalham em ritmo mais lento do que os trabalhadores importados de fora,

que executam a mesma tarefa, pode fornecer uma resposta que está correta, mas tal resposta nos diz pouco a respeito da noção de dominação ou de resistência dos trabalhadores sob sua influência. Não é considerado que os trabalhadores nativos podem estar reduzindo seu ritmo como ato de resistência. Assim, as noções de intencionalidade e contexto histórico são dissolvidas dentro dos limites de uma metodologia quantitativa limitadora (Giroux, 1983, p.32).

A Teoria Crítica tem como premissa que qualquer entendimento da natureza deve levar em consideração as relações que existem na sociedade, entre particular e todo, entre específico e universal, indo de encontro com a teoria positivista cuja premissa é classificar e ordenar os fatos. É abandonada também a ideia de neutralidade positivista, que agora é substituída pelo reconhecimento de interesses e dos valores que eles carregam, sendo necessária uma crítica acerca de seus desenvolvimentos históricos e de suas gêneses, indicando suas possíveis limitações em contextos históricos e sociais. Contra a neutralidade positivista temos também um posicionamento favorável a uma sociedade mais justa.

Ao entender a esfera da cultura como um novo campo de dominação, a Teoria Crítica vê nela um lugar central na produção e transformação da experiência histórica. Uma vez que a dominação das classes dominantes não precisa mais ser exercida por força física por aparelhos militares, pois pode utilizar de instituições culturais, como as escolas, famílias, igrejas etc. De forma hegemônica, essa teoria vai se interessar pelo que ocorre nessa esfera. “Em suma, a colonização do mundo do trabalho era agora suplementada pela colonização de todas as esferas culturais” (Giroux, 1983, p.41).

É nesse sentido que a escolarização passa a ser considerada importante na Teoria Crítica, sendo elaborada uma teoria crítica da educação (termo que difere das teorias educacionais críticas apresentadas nesse capítulo). Enquanto as teorias conservadoras focam em continuidades históricas na transmissão de conhecimento, a teoria crítica educacional sugere que a educação seja apresentada através das rupturas, descontinuidades e tensões históricas, pois evidenciam assim o papel da ação humana e revelam o hiato entre a sociedade atual e como ela poderia ser.

É a partir da crítica realizada às teorias anteriormente citadas por não fornecerem perspectivas viáveis de uma educação significativa e tendo como ponto de partida a Teoria Crítica e as propostas educacionais de Paulo Freire, que no fim de seu livro Henry Giroux propõe a sua Pedagogia Radical.

2.8 Pedagogia do oprimido e pedagogia radical

Das teorias apresentadas nesse capítulo, temos a de Althusser e Bourdieu-Passeron, que apesar de significativas, não trazem nenhuma proposta educacional que poderia transformar a situação de reprodução social e cultural apresentada. Também temos a de Apple, que apesar de caminhar na reflexão ao indicar resistência de grupos prejudicados pelos currículos a favor da hegemonia, não indica uma proposta de currículo ou pedagogia que equalizasse a situação criticada.

Temos, entretanto, Paulo Freire e Henry Giroux, dois dos autores que, além da crítica, propuseram métodos educacionais que podem ser aplicados em oposição aos criticados. Suas ideias centram-se na construção de uma pedagogia crítica que promova a conscientização, o diálogo e a ação transformadora, visando capacitar os indivíduos para desafiar e transformar as condições sociais e políticas que perpetuam a opressão.

Apresentaremos inicialmente a proposta pedagógica de Paulo Freire. Conforme o autor, é possível superar a condição de opressão que desumaniza oprimidos e opressores, mas essa só é possível se vinda dos oprimidos. Essa é sua tarefa histórica e humanista, pois apenas os oprimidos compreendem o terrível significado da opressão. A ferramenta para alcançar tal objetivo tem nome:

Pedagogia do oprimido, aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p.17).

Os oprimidos, entretanto, precisam conceber a ideia de que carregam o opressor dentro de si para serem capazes de dar início à sua pedagogia libertadora. De outra forma, em vez de buscarem se libertar e libertar os outros, ao se identificarem com os opressores, agem como eles. E isso não quer dizer que não se saibam oprimidos, mas sim que se reconhecer contrário ao outro, por si só, não significa lutar pela superação da contradição.

Freire justifica essa dinâmica a partir do conceito de “medo da liberdade”. Haveria uma tendência de se aspirar opressor mesmo em um contexto de revolução das situações concretas de opressão. O medo é justificado pelo vazio que a expulsão do opressor dentro de si resulta, necessitando ser preenchido de autonomia. O medo da liberdade é a crença de que se é incapaz de arriscar assumi-la. É o medo da luta pela liberdade, uma vez que significa ameaça não só aos opressores com quem ainda se associam, como também aos companheiros oprimidos, que temem mais repressões.

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (Freire, 1987, p.19).

É esse dilema que cabe à pedagogia do oprimido enfrentar. O resultado esperado é então um homem que não seja mais nem oprimido e nem opressor, mas um homem em processo de libertação de si e dos outros. Ele é capaz de reconhecer os limites impostos pela realidade opressora e a sua capacidade de agir para transformá-la. Para Freire a exigência radical para a liberdade é a transformação objetiva da situação opressora.

Freire descarta a ideia de que objetividade e subjetividade devam ser mutuamente excludentes. Critica, sim, o objetivismo que ignora o impacto da subjetividade no movimento de transformação da realidade objetiva e o subjetivismo que leva a uma espera paciente que a situação de opressão desapareça por conta própria. Não há uma sem a outra, ambas estão em permanente integração. “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”.

De acordo com Freire, sendo os homens responsáveis pela produção da realidade, são também responsáveis por transformá-la historicamente, tomando consciência de seu papel social. Porém, mesmo o se tornar consciente da realidade opressora é algo muito difícil, pois ela quase absorve os que nela se encontram, imergindo suas consciências, sendo “funcionalmente domesticadora”.

À ação de transformação da realidade objetiva histórica, Freire dá o nome de práxis autêntica, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Inserção crítica na realidade e ação já são, portanto, o mesmo. A consciência dos homens acerca de sua ação não deve ser alcançada a partir da explicação do que se deve fazer, mas a partir do diálogo com eles sobre essa ação. Essa é a base da pedagogia do oprimido, que tem como principal sujeito o homem no processo de reconhecer-se oprimido.

Não se tem mais como exemplo a ser seguido um de seus opressores, mas sim seus próprios companheiros na busca de redenção. A pedagogia do oprimido é visualizada por Freire em duas etapas: um momento em que os oprimidos desvelam o mundo de sua opressão e se comprometem com sua transformação a partir das práxis e o momento em que com a realidade opressora transformada em um momento revolucionário, ela deixa de ser a pedagogia do oprimido e se torna a pedagogia dos homens em permanente processo de transformação.

Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 1987, p. 23).

Para concluir, a pedagogia do oprimido propõe que a relação entre educador (liderança revolucionária) e os oprimidos em processo de libertação seja de diálogo que leve à reflexão da realidade e não de *slogans* educacionais e o convencimento de que se sabe o que é melhor para os oprimidos. Há de se descobrir junto, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”³⁵.

Assim, juntos, educador e educandos, partilham experiências e saberes, construindo uma nova compreensão da realidade que possibilita a superação das estruturas de opressão. Essa prática pedagógica emancipatória visa não apenas a alfabetização, mas também a formação de indivíduos capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos sejam agentes de sua própria história.

Falemos agora de Pedagogia Radical de Giroux. Como dito anteriormente, essa proposta pedagógica vai ter como base a Teoria Crítica, e também autores como Paulo Freire e Gramsci. A ideia é tornar a educação significativa tornando-a crítica, pois assim pode ser uma educação emancipatória. Os pilares dessa proposta pedagógica são: crítica dialética, ideologia, psicanálise e resistência.

Giroux apresenta com sua Pedagogia Radical a teoria da totalidade, que significa localizar a escola histórica e sociologicamente, observando suas conexões com outras instituições políticas e econômicas, para evitar assim a concepção de que as escolas não são instituições políticas e sociais. A intenção é que os educadores não percam de vista as interconexões existentes entre cultura, poder e transformação histórica. A teoria da totalidade ajudaria o educador a contextualizar suas possibilidades e seus limites de ação.

Outro conceito que também ajudaria os educadores em suas tarefas pedagógicas rumo a emancipação é o de ideologia. Para Giroux, a ideologia como concebida nas teorias marxistas está localizada apenas no nível consciente, o que para o autor dificulta fazer uma ligação entre o social e o psicológico. Prefere então a concepção de ideologia de Marcuse (1955)³⁶, que a vê sedimentada nos homens como segunda natureza a partir de suas necessidades, sendo assim

³⁵ Trata-se de um subtítulo presente no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987, p.29).

³⁶ *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Uma das versões brasileira é a da Zahar editores, 1975.

possível realizar uma ligação entre ela e o inconsciente, sendo ela assim tanto uma força de autocriação como de dominação.

Observar o conceito de ideologia alicerçado no inconsciente permite analisar os aspectos da vida cotidiana que estruturam as relações sociais, desvelando sua gênese histórica e seus interesses. “Para levar a sério a ação humana, nós devemos reconhecer o grau que as forças históricas e objetivas da sociedade deixam sua impressão ideológica sobre o próprio psiquismo” (Giroux, 1983, p.197). No contexto educacional, essa concepção de ideologia tem como foco desenvolver uma psicologia profunda que possa desvelar como as experiências e tradições são historicamente produzidas, reproduzidas e resistidas na vida escolar.

Giroux também defende em sua proposta pedagógica a ideia extraída de Gramsci de que a educação deve ser concebida como uma arma contra-hegemônica. Nessa perspectiva os educadores devem conceber a tarefa pedagógica com oposição e não aceitação. Deve-se levar em conta a cultura do trabalhador como ponto de partida para romper com o senso comum dessa classe.

Outras ferramentas pedagógicas pensadas por Giroux é o currículo e a alfabetização. Com o currículo os professores podem oferecer resistência intelectual. Estes devem ter em mente que conhecimento, linguagem e poder estão intrinsecamente conectados no campo intelectual. Pelo currículo podem afirmar suas posições de poder expressando sua crítica e subsidiando recursos de emancipação.

Giroux também compreende a alfabetização para além das ideologias de reprodução. É na escola que a criança aprende a organizar sistematicamente as habilidades de comunicação e também é nesse lugar que se dão conta que a alfabetização está ligada a formas de conhecimento, maneiras de comunicação e práticas escolares que os definem como sujeitos. “A alfabetização, nesse caso, está ligada a práticas de linguagem e modos de aprendizagem que só podem ser entendidos em termos de sua articulação com as relações de poder que estruturam a sociedade maior” (Giroux, 1983, p.271).

O estudo da alfabetização para Giroux é um ponto de partida para entender a relação entre as escolas e a sociedade maior, identificando e transformando as forças estruturais e ideológicas que as unem ao processo de reprodução das desigualdades de classe, gênero e raça, reconhecendo como as ideologias são constituídas e inscritas nos discursos e práticas sociais que ocorrem diariamente nas escolas.

Buscamos aqui sistematizar os principais pontos para se pensar a proposta pedagógica de Giroux. Como visto, ela oferece uma visão de transformação para a educação, desafiando as estruturas tradicionais e propondo uma abordagem crítica que mune educadores e educandos.

Os educadores para Giroux são agentes de mudança social e não de transmissão de conhecimento, que fomentam a consciência crítica.

Ambas as propostas apresentadas nessa seção nos permitem pensar outras formas de educar, assim como outros ambientes em que a construção de conhecimento seja possível, levando em consideração os aspectos democráticos e inclusivos que esses podem ter. Em última análise, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Radical não apenas redefinem o papel da educação, mas também aspiram a uma sociedade mais justa e equitativa, na qual a educação atua como uma força motriz para a transformação social.

2.9 Pontos de convergência e de divergência

Apesar de provenientes de diferentes tradições intelectuais, as teorias críticas educacionais trabalhadas convergem em alguns pontos, permitindo uma análise multifacetada das estruturas e dinâmicas do sistema educacional. Em primeiro lugar, todos esses autores destacam a importância da educação como um campo de reprodução das relações sociais existentes, nas quais desigualdades sociais são frequentemente reforçadas e legitimadas. Abordam também a função ideológica da educação e a relação assimétrica de poder existente no interior das escolas.

Os autores evidenciam a violência não explícita comum aos sistemas educacionais, demonstrando como a escola e seus agentes são responsáveis por transmitir um conhecimento que, embora apresentado como neutro, é profundamente ideológico. A legitimidade desse conhecimento, que, ao mesmo tempo que se impõe como o único digno de ser repassado, deslegitima qualquer outro, que são os conhecimentos das classes subalternas na hierarquia de poder.

Os autores também apresentam divergências. Quanto à finalidade da educação, Freire foca explicitamente na emancipação dos oprimidos, enquanto Giroux vê a educação como um meio de resistência e transformação social. Bourdieu e Passeron, Althusser, Apple e Enguita estão mais focados em discutir como ocorre a reprodução das desigualdades sociais sem, no entanto, propor uma perspectiva de transformação social. Com relação ao currículo, apenas Apple se dedica especificamente à análise crítica do currículo e de que maneira ele reflete a ideologia dominante. Os outros autores abordam a temática do currículo, mas em um contexto mais amplo de crítica ao sistema educacional e suas reverberações nas dinâmicas sociais.

3. DO QUE SÃO FEITAS AS ESCOLAS DE RESISTÊNCIA?

“Quando se fala de ideias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formaram os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas ideias acompanha a dissolução das antigas condições de existência”. (Karl Marx e Friedrich Engels, 2005)

Diferente do capítulo anterior, aqui não seria possível classificar os elementos constituintes de uma única escola de resistência, pois opostamente à escola convencional, que transmitirá conhecimento de forma homogênea justamente para eliminar as diversidades vistas como ameaçadoras trazidas, pelos grupos dominados, elas tendem a construir currículos, projetos ou atividades que considerem não apenas as habilidades singulares de seus estudantes, como também as necessidades específicas das comunidades que atende, com suas características geográficas, sociais e culturais construídas historicamente.

Traremos aqui o contexto histórico de dez escolas ou modelos educacionais de resistência encontradas ao redor do mundo, com as filosofias e pedagogias que as orientam. Também serão elencados os elementos comuns em suas formas de funcionamento, por serem eles que vão nos dar indícios de como construir conhecimento conectado à realidade, integrando seres humanos e mundo, mas também os pontos que as distanciam, evidenciando suas particularidades.

3.1 Educação escolar indígena brasileira

A história educacional dos povos nativos em território brasileiro remonta a 1549, com a chegada dos jesuítas ao país. Tem-se nesse momento a preocupação de catequizar os indígenas e para isso era necessário aprender suas línguas, pois assim conseguiriam os ensinar a ler, escrever, contar e inculcar a doutrina cristã. Como não havia instalações físicas, iniciaram missões percorrendo as aldeias, tendo como alvo principalmente as crianças.

Em pouco tempo, criaram-se espaços distintos para instrução, sendo possível identificar as casas para doutrinar índios não batizados e os colégios para meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Oferecendo ensino que pouco tinha em comum com a realidade dos nativos, esse acabava não resultando em mudanças de modo de vida esperado pelos jesuítas, uma vez que quando os meninos indígenas retornavam ao convívio com seus iguais, mesmo os batizados, retornavam aos seus costumes e crenças.

Como uma tentativa de mudar essa dinâmica, os jesuítas deram início ao aldeamento, que consistia em criar grandes aldeias próximas às povoações coloniais, agrupando índios que

viveriam sob as normas civis e religiosas impostas por padres missionários sem contato com o mundo externo. Os aldeamentos podem ser vistos como pulverizadores das identidades étnicas dos diversos povos nativos, negando suas culturas e impondo uma nova ordem social. Exemplos são o estímulo aos casamentos interétnicos, educação que eliminava as tradições educacionais indígenas que envolviam a transmissão oral de conhecimentos, assim como suas línguas. De acordo com Freire (2004), estima-se que mais de mil línguas nativas foram extintas pelo processo de aldeamento. Em substituição à variedade de idiomas falado pelas diferentes tribos, foi criada a Língua Geral, uma adaptação de diferentes línguas nativas feita pelos missionários para facilitar a catequização.

Em 1759 os jesuítas são expulsos do país pelo Marques de Pombal, uma tentativa da Coroa de centralizar a administração colonial e neutralizar as ações de ordens religiosas que atuavam na colônia sem o controle da metrópole. Os antigos aldeamentos se tornam então vilas. É criado o regime Diretório dos índios, que não altera as condições indígenas anteriores e ainda institucionaliza a sua escravização, uma vez que representavam mão de obra mais barata que a escravizada negra, pela eliminação do tráfico, e também por serem considerados mais adaptáveis às condições naturais da região.

O Diretório é revogado em 1798, sem nenhum outro substituto oficial, e os missionários são reintroduzidos no país pelo Decreto 426 de 24 de julho de 1845, voltando a ser responsabilizados pela catequização e civilização indígena. Entretanto, podem ser observadas algumas diferenças das ações jesuíticas anteriores, como maior controle de sua atuação pelo governo brasileiro e também pelo incentivo do convívio entre índios e não índios, com a intenção de socializá-los e integrá-los no mundo de trabalho da sociedade não-índia.

As escolas nesse contexto, criadas e mantidas pelo Estado monárquico, atendia adultos e crianças indígenas que tivessem interesse, oferecendo a instrução básica de ler, escrever e contar. Ofícios específicos, como oficinas de artes mecânicas, estímulo à agricultura, treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais foram propostos pelo Regulamento da Catequese e Civilização dos índios de 1845. A intenção era usar a escola como ferramenta de desenvolvimento humano para a formação do povo brasileiro.

Em 1870, a educação indígena começa a ser desenvolvida fora dos aldeamentos. São criados institutos de educação, internatos e orfanatos para crianças indígenas. Muitos tinham a intenção de transformar essas crianças em intérpretes linguísticos e culturais para auxiliar na civilização de seu povo. O período Imperial pensa a educação como base do progresso moral, intelectual e social do país em desenvolvimento, pensando em uma educação escolar primária

que atendesse às camadas inferiores da sociedade (negros livres, libertos ou escravos, mulheres e índios).

Há, portanto, um investimento na quantidade de escolas, o que não significa que elas atendiam aos interesses indígenas. A responsabilidade pela educação formal dos índios ainda foi dividida entre Estado e Igreja até o início do século XX. É só com a consolidação do regime republicano que o país vai criar uma política indigenista para prestar assistência aos povos nativos, os protegendo contra a exploração e gerindo as relações entre índios, não-índios (cujos interesses ofereciam ameaças às populações indígenas) e os órgãos estatais.

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), primeira tentativa oficial de proteção e integração dos povos indígenas com foco na educação. Ele é extinto em 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). A educação escolar assume o papel de integração do índio à sociedade através do trabalho. Inclui não só o ensino da leitura, como também de higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho (Brasil, 2007, p. 13).

O resgate da diversidade linguística dos povos nativos é feito para a utilização da língua materna na alfabetização dos não falantes de português, para facilitar o processo de integração à sociedade nacional. O ensino bilíngue se torna então uma prioridade e são produzidos materiais de alfabetização que visem capacitar indígenas para poderem atuar como alfabetizadores dentro de seus próprios grupos. Ainda nesse contexto, o ensino bilíngue não tem como intuito a valorização e preservação das diversas identidades étnicas.

É interessante observar o impacto cultural que a língua escolhida para a transmissão de conhecimento tem no grupo que o recebe. A técnica de alfabetizar os indígenas inicialmente em língua nativa e posteriormente em português, para então abandonar a língua nativa, foi chamada de bilinguismo de transição e vista como facilitadora para a integração do índio à sociedade envolvente, pois uma vez que deixavam de falar sua língua nativa também abandonavam muitos traços de sua cultura e de seu modo de viver.

Para expandir o ensino bilíngue em 1970 a Funai fez convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) para desenvolver pesquisas acerca das línguas autóctones e preparar materiais e professores para realizar esse ensino. O SIL também visa converter os

indígenas ao protestantismo e sua atuação se confundiu com a do Estado com relação à tutela desses povos. Só houve uma ruptura com o instituto quando a educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação em 1991.

Entretanto, a situação escolar indígena não muda só nesse momento. Entre as décadas de 1970 e 1990, há uma mudança de pensamento global sobre os direitos humanos, incluindo os indígenas. Surgem organizações civis compostas por pesquisadores não índios, como antropólogos e linguistas, defendendo a recuperação da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.

Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos (Brasil, 2007, p.15).

Juntamente com essas organizações, os próprios povos indígenas começaram a se mobilizar politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro. Dos encontros promovidos pelas organizações indígenas surge em 1980 a União das Nações Indígenas, conhecida hoje como UNI. As organizações indígenas e não indígenas passam a pensar em projetos educacionais que atendam às reivindicações dos povos nativos e que tenham a participação dessas comunidades na elaboração e no acompanhamento desses projetos.

Passam a desenvolver atividades, materiais e formação de professores de forma autônoma e a pedir ao poder público a legalização de suas escolas, as inserindo no sistema público de ensino. As experiências educacionais autônomas bem-sucedidas passam a servir de referência para políticas públicas educacionais. A Constituição de 1988 vem logo depois para reconhecer os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito a uma educação diferenciada e bilíngue.

Em 1992 o MEC institui o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por organizações não governamentais, universidades e representantes indígenas, possibilitando a participação de todos os envolvidos com as causas indígenas na orientação dos sistemas de ensino. Em 2002 ela é transformada na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)³⁷.

³⁷ Política pública que visa promover a participação e o controle social indígena na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais do Ministério da Educação voltadas para a garantia dos direitos indígenas à educação escolar básica intercultural.

Após a Constituição de 1988, que reformula todos os parâmetros legais e conceituais presentes na relação entre o Estado e os povos nativos e também após a responsabilização dos estados e municípios pela regulamentação do estudo escolar indígena, temos como outro marco legal importante a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) que inclui a educação indígena como modalidade especial de ensino reconhecendo sua especificidade e diversidade cultural.

Em 2012 o Decreto n.º 7.747, de 5 de junho de 2012, instituiu a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas (PNGATI), para garantir e promover a proteção, recuperação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais nas terras indígenas, respeitando a autonomia dos povos indígenas e fortalecendo suas instituições e culturas.

No contexto da educação escolar indígena, esse decreto tem um impacto significativo ao reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais e as práticas culturais desses povos, integrando-os às políticas públicas de educação. Ele promove a inclusão de conteúdos curriculares específicos sobre meio ambiente e sustentabilidade, conforme as tradições e conhecimentos indígenas, e fortalece a formação de professores indígenas, contribuindo para uma educação mais contextualizada e relevante para as comunidades indígenas.

Em 2014 nós temos a inclusão de conteúdos sobre história e cultura indígena no currículo escolar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa inclusão promove o reconhecimento da importância dos povos indígenas na formação da identidade nacional, valorizando e reforçando os conhecimentos tradicionais, as línguas indígenas e as práticas culturais, contribuindo para a preservação e valorização dessas culturas. O marco mais recente que traremos a essa retrospectiva da educação escolar indígena é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que inclui a educação escolar indígena em algumas metas específicas, visando a melhoria da qualidade e acesso.

Alguns conceitos devem ser levados em consideração ao se tratar de educação escolar indígena. Um deles é a territorialidade dos povos, uma vez que um mesmo povo pode estar espalhado por vários municípios ou mesmo estados diferentes. Cabe às Secretarias Estaduais de Educação propor práticas de gestão articuladas com outras Secretarias de Educação e com os representantes das comunidades atendidas para a definição dos projetos educacionais mais adequados.

Outro conceito é o de sustentabilidade. Uma vez que as populações nativas são constantemente ameaçadas por grandes projetos do agronegócio para a exploração dos recursos naturais presentes em seu território se torna necessário uma educação que leve em consideração a sustentabilidade socioambiental, “articulando conhecimentos tradicionais com novas

tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses e necessidades” (Brasil, 2007, p. 18).

Temos também o conceito de democratização e o de responsabilização, que torna o setor público o responsável pelo tratamento da Educação Escolar Indígena como política pública de garantia de direitos. Por mais que os movimentos indigenistas citados acima tenham dado as bases dessa nova educação, eles deixam de ser os responsáveis pelas ações educacionais necessárias para se pensar em um projeto educacional a nível nacional, e suas experiências educacionais bem-sucedidas são tomadas de exemplos para tanto.

Há ainda os conceitos de participação e de controle social indígena, pois as Secretarias de Educação criaram espaços institucionalizados para que houvesse comunicação e participação com as comunidades indígenas, estabelecendo um diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos. Assim, as necessidades, interesses e concepções das comunidades indígenas direcionam a ação pública.

Temos ainda o tratamento sistêmico dos princípios e diretrizes da educação escolar indígena em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, para recuperar as memórias históricas e valorizar as línguas e conhecimentos dos povos indígenas em toda a educação básica intercultural, incluindo a formação dos professores indígenas³⁸, garantindo a sua qualidade em todos os níveis.

O reconhecimento da multiétnicidade e da pluralidade também estão presentes, deixando de ser vistos como obstáculo à formação nacional e passando a ser visto como enriquecedor não apenas para nosso próprio país, como para toda a humanidade. Assim, não se trata de pensar em um projeto nacional único, mas sim um projeto nacional diversificado, que leve em consideração as demandas socioambientais de cada povo, que serão trazidas pelos seus representantes e acordadas com os professores.

Há ainda que se diferenciar os conceitos de educação indígena e de educação escolar indígena. Enquanto o primeiro trata de transmissão de conhecimentos tradicionais, dos mais velhos aos mais jovens, especialmente pela oralidade, o segundo é primeiro entendido como uma forma de opressão aculturadora, que se transforma com a mudança histórica e a mudança de percepção sobre colonização e seus impactos destrutivos às culturas dominadas. É intenção da educação escolar indígena pós-constituição reconhecer a comunidade indígena como educativa, buscando nela o aperfeiçoamento de seus métodos pedagógicos.

³⁸ A formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas e de magistérios interculturais foram iniciadas pelo edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolid) em 2005 e o oferecimento de programas de formação inicial oferecidos pelas secretarias estaduais de educação desde 1992.

Ainda temos os conceitos de autodeterminação das comunidades indígenas, uma vez que inseridos nos estados nacionais eles tem contato com valores, instituições, e procedimentos que não são próximos de sua cultura, devem ter o direito de decidir o futuro que querem construir, participando da construção do Projeto Político Pedagógico, das decisões pedagógicas e curriculares, e da organização e gestão das escolas de suas comunidades.

A partir dos conceitos que se baseiam a educação escolar indígena, temos como características da escola indígena a interculturalidade³⁹, considerando a diversidade cultural no processo de ensino aprendizagem; o bilinguismo ou multilinguismo⁴⁰, o qual é o direito dos estudantes de serem alfabetizados na ou nas línguas maternas, no português e nas línguas faladas com os países vizinhos; a especificidade, que garante que em cada escola indígena será realizado um projeto societário; a diferenciação, pois⁴¹ as escolas indígenas serão diferentes entre si e diferentes das escolas não indígenas e a participação comunitária, já exemplificada antes.

Ao trazer a educação indígena nessa dissertação sob a perspectiva de resistência, não ignoramos a perspectiva que ela pode ser vista, em outras leituras, como uma forma de cooptação desses povos pelo Estado brasileiro, responsável pelo seu genocídio histórico e contemporâneo, o que pode resultar no comprometimento da autonomia dessas comunidades, perpetuando uma relação de subordinação. Entendemos a dificuldade que a escola, que serviu historicamente aos interesses de um projeto colonizador, apresenta na tentativa de ser transformada em um espaço emancipador sem reproduzir as dinâmicas de poder existentes.

Mas também entendemos que a educação escolar indígena é um espaço de disputa política, que pode ser visto simultaneamente como resistência cultural e submissão a uma estrutura hegemônica. Sendo um campo de tensões, não podemos ignorar a capacidade das comunidades indígenas de negociar, reinterpretar e transformar a educação que lhes foi imposta, utilizando as ferramentas do próprio Estado opressor para promover sua sobrevivência e fortalecimento.

³⁹ Implantação do Ensino Médio intercultural nas escolas indígenas. Em 2005 há diversas ações realizadas pelo MEC junto às comunidades indígenas para a construção de 33 escolas de Ensino Médio nas aldeias que ofereciam formação profissional e técnica para a execução de projetos de sustentabilidade socioambiental.

⁴⁰ A produção de materiais didáticos bilíngues e multilíngues passa a ser implantada a partir da criação da Capema – Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, por meio da Portaria MEC/Secad n.º 13, de 21 de julho de 2005.

⁴¹ Entre os anos de 2005 e 2006 houve uma estruturação da rede física das escolas indígenas para garantir a qualidade da educação básica intercultural indígena, construindo, reformando ou ampliando as unidades escolares em terras indígenas e as equipando com novas tecnologias. Conforme a resolução n.º 3 de 1999 do Conselho Nacional da educação, as escolas teriam seus padrões arquitetônicos decididos pela comunidade, respeitando sua realidade ecológica.

3.2 Educação no Movimento Zapatista

O Levante Zapatista de 1994 foi um movimento armado iniciado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em Chiapas, México. Formado majoritariamente por indígenas e camponeses, tem início no dia 1º de janeiro de 1994, mesmo dia em que entrou em vigor o Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA). O tratado foi entendido por essa população como o momento limite de um histórico de altos índices de pobreza e marginalização com falta de acesso a serviços básicos como educação e saúde; perda das terras *ejidais*⁴² para grandes proprietários e empresas multinacionais por políticas governamentais e por representar ele mesmo uma ameaça adicional à subsistência dos pequenos agricultores e comunidades indígenas, pois beneficiando grandes corporações agravariam a desigualdade econômica.

Se apresentando como um movimento que iria lutar permanentemente pela melhora das condições de vida dos povos do sudoeste mexicano, o EZLN tenta manter comunicação e negociações com o governo federal em prol de seus interesses. Em 1996, são fechados os Acordos de San Andrés, que previam maior autonomia às comunidades indígenas e o reconhecimento constitucional de seus direitos, mas não foram implementados integralmente.

Em resposta ao não cumprimento do que era previsto nos acordos, o EZLN começou a formar comunidades autônomas conhecidas como *Caracoles*⁴³ e *Juntas de Buen Gobierno*⁴⁴ em 2000. Essas comunidades funcionam com sistemas de governança próprios, baseados em princípios de democracia direta, justiça comunitária e economia solidária. Cabe ao movimento Zapatista, a partir desse momento, ocupar e realizar as tarefas antes exercidas pelo Estado.

A partir dessa data se expande o sistema de saúde e é criado o *Sistema Educativo Autónomo Rebelde de Liberación Nacional* (SERAZLN). De acordo com Bruno Perozzi da Silveira (2020), o território autogestionado zapatista pode ser dividido em cinco zonas autônomas, coordenada por *caracoles*, que reúne de nove a três municípios autônomos rebeldes zapatistas (MAREZ), tendo variações locais expressivas de funcionamento, mas mantendo os princípios

⁴² Modalidade de propriedades comunais no México que retornou como resultado da Reforma Agrária implementada após a Revolução Mexicana, particularmente sob a presidência de Lázaro Cárdenas nos anos 1930. Essas terras são coletivamente possuídas e administradas por comunidades agrícolas conhecidas como *ejidos*, onde os membros têm o direito de usar e cultivar a terra, mas não de vendê-la. Esse sistema foi recuperado para redistribuir a terra e promover meios de subsistência às comunidades rurais e indígenas.

⁴³ O termo "caracoles" significa "caramujo" ou "concha" em espanhol e simboliza a comunicação e a conexão entre as comunidades. Os caracóis são organizados em regiões e são a base da administração autônoma zapatista, funcionando como sedes das *Juntas de Buen Gobierno*, responsáveis pela mediação de conflitos, implementação de projetos comunitários e outras funções administrativas. Eles representam uma forma de resistência e construção de uma sociedade alternativa baseada nos princípios de democracia direta e participação comunitária.

⁴⁴ Termo escolhido em contraposição ao termo *Mal Gobierno*, com o qual identificavam o governo oficial, independente da representação, por não dialogarem e atuarem de acordo com suas necessidades de suas bases sociais.

rebeldes. A educação Zapatista passa a ocupar o lugar da educação oficial, que nem estava presente em todos os municípios, concretizando o acesso à escola e um projeto de educação diferente, a *otra educación*.

É interessante observar que os diferentes órgãos de administração citados acima não representam uma estrutura hierárquica, apenas atuam em níveis diferentes, sendo os conselhos autônomos locais, os MAREZ responsáveis pela região que estão e as *Juntas de Buen Gobierno* e os *Caracoles* responsáveis pela administração num nível mais amplo. Também é interessante destacar que o movimento não almeja tomar o poder, mas atuam para subverter as estruturas de poder capitalista, postura que pode ser percebida pela própria consolidação de estruturas horizontais e autônomas. A autonomia Zapatista é multifacetada, e amplia-se aos aspectos territoriais, políticos, econômicos e educacionais.

De acordo com Silveira (2020), os Zapatistas se apoiam em algumas teorias para repensar seu presente e agir nele para começar pelo agora a construção do futuro almejado. Extraem da Teoria da dependência⁴⁵ a ideia de que são necessárias transformações estruturais para superar o atraso causado por dinâmicas econômicas que deixaram os países subdesenvolvidos reféns dos países desenvolvidos, como os países latino-americanos. Uma das formas de reordenação do sistema social vislumbrado nessa teoria tem como principal ferramenta um projeto educacional que se preocupe em romper com essas dinâmicas.

Pensando então num projeto que recuperasse os direitos e identidades camponesas e indígenas, se apoiam tanto na teoria de desescolarização de Ivan Illich, que trataremos em profundidade mais adiante e na teoria de educação libertaria de Paulo Freire, trabalhada no capítulo anterior. Tais teorias se apresentam como possibilidades de superação das situações opressivas situadas na América latina, com projetos humanizadores e revolucionários.

O projeto educacional pensado desde o levante em 1994 enfrentava problemas como a falta de infraestrutura, contando com escolas muito precárias, a realidade da pobreza das crianças que retirava delas a possibilidade de estudar e a necessidade de se colocar como contraponto à educação oficial que não se adequava à realidade étnica, social e cultural das

⁴⁵ A teoria da dependência é uma abordagem crítica que surgiu na América Latina na década de 1960 e 1970, propondo que o subdesenvolvimento dos países periféricos (principalmente na América Latina, África e Ásia) é resultado direto da sua integração subordinada à economia global dominada pelos países centrais ou desenvolvidos. Segundo essa teoria, o desenvolvimento econômico dos países centrais depende da exploração e subordinação econômica dos países periféricos, perpetuando uma estrutura de dependência que impede o progresso autônomo dos países menos desenvolvidos. Essa relação desigual é mantida por meio de mecanismos como o comércio internacional, investimentos estrangeiros e dívidas externas, que favorecem as economias centrais e mantêm as economias periféricas em um estado de vulnerabilidade e subdesenvolvimento. Algumas leituras para conhecer melhor a teoria são: *O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais* (Raúl Prebisch, 1949), *Formação econômica do Brasil* (Celso Furtado, 1959). *Dependência e desenvolvimento na América Latina* (Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, 1969).

comunidades, sendo necessário ser um projeto educacional que promovesse a consciência necessária para a autonomia.

Especialmente na região de Chiapas, havia um elevado nível de pobreza com acentuada ausência do Estado e de políticas públicas. O Estado não oferecia educação qualitativa, principalmente aos indígenas, pelo seu caráter hegemônico, não reconhecendo a diversidade entre esses povos e não oferecendo educação bilíngue.

Assim, partimos de um pressuposto: os Zapatistas se depararam com a necessidade de construção de um sistema educativo, pela ausência ou pela precariedade daqueles existentes. Tal construção, no entanto, não se deu pelos moldes da educação oficial, mas por uma visão bastante distinta daquela apresentada nos documentos oficiais. Isto se deu pela necessidade do reconhecimento da diversidade indígena e pelo papel político que a educação passaria a cumprir na construção da utopia concreta autônoma zapatista (Silveira, 2020, p. 176).

O sistema de educação autônomo também recebe o nome de *otra educación* por se opor ao modelo oficial de ensino e se assentar em duas bases: a luta pela terra e a educação bilíngue, resgatando as tradições ancestrais e possibilitando o autorreconhecimento e a autoafirmação cultural e indentitária. A terra é então o elemento aglutinador da diversidade étnica e cultural dos povos que compõem a base do movimento⁴⁶, se tornando necessária uma educação que ultrapassasse não só os conteúdos formais como a instituição física e ideologicamente centralizada.

Há também a necessidade de educadores que saibam, respeitem e ensinem as línguas e os costumes, dificilmente encontrado fora dessas comunidades. Mesmo com a capacitação de professores de origem indígena e a expansão das escolas rurais a partir de 1930, que criaram uma educação indigenista, essa não conseguiu superar as condições de opressão da população de Chiapas. Outro motivo que indica o fracasso da educação indigenista é que essa população já tinha em sua história a experiência de autogestão anterior ao levante zapatista, que remonta ao período pós-revolucionário mexicano e a implantação das terras *ejidais*, dificultando a aceitação das políticas educacionais centralizadoras promovidas pela *Secretaría de Educación Pública* (SEP).

O SERAZLN, assim como todo o projeto de sociedade zapatista, não é hierárquico. Ele, ao contrário, é uma subversão total da instituição escolar e da educação oficial, propondo novos currículos e disciplinas a partir das necessidades locais, novas formas de ensino aprendizagem,

⁴⁶ De acordo com um texto escrito em 1992 pelo subcomandante insurgente Marcos, porta-voz do movimento zapatista, havia na região de Chiapas ao menos cinco grupos étnicos, com uma população de 300 mil *tzeltales*, 300 mil *tzotziles*, 120 mil *choles*, 90 mil *zoques* e 70 mil *tojolabales*, sendo apenas metade alfabetizada.

ou melhor, de educar aprendendo, reformulando o cargo de docente, que passa a ser de promotor de educação, eletivo. Todos esses aspectos são aprovados em assembleias locais, onde participam alunos e suas famílias. Além dos aspectos educacionais, também é decidido nessas assembleias sobre a utilização dos recursos disponíveis. Essas assembleias são promovidas por um comitê que integra o conselho autônomo municipal. Cada MAREZ possui um desses comitês educacionais.

Em 2000 o sistema estava dividido em dois níveis: *Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas* (EPRAZ) e *Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas* (ESRAZ). Contava também com o *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista* (CELMRAZ). Em 2002 foi fundada na cidade de Oaxaca de Juárez, no estado de Oaxaca, a *Universidad de La Tierra (Unitierra)* para suprir a necessidade de dar continuidade aos estudantes das escolas zapatistas. Ela vem se expandindo com o tempo e hoje, conforme o site *Unitierra-Oaxaca* possui outras unidades⁴⁷, além de integrar outros grupos,⁴⁸ criando uma rede de pessoas e coletivos que defendem a cultura nativa em sua integridade.

O SERAZLN é um sistema educativo de grandes proporções, marcado por diferenças locais, estruturais e curriculares, mas a ideia de autonomia que perpassa todo o sistema é o ponto de convergência dessas diferenças. A horizontalidade é reforçada pela participação das famílias nas decisões que modificam tanto conteúdo, como a relação ensino aprendizagem, como a própria estrutura da escola, estando a escola totalmente vinculada à vida da comunidade.

Pautado assim em uma premissa negativa, frente à *educación oficial* do *mal gobierno*, os zapatistas apontam para uma possibilidade de construção totalmente independente e horizontal de uma grande e complexa rede de escolas, educadores e comitês de educação, que compartilham as perspectivas políticas zapatistas de rebeldia e a utopia concreta de uma “etno educação” que reafirme as raízes indígenas, a língua, a terra e as tradições como identidade, representatividade e bastião de um mundo *donde quepan muchos mundos* (Silveira, 2020, p. 187).

Silveira (2020), ao falar do papel dos promotores e promotoras de educação, destaca algumas particularidades desse cargo. Primeiramente a sua formação, pois após serem eleitos pela comunidade, integram o *Proyecto Semillita del Sol*, onde adequam os conteúdos e as práticas docentes à realidade indígena e camponesa e às demandas da luta rebelde. Além disso, não abandonam suas outras funções comunitárias e por não receberem remuneração são mantidos pela comunidade, sendo dela figura de muito apreço. É pelo processo de formação

⁴⁷ *Unitierra Chiapas, Unitierra Huitzo, Unitierras Califas e Unitierra Toronto.*

⁴⁸ *Espacio Estatal del Maíz Nativo de Oaxaca, Foro Oaxaqueño del agua, Tejido Global de alternativas*, adere à *Sexta Declaración de la Selva Lacondona* e caminha com o *Congreso Nacional Indígena*. Não possui vínculo formal com nenhum governo nacional ou estatal.

que foi possível desenvolver uma coerência na educação zapatista apesar de sua heterogeneidade.

A ruptura entre a hierarquia professor-aluno que existe com a formulação do cargo de promotor de educação se aproxima das ideias pedagógicas de Paulo Freire, substituindo a educação bancária por uma educação conjunta.

Assim o cargo de promotor de educação subverte à perspectiva tradicional do professor, rompendo com a hierarquia do poder-saber, e com a educação bancária. Este professor-militante não trabalha alheio à comunidade, mas é parte dela, de tal modo que, por direcionar boa parte de seu tempo para essa tarefa, a comunidade o exalta e ajuda em seu sustento (Silveira, 2020, p 190).

Não se pode falar de uma única teoria ou método pedagógico que seja a base comum da educação zapatista, pois isso não seria possível pela própria diversidade que compõe a base do movimento. O que ocorre é uma adaptação de teorias que tenham como objetivo final a libertação, a emancipação dos povos. A teoria de Illich, por exemplo, é vislumbrada na oposição à escolarização obrigatória e oficial, se auto-organizando para construir uma educação que a ultrapasse, promovendo a desescolarização como pressuposto para uma educação autônoma, levando também a uma sociedade convivencial, onde a educação é uma tarefa comum a todos e cotidiana.

A *Unitierra* também pode ser vista como a realização da utopia proposta por Illich. Por mais que mantenha o tripé acadêmico de pesquisa, ensino e extensão, não existe nela cargos remunerados de docência, salas de aula convencionais, títulos ou certificados. Fica a cargo da *Unitierra* organizar e possibilitar encontros entre aqueles que tem algo a ensinar com aqueles que tem algo a aprender, que é o que propõe a ideia de teias educacionais de Illich, além da separação entre título e educação.

Ou seja, o que se pressupõe é que a tarefa da instituição escolar, em qualquer nível, é aproximar aquele que quer aprender daquele que pode ensinar, excluindo deste processo as hierarquias, currículos rígidos e materiais determinados, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem orgânica, que ocorre a partir e visando a comunidade local e suas demandas (Silveira, 2020, p. 198).

O ensino promovido pela *Unitierra* não tem como força motora dos estudos apenas as demandas sociais locais, mas também estudos sobre teorias e movimentos sociais contemporâneos, que buscam refletir e compreender as dinâmicas do mundo hodierno e as formas de resistência locais, nacionais e internacionais. Aqui também é possível visualizar a teoria pedagógica freireana, onde a libertação só pode ser alcançada a partir de uma educação

gnosiológica, que dota o educando da compreensão do contexto e seu lugar no mundo. Outro ponto da história da educação zapatista identificada com a teoria de Freire é o momento de afirmação das identidades e a construção de sua própria pedagogia, que remete a própria ideia de pedagogia do oprimido. Além disso, a *otra educación* é uma pedagogia que se forma e se transforma a partir do contato constante com as bases sociais⁴⁹.

A educação zapatista é, portanto, autônoma, pois sua construção, gestão e ampliação da rede de ensino se deu pelas comunidades, pelas deliberações dos *Caracoles*, das Juntas de Bom Governo e dos conselhos e comitês de educação. Também é rebelde por ter todo seu projeto educativo independente de relações políticas, recursos e diretrizes dos governos estaduais e federais. Visa formar sua base social para manutenção da resistência e rebeldia iniciada em 1994.

3.3 Educação no Movimento Sem Terra (MST)

A educação para o Movimento Sem Terra⁵⁰ é uma das vivências socioculturais basais na formação dos membros desse movimento, que ocorre juntamente com a ocupação de terra, o acampamento, a organização do assentamento e a integração de seus membros na luta pela reforma agrária. Para Roseli Caldart (2000), o acampamento em si já possui aspectos pedagógicos, educando e mobilizando os sem-terra, sensibilizando a opinião pública e fazendo pressão sobre as autoridades que podem fazer algo pela redistribuição de terra.

Também é pedagógico se observado que é um espaço de socialização com regras e funcionamento decididos em coletividade que difere da experiência anterior desses sujeitos. De acordo com Caldart, esse ambiente possibilita o que ela chama de passagem da ética do indivíduo para a ética comunitária, que evoluiria mais tarde para a ética do coletivo, onde os valores construídos serão consolidados para experiências posteriores ao assentamento.

Muitos outros aspectos podem ser citados como pedagógicos nas relações construídas dentro dos acampamentos, como a valorização da pessoa através da experiência de uma

⁴⁹ Apesar de ser uma das bases teóricas para a educação zapatista, a teoria de Paulo Freire também recebe críticas de alguns intelectuais ligados ao movimento, como Gustavo Esteva, Fundador da *Unitierra* Oaxaca. Para ele é equivocado pensar que a instituição escolar pode ser libertadora, como apresentada na teoria freireana, como também é problemático pensar que a pedagogia do oprimido não está sendo feita por eles e sim pelas lideranças revolucionárias, que são os conscientes da opressão e então apresentam aos oprimidos essa consciência. Sua pedagogia é então direcionada aos educadores que lideram movimentos sociais e não ao povo. Nessa perspectiva não se fugiria então nem do assistencialismo, nem do ato colonizador problematizado por Freire.

⁵⁰ Para uma leitura mais aprofundada sobre a história educacional e do próprio movimento, ler *História da Educação no MST (1979-2022): da ocupação da terra à ocupação da escola*. Tese de Alessandro Santos Mariano, apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2023.

organização coletiva complexa, pois passam de marginalizados da sociedade para cidadãos ativos de sua nova comunidade. Há também a ressignificação das relações interpessoais, vista por Caldart como uma revolução cultural. Nessa nova vivência, ocorre a necessidade de rever conceitos e preconceitos como os raciais, os de gênero, e a hierarquia familiar, pois alguém com seu mesmo fenótipo pode ser um agente militar que reprime sua ocupação, as mulheres estão em muitos lugares de liderança e crianças e jovens tem direito a decidir democraticamente sobre o funcionamento do acampamento nas assembleias.

As experiências pedagógicas e socioeducativas promovidas pelo próprio acampamento, entretanto, não são vistas como suficientes pelo próprio movimento, que veem na escola uma importante ferramenta para a continuação de sua formação. Também não veem a escola como a conhecem, convencional urbana, como útil aos seus ideais, uma vez que dela foram expulsos a partir da discriminação da cultura do campo e da negligência às necessidades da população rural.

Surge então a necessidade de ocupar as escolas com a ocupação das terras, para integrá-la à dinâmica do movimento e ao cotidiano das famílias sem-terra. Para Caldart, a ocupação das escolas produz a consciência da necessidade de aprender, de saber mais do que já se sabe. A ideia aqui é de que os sem-terra não conseguiriam avançar em sua luta se não se dedicassem à sua formação, conhecendo melhor a realidade mais ampla que se encontram inseridos.

Mas por que ocupar as escolas? Há o entendimento que assim como lhes foi negado o direito à terra, também lhes foi negado o direito à educação, com dinâmicas educacionais que impossibilitavam tanto seu acesso como sua permanência nesse ambiente. A ocupação implica em um processo de transformação da escola, para estar em sintonia com seus novos sujeitos. A escola pensada pelo movimento não visa atender apenas suas crianças, mas também seus adultos, que apresentam altas taxas de analfabetismo como resultado da exclusão dos camponeses da educação convencional.

O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja aos seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão (Caldart, 2000, p. 146).

O processo de ocupação de uma escola envolve organizá-la por conta própria, começando pelos registros formais obrigatórios, e depois com as negociações com os órgãos públicos para legalizá-la. Também faz parte de organizar a escola ocupada escolher quem serão seus professores. No início da ocupação das escolas, houve uma discussão entre os assentados

sobre quem dariam as aulas, pois as professoras⁵¹ de fora não saberiam como educar para a luta e as professoras de dentro não tinham titulações consideradas adequadas pelos sem-terra.

Dando preferência para que se encarregassem da função membros dos acampamentos, deu-se início ao processo de formação desses professores. Em 1990 foi criada a primeira turma do Magistério do MST, no município de Braga-RS, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP), entidade criada por movimentos populares para atender a esse tipo de demanda. A partir desse momento o movimento passou a garantir a formação integral de sua comunidade.

Além da formação de professores nós temos outros marcos históricos educacionais do movimento. Antes ainda da formação de educadores do e para o MST, já havia sido criado o Setor de Educação do MST em 1987 para articular e potencializar as experiências educacionais já existentes, com desdobramentos que levaram ao I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997.

Em um dos Encontros Nacionais de Educação que ocorreram no ano de 1990, o MST decide elaborar por escrito sua proposta de educação, que de acordo com Caldart vinha sendo processada desde 1987. Materializar a proposta serviu tanto para socializar com mais pessoas os debates educacionais feitos nos encontros como elaborar mais teoricamente as questões discutidas.

A proposta pedagógica teve como base teórica principalmente os princípios elaborados a partir de experiências e perguntas trazidas pelas pessoas envolvidas mais diretamente no trabalho de educação dos acampamentos e assentamentos, que ajudaram a avançar de forma mais homogênea, mas não engessada, as atividades educacionais para todos os territórios nacionais em que o movimento estivesse presente.

Além da própria experiência de luta pela terra e pela educação, encontraram elementos significativos nas pedagogias de Paulo Freire⁵² e na dos pedagogos socialistas russos Nadezhda Krupscaya, Moisey Pistrak, Anton Makarenko e do cubano José Martí⁵³. De Paulo Freire, foram incorporados os temas geradores, o conhecimento já construído pelo educando, a problematização da exploração e opressão sofrida pelos trabalhadores, e a ideia de

⁵¹ Usadas aqui no feminino, pois no início das ocupações escolares elas eram quase unanimidade, mas Caldart informa que a composição de gênero no quadro dos professores muda com os anos, aumentando os professores do gênero masculino.

⁵² Além do livro *A pedagogia do oprimido*, trabalhado no capítulo anterior, é possível encontrar na obra de Paulo Freire outros livros que falem sobre métodos pedagógicos emancipatórios, como *A pedagogia da autonomia e Educação como prática da liberdade*.

⁵³ Alguns dos livros que podem ser consultados para conhecer melhor a proposta pedagógicas desses autores são: *A construção da pedagogia socialista* de Krupscaya, *A escola-comuna* de Pistrak, *Poema pedagógico de Makarenko* e *Nuestra América* de Martí.

emancipação, onde o oprimido tem a chave de sua libertação. Da pedagogia socialista, incorpora a educação como instrumento de formação na perspectiva de classe, alfabetização de jovens e adultos como ação necessária para elevar o nível cultural e formar os trabalhadores para a construção do socialismo, e a escola do trabalho como centralidade na formação.

Ao buscar elementos pedagógicos que fossem úteis aos trabalhadores dos campos brasileiros e seus filhos, não se tinha em mente reproduzir essas propostas e sim extrair ensinamentos e contribuições para formular uma proposta pedagógica adequada ao momento histórico educacional e do próprio movimento. Também não se tinha em mente montar um modelo educacional nacional rígido e intransponível, pois havia de se considerar a realidade de cada assentamento.

Outro marco na história educacional do MST foi o Curso Superior de Pedagogia em 1998, tendo como Universidades parceiras a Universidade de Ijuí-RS, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Desde 1990 o processo de formação de profissionais que são do campo e que trabalharam nele se expandiu significativamente, principalmente após a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1997. Conforme a página oficial do MST, são oferecidos mais de 100 cursos de graduação em parcerias com universidades públicas em todo o território nacional, formando não só professores como também outros profissionais do campo.

Para Caldart o MST e outros movimentos sociais devem ser vistos como sujeitos educativos e interlocutores da reflexão sobre educação. É necessário compreender que sua proposta se trata de uma pedagogia do movimento e não para o movimento, e sua intencionalidade é a de promover e refletir a formação humana para todos os que participam da história de luta camponesa. Uma conquista citada pela autora nessa perspectiva é o reconhecimento dos movimentos sociais como lugares onde também acontece a educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n.º 9.394 de 1996).

Para Caldart a pedagogia do MST pode ser dividida em pedagogias ou matrizes pedagógicas que seriam os processos educativos básicos ou potencialmente formadores do ser humano. A primeira é a pedagogia da luta social, ou seja, como os Sem Terra⁵⁴ se educam na experiência de lutar por sua cidadania. É nessa experiência que se verifica que a vida está em

⁵⁴Caldart faz uma diferenciação entre os termos sem-terra e Sem Terra, onde o primeiro indica a condição socioeconômica das pessoas que não possuem terra para cultivar e viver, estando muitas vezes em situação de vulnerabilidade e exclusão social e o segundo refere aos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa nomenclatura não apenas identifica um grupo de pessoas, mas também implica uma identidade política e coletiva. Os "Sem Terra" são aqueles que, além de não possuírem terra, estão engajados na luta organizada pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa.

movimento, que a situação observada e vivida hoje pode ser diferente amanhã, com luta constante. Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. A possibilidade de fazer-se a si enquanto transforma a realidade e se produz como sujeito histórico é educativa.

A segunda é a pedagogia da organização coletiva, ou seja, como os Sem Terra se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. De acordo com Caldart, no momento em que um assentamento é estabelecido tem-se início uma organização coletiva que também figura como princípio educativo. A coletividade educa por ser ambiente de produção de uma identidade coletiva através e em cada pessoa e também para além dela. São as discussões, conflitos de valores e contradições no processo de produção dessa identidade que são educativos e que mantêm a coletividade em movimento.

A terceira é a pedagogia da terra, ou seja, como os sem-terra do movimento se educam em sua relação com a terra, o trabalho e a produção. Se reconhecermos a conexão fundamental entre a produção agrícola, a cultura e a educação, todas interligadas pela ideia de movimento e transformação, torna-se evidente a relação educativa entre os Sem Terra e a terra. Esta terra é ao mesmo tempo, um espaço de luta e produção, um lugar de movimento e sentimento, e constitui uma dimensão essencial de sua identidade.

A quarta é a pedagogia da cultura, ou seja, como os Sem Terra se educam cultivando o modo de vida produzido pelo MST. Essa pedagogia se encontra vinculada às demais já apresentadas, pois há cultura na luta, na organização coletiva, na transformação e produção a partir da terra e na história. Caldart vê a cultura como um processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas vão se constituindo aos poucos em um modo de vida (comportamentos, valores, saberes etc.) que possui uma base primária que permite o distinguir de outro modo de vida, ou de outra cultura.

A quinta e última é a pedagogia da história, ou seja, como os Sem Terra se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. Para Caldart, esta reflexão é muito necessária na atual sociedade capitalista, que educa as pessoas em uma perspectiva “presenteísta” e anti-histórica. Todos estamos ligados ao passado, mas não é bom que saibamos disso, pois poderíamos retirar dele lições para transformar o presente e projetar outro futuro. Temos então como intencionalidade pedagógica do movimento tanto cultivar sua memória como conhecer a história mais ampla para situar sua experiência em uma história maior.

A escola não produz a pedagogia do MST, mas é tratada pedagogicamente como parte do processo de vincular-se à organicidade dos Sem Terra e realizar tarefas específicas para a formação dos assentados. “Colocar a escola em movimento, e refletindo sobre suas tarefas

pedagógicas e políticas em cada realidade concreta, talvez seja, afinal, a grande tarefa do Movimento como sujeito educativo” (Caldart, 2000, p. 240).

A pedagogia do MST não cabe na escola, é a escola que cabe nela, adotando outra postura em frente à tarefa de educar em um ambiente já educativo. Não é intenção do movimento o desenvolvimento de um modelo pedagógico fechado, rígido, pois assim ele deixaria de ser o sujeito educativo. O movimento, no duplo sentido da palavra, é ação e reflexão permanente, produzindo novas sínteses a cada momento histórico, não fazendo sentido criar regras permanentes e modelos de educação prontos para momentos e ambientes diferentes.

3.4 Educação desinstitucionalizada

No polo extremo de resistência ao modelo educacional proposto hoje e criticado no capítulo anterior, temos a teoria do pensador e polímata austríaco Ivan Illich, que propõe que a sociedade não possua escolas. Ela foi sistematizada em seu livro *Sociedade sem escolas* (1973). Nele, o autor tece uma série de críticas ao modelo institucional convencional difundido mundialmente e vislumbra como seria possível um processo de ensino aprendizagem fora do monopólio do sistema educacional.

Para o autor a escola como conhecemos apresenta problemas como a institucionalização da aprendizagem, limitada a um espaço e tempo específicos, separada da vida cotidiana e das atividades do mundo real; a padronização do conhecimento, massificando o ensino em escala mundial e ignorando particularidades dos grupos e pessoas; criação de dependência artificial, onde as pessoas não podem aprender por si mesmas, mas apenas na relação com especialistas devidamente diplomados (além da hierarquia entre os diplomas, indicando que quanto mais tempo numa instituição de ensino mais competente você é); e a separação entre produção e transmissão de conhecimento, que cria desconexão entre teoria e prática.

Illich não acredita em reformas educacionais para equacionar tais problemas, pelo contrário, demonstra como os gastos com educação apenas os perpetuam. Para ele a educação institucionalizada é uma propaganda para vender mais e mais produtos, como os materiais didáticos e equipamentos comprados pelas escolas (que as crianças nem podem tem acesso, e quando o tem, é restrito) e mesmo os diplomas, para que você continue subindo os degraus sociais e passe cada vez mais tempo consumindo os produtos educacionais. A solução então proposta é a desescolarização da sociedade, tarefa difícil, pois conforme o próprio autor, a sociedade pensa de maneira escolarizada.

Não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pelo rito

escolar. Não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado (Illich, 1973, p. 51).

Na sociedade desescolarizada, que segundo o autor ainda não existe, o ensino e a aprendizagem aconteceriam de maneira mais orgânica. A aprendizagem seria autônoma e baseada nos interesses e necessidades de cada um, havendo liberdade na busca do conhecimento, que seria feito por conta própria, utilizando os recursos disponíveis na comunidade e no mundo; a educação seria descentralizada e a comunidade e seus membros assumiriam a responsabilidade pelo processo educativo, estabelecendo redes de aprendizagem informal e criando recursos educacionais locais; o uso de recursos comunitários (bibliotecas, museus, oficinas) facilitariam a aprendizagem, juntamente com a conexão entre pessoas com interesse de aprender com pessoas com interesse de ensinar determinado assunto.

A teoria educacional de Illich provoca muitos pensadores da educação a reavaliar o sistema de ensino como está posto, juntamente com a função que estão desempenhando dentro desse sistema e os limites de ação que este impõe. Ela também serviu de base para os adeptos do *homeschooling* pensarem novas formas de ensino e aprendizagem. Trataremos essa outra forma de ensino de resistência a seguir.

3.5 Homeschooling

O *homeschooling*, também conhecido como ensino domiciliar, é uma prática educacional na qual os pais ou responsáveis assumem a responsabilidade pela educação formal de seus filhos em casa, em vez de enviá-los para escolas. Por mais que tenha sido uma forma de educação comum antes da criação e expansão de um sistema educacional público, esta prática tem gerado considerável debate em todo o mundo devido às suas implicações educacionais, sociais e legais.

As primeiras tentativas de resgatar o *homeschooling* remonta aos Estados Unidos das décadas de 1960 e 1970, sendo desse país que temos mais dados hoje sobre o assunto. Atualmente, conforme a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a prática é legalmente permitida em 63 países. O Brasil não é um deles, mas até o ano de 2018 quase 8 mil famílias praticavam a modalidade no país. Podemos associar esse movimento a uma insatisfação, ou melhor, uma rejeição com relação ao funcionamento da instituição escola.

As famílias adeptas citam como motivos para retirar seus filhos da escola a insatisfação com a qualidade do ensino oferecido, preocupação com as violências ocorridas nesse ambiente,

o desejo de proporcionar uma educação personalizada que atenda às necessidades específicas das suas crianças e adolescentes e preocupações com valores e crenças religiosas, culturais ou filosóficas que não são abordadas ou são contrárias ao que é ensinado nas escolas convencionais.

O perfil das famílias que adotam o *homeschooling* varia bastante. A partir da pesquisa realizada por Victor Hugo Fernandes Cardoso (2020) é possível observar algumas características dos adeptos. De acordo com dados do Brasil, EUA e Portugal, as famílias que adotam o *homeschooling* são majoritariamente religiosas, professando fé cristã. São formadas por pais heterossexuais casados, brancos, com renda financeira e escolarização superior à média nacional e com numero grande de filhos.

Porém, também são encontrados entre os adeptos do *homeschooling* nos Estados Unidos famílias afro-americanas, que aderem à prática como forma de proteção, evitando situações de racismo na escola e também por verem esse ambiente como um reprodutor do racismo estrutural⁵⁵, com currículos eurocêntricos que negam ou diminuem a contribuição histórica africana. Essas famílias também veem os professores brancos como perpetuadores de estereótipos racistas sobre suas crianças.

Com as famílias chinesas no território estadunidense também ocorre um afastamento de cunho cultural. Preferem educar suas crianças em casa por não terem sua cultura e tradições valorizadas na escola convencional. Querem uma educação baseada em filosofias orientais, como os ensinamentos de Confúcio⁵⁶ e sem a competição estimulada entre os alunos para bom desempenho em exames nacionais.

Mesmo apresentando particularidades quanto à ascendência, formação familiar e os motivos de recusa ao sistema tradicional de ensino, Cardoso (2020) indica que é possível encontrar elementos em comum nas recusas. Essas famílias apresentam colocações antiestatistas, variando posicionamentos anarquistas, liberais e religiosos. A intenção é a redução do poder do Estado em prol da liberdade do indivíduo. São contra a escolarização obrigatória, vista como um mecanismo de coação estatal, tendo o pensamento neoliberal como sua maior influência.

⁵⁵ O racismo estrutural refere-se a padrões sistêmicos e institucionais que perpetuam a discriminação e a desigualdade com base na raça. Essas estruturas podem estar enraizadas em políticas, práticas e crenças que favorecem um grupo racial em detrimento de outros, resultando em disparidades em áreas como educação, emprego, habitação e justiça. Dois livros para se aprofundar melhor na questão são o *Racismo estrutural* (Silvio Luiz de Almeida, 2019) e *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional* (Muniz Sodré, 2023).

⁵⁶ Filósofo, pensador e educador chinês, nascido por volta de 551 a.C. Conhecido por suas ideias sobre ética, moralidade, justiça e governo, que foram codificadas em um sistema filosófico chamado Confucionismo.

No Brasil, a prática do *homeschooling* ainda é objeto de intenso debate e não é regulamentada por lei federal. No entanto, alguns estados brasileiros (Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal) têm leis que permitem o ensino domiciliar, enquanto outros proíbem ou não possuem regulamentação específica sobre o assunto. A discussão sobre o *homeschooling* no Brasil envolve questões legais, pedagógicas, sociais e constitucionais, incluindo o direito à educação, o papel do Estado na garantia desse direito e a liberdade dos pais para decidir sobre a educação de seus filhos.

3.6 Escola *Summerhill*

Saindo do polo extremo que defende uma educação sem escola, nós voltaremos a ela com uma escola onde não há currículo e as aulas não são obrigatórias. A Escola *Summerhill* é uma instituição educacional particular com uma abordagem pedagógica progressista e democrática. Foi fundada em 1921 pelo psicólogo e educador Alexander Sutherland Neill, na Inglaterra. Seu nome deriva da localização da escola, em uma casa chamada *Summerhill*, próximo à cidade de Leiston, no distrito de Suffolk, Inglaterra

Neill acreditava que as crianças deveriam ter liberdade para desenvolver-se naturalmente, sem a imposição de regras rígidas ou currículos predefinidos. *Summerhill* foi concebida como uma comunidade educacional onde as crianças podiam aprender por meio da experiência e da interação social, em um ambiente de respeito mútuo e autonomia. As crianças em *Summerhill* têm o direito de decidir como querem passar seu tempo, seja estudando, brincando ou participando de atividades extracurriculares. Elas têm voz ativa nas normas da escola decididas por meio de assembleias semanais, onde cada aluno e membro da equipe tem direito a um voto e todos os votos têm o mesmo peso.

As crianças são livres para explorar seus interesses e aprender no seu próprio ritmo, sem pressão externa para atingir metas acadêmicas específicas, pois a escola valoriza tanto o desenvolvimento social e emocional quanto o acadêmico, reconhecendo que o bem-estar é fundamental para o sucesso integral de uma criança. Cada uma delas é vista como única, com suas próprias necessidades, interesses e habilidades.

Esse esquema de escola foi pensado para as crianças assumirem responsabilidade por si, escolhendo modos de viver que as façam se sentir bem com elas mesmas, o que pode incluir uma carreira acadêmica ou não. A liberdade para ser o que quiser é algo tolhido pelo sistema oficial de ensino, de acordo com Neill. Nele as crianças são obrigadas a absorver conteúdos que não lhe fazem sentido, para ir bem em exames que não têm interesse em fazer. Além disso,

Neill (1976) cita a coação moral que ocorre nesses ambientes, causando muitos prejuízos psíquicos, em suas palavras, criando “sujeitos neuróticos”.

Dessa forma, o sistema oficial de ensino é criticado por sua rigidez e padronização, que podem sufocar a subjetividade e a criatividade das crianças. A ênfase excessiva em resultados acadêmicos cria um ambiente de competição e estresse entre os alunos, em detrimento de seu bem-estar. As crianças no sistema oficial muitas vezes têm pouca ou nenhuma voz na sua própria educação, com as decisões tomadas por adultos sem considerar suas necessidades e interesses. Saem dessa escola com muita defasagem em habilidades socioemocionais, dificultando a resolução de problemas no mundo pós-período escolar que não esteja relacionado ao ambiente de trabalho.

A abordagem radical de *Summerhill* enfrenta críticas relacionadas à falta de regras da escola, criando um imaginário popular de uma escola caótica. Como dito anteriormente, o funcionamento interno da instituição, refiro-me aqui às regras de convivência, é decidido em assembleias onde todos votam, assegurando a autonomia dos que delas participam, porém, as questões burocráticas ficam com a gestão da escola:

Por outro lado, há aspectos da vida escolar que não estão sob regime de autonomia. Minha mulher planeja por sua conta o arranjo dos dormitórios, trata dos cardápios, envia cartas e paga contas. A mim incumbe nomear professores e pedir-lhe que se retirem quando vejo que não se mostram adequados à nossa escola (Neill, 1976, p. 43).

Neill enfatiza que a liberdade está diretamente associada à responsabilidade, e que em *Summerhill* não é dada a uma criança uma responsabilidade que ela ainda não consiga manejar. Por exemplo, mesmo que uma criança queira, ela não irá sair desagasalhada no inverno. De acordo com Neill, os adultos têm que ter o “bom senso”, e mostrar à criança que ser livre em suas escolhas não quer dizer fazer o que quiser, pois há de se respeitar o princípio de não fazer mal a si mesma ou ao outro.

Em *Summerhill* a criança não tem permissão para fazer o que quiser. Suas próprias leis a cercam por todos os lados. Tem permissão para fazer o que quiser apenas nas coisas que afetam a ela própria. Pode brincar o dia inteiro, se assim desejar, porque trabalho, e estudo são assuntos que só a ela dizem respeito. Mas não tem permissão para tocar corneta na sala de aula porque isso iria interferir com os demais (Neill, 1976 p. 324).

Os adultos em *Summerhill* não são autoridades morais, algo que Neill abomina. Estão ali para mediar seres humanos em desenvolvimento, não como seres superiores, mas como membros da comunidade no mesmo nível das crianças e adolescentes. Portanto, não há

imposições em *Summerhill*, nem sobre a obrigatoriedade de aulas, nem sobre qualquer outro assunto que perpassasse a comunidade residente.

Acredito que impor qualquer coisa atrás de autoridade é errado. A criança não deveria fazer nada enquanto não mantivesse a opinião – a sua opinião – de que tal coisa deveria ser feita. A maldição da humanidade é a correção exterior, venha ela do Papa, do Estado, do professor ou dos pais. É o fascismo por inteiro (Neill, 1976, p. 107).

Sendo uma escola democrática, ocorre um processo de aprendizado gradual sobre controle social e convivência comunitária. A escola hoje conta com cerca de 100 pessoas em sua comunidade, sendo aproximadamente 75 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, o restante são os funcionários. Os alunos e alguns dos funcionários, conhecidos como pais e mães da casa, residem na escola. Das escolas que serão mencionadas nessa pesquisa, apenas a *Summerhill* não tem a obrigatoriedade de os alunos estudarem se não o quiserem.

3.7 A educação infantil em Reggio Emilia

Essa abordagem pedagógica também não possui currículo pré-estabelecido, mas sim projetos que pretendem trabalhar as habilidades das crianças transversalmente. É encontrada nas escolas de educação infantil municipais da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Hoje a cidade possui 12 creches, conhecidas como *nido d'infanzia comunale* (crianças de 3 meses a 3 anos) e 19 pré-escolas, conhecidas como *Scuola dell'infanzia comunali* (crianças de 3 a 6 anos). Começou a ser desenvolvida seis dias após o fim da Segunda Guerra Mundial por educadores, pais e membros da comunidade local.

A construção dessa abordagem foi orientada pelo pedagogo Loris Malaguzzi e assim como ocorre com a pedagogia *Waldorf*, que trabalharemos a seguir, também é pensada em período pós-guerra. Há o interesse de reconstruir a sociedade a partir da educação. Sobre esses momentos, Malaguzzi comenta:

Mas, também, a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Este desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo da destruição (Malaguzzi, 1999, p. 66).

A comunidade italiana estava interessada em reconstruir a sociedade após a guerra, começando pela educação, porém sem recorrer aos métodos já conhecidos de ensino. No caso italiano, a educação infantil ainda estava sob o monopólio da Igreja e foram necessários alguns anos e embates para que fosse conquistado o direito de uma escola secular para as crianças.

“Após muitas pressões e batalhas, em 1967 todas as escolas administradas por pais ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia” (Malaguzzi, 1999, p. 63).

Juntamente com os pais, os pedagogos envolvidos utilizaram como base teórica os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygostky entre outros. Criaram uma abordagem que tem como principal característica a valorização da criança como protagonista ativa do seu próprio aprendizado, sendo os professores e as famílias os mediadores no processo de conhecimento do mundo.

Outra característica dessa abordagem é o enfoque na expressão criativa e na comunicação por diversas linguagens, como arte, música, movimento e linguagem escrita. As escolas possuem inclusive Ateliês, documentando o desenvolvimento das crianças pelas suas produções artísticas. É muito interessante observar como alunos e educadores utilizam a produção artística como fonte de pesquisa:

Educadores de Reggio Emilia referindo-se a essas representações visuais como linguagens gráficas, falam sobre crianças que “leem” os seus próprios desenhos e o de outras crianças. As crianças transcrevem os comentários gravados e as discussões entre elas próprias no trabalho; com esta documentação, os desenhos são “lidos” e “relidos” pela equipe de professores como uma base para o planejamento das próximas etapas na exploração do tópico (Katz, 1999, p. 45).

Também há a valorização do ambiente como terceiro educador, saindo da sala de aula como a conhecemos e incentivando espaços ricos em materiais e recursos que promovam a exploração e a descoberta. Além disso, as escolas tentam reproduzir um ambiente doméstico e relações familiares. As salas têm no máximo 25 alunos, com dois professores que os acompanham por três anos, possibilitando vínculos afetivos.

A abordagem também dá ênfase na colaboração entre crianças, educadores e famílias no funcionamento da escola, reconhecendo a importância de uma gestão democrática: “Também reforçando nossa crença na educação ativa estava nossa consciência sobre o pluralismo das famílias, crianças e professores, tornando-se cada vez mais envolvidos em nosso projeto conjunto” (Malaguzzi, 1999, p. 70).

Como já dito anteriormente, a abordagem Reggio Emilia é centrada em projetos flexíveis e não em currículos pré-estabelecidos, nos quais as crianças investigam temas de seu interesse, desenvolvendo habilidades de pesquisa, resolução de problemas e pensamento crítico.

Não, nossas escolas não tiveram, nem têm, um currículo planejado com unidades e subunidades (plano de lições), como os behavioristas gostariam. Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilharíamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos (Malaguzzi, 1999, p. 100).

Uma das críticas mais importantes feitas pela abordagem de Reggio Emilia ao sistema de ensino convencional para a primeira infância é a falta de valorização da criança como agente ativo do seu próprio aprendizado. Além disso, critica a ênfase excessiva na transmissão de conteúdos pré-determinados em detrimento do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Outro fato que não pode ser deixado de lado em sua análise histórica é a ruptura que a partir dela ocorre entre escolas infantis e a Igreja na Itália.

3.8 A pedagogia *Waldorf*

Diferente das escolas anteriormente citadas, as escolas que trabalham com a pedagogia *Waldorf* trabalham com um currículo, porém um currículo que será baseado na Antroposofia⁵⁷, desenvolvida pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner. Este método visa o desenvolvimento integral do ser humano, abordando não apenas aspectos acadêmicos, mas também emocionais, sociais e espirituais.

A primeira escola *Waldorf* foi fundada em 1919 na cidade de Stuttgart, Alemanha. Tem esse nome, pois foi pensada para os filhos dos trabalhadores da fábrica de cigarros *Waldorf-Astória*. Steiner, reflexivo acerca do fim da Primeira Guerra Mundial, quer pôr em prática um modelo educacional que reconstrua a sociedade sobre os princípios de Trimembração do Organismo Social⁵⁸.

Uma das críticas mais comuns ao sistema convencional de ensino é a sua ênfase excessiva em testes padronizados, memorização de fatos e uma abordagem uniforme para todos os alunos. O currículo centrado na pedagogia *Waldorf*, por outro lado, é projetado para ser mais flexível e adaptável às necessidades de cada criança, enfatizando o desenvolvimento holístico em vez de apenas o aprendizado de conteúdo.

A pedagogia *Waldorf* apresenta algumas particularidades como um currículo que considera os setênios, os quais são as fases de desenvolvimento das camadas humanas abordadas na Antroposofia. Como o próprio nome diz, duram sete anos e requerem estímulos

⁵⁷ Corrente de pensamento que busca compreender a natureza humana e o universo por uma abordagem holística, integrando elementos espirituais, culturais e científicos.

⁵⁸ A teoria da tríplice forma social de Rudolf Steiner sugere que a sociedade humana é composta por três setores distintos: Setor Cultural-Espiritual, que está preocupado com a educação, arte, religião, ciência e todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento espiritual e cultural da sociedade; Setor Econômico, que abrange todas as atividades relacionadas à produção, distribuição e consumo de bens e serviços. É caracterizado pelo trabalho, comércio e indústria; e Setor Político-Jurídico, que lida com a organização e governança da sociedade, incluindo legislação, administração pública, justiça e defesa. Steiner argumentava que cada setor deveria ser autônomo e independente, mas também cooperativo e interdependente. Ele via os problemas sociais como resultantes da interferência indevida de um setor em outro e propunha que a harmonia social seria alcançada quando cada setor cumprisse suas funções próprias sem tentar controlar os outros.

específicos. A escola teria influência nos três primeiros setênios. O professor, chamado aqui professor de classe, acompanha uma turma por muitos anos, pelo menos o primeiro setênio, e fica responsável por todos os conteúdos. A ideia é a de que o professor de classe avalie os alunos em sua totalidade, com o passar dos anos.

As escolas *Waldorf* ainda apresenta muitas outras características singulares com relação à sua metodologia, porém fugiríamos ao foco do nosso trabalho dissertando sobre todas elas. Conforme a Federação das Escolas *Waldorf* no Brasil (FEWB), existem hoje mais de 1.100 escolas *Waldorf*/Steiner em 64 países e 1.857 jardins de infância *Waldorf* em mais de 70 países. No Brasil são 97 escolas *Waldorf* filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados, reunindo mais de 20.000 alunos e cerca de 2.400 professores. Essas escolas são particulares e algumas possuem sistemas de bolsas com descontos que variam proporcionalmente à renda da família.

3.9 Escola da Ponte e EMEF Desembargador Amorim Lima

Em uma tentativa de oferecer aprendizagens distintas à escola convencional num sistema oficial de ensino identificamos como exemplos de escola de resistência a Escola da Ponte de Portugal e a EMEF Desembargador Amorim Lima no Brasil, ambas públicas e com uma relação de trocas de experiências entre seus modelos educacionais. É possível observar como essas escolas tentam se contrapor às estruturas de poder e dominação presentes nas escolas convencionais que frequentemente reproduzem desigualdades sociais, perpetuando hierarquias e exclusões.

3.9.1 Tão distantes e tão próximas

Embora estejam localizadas em regiões diferentes do mundo, as duas escolas compartilham características semelhantes em termos de filosofia educacional e compromisso com a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, isso porque houve um intercâmbio de experiências educacionais entre elas.

A Escola da Ponte está localizada em Vila das Aves, Portugal, e foi fundada por José Pacheco em 1976. Adota uma abordagem baseada na autonomia dos alunos, na construção coletiva do conhecimento e na participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Os alunos têm liberdade para escolher os temas que desejam estudar, definir seus próprios horários e trabalhar em projetos individuais ou em grupo. Os professores atuam como facilitadores e mentores, oferecendo suporte e orientação conforme necessário. Essa abordagem

busca promover a responsabilidade e a autoconfiança dos alunos, além de desenvolver habilidades de trabalho em equipe e de resolução de problemas.

A EMEF Desembargador Amorim Lima, por sua vez, está localizada na capital de São Paulo e foi fundada em 1984. A escola é conhecida por seu compromisso com a gestão democrática e participativa, envolvendo alunos, pais, professores e funcionários na tomada de decisões relacionadas ao currículo, à administração e ao funcionamento da escola. A Amorim Lima também valoriza a interdisciplinaridade, a autonomia dos alunos e a construção coletiva do conhecimento. Os alunos têm a oportunidade de participar ativamente da elaboração do plano de estudos, escolhendo os temas de seu interesse e trabalhando em projetos que envolvam diversas áreas do conhecimento.

Tanto a Escola da Ponte quanto a Amorim Lima visam proporcionar uma educação significativa e contextualizada, que leve em consideração os interesses, as necessidades e as experiências dos alunos. Ambas buscam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, onde os alunos se sintam motivados e engajados. Um aspecto fundamental nas duas escolas é a participação ativa dos pais e da comunidade na vida escolar. Na Escola da Ponte, os pais são incentivados a acompanhar e contribuir com o processo educacional de seus filhos, participando de reuniões e atividades escolares. Na Amorim Lima, os pais têm um papel ativo na gestão da escola, participando de assembleias e comissões que discutem e tomam decisões importantes.

Ambas as escolas também enfrentaram desafios ao longo do tempo. A Escola da Ponte teve que superar críticas e oposições ao seu modelo não convencional de ensino, enfrentando questionamentos sobre a qualidade da educação oferecida. No entanto, a escola conseguiu demonstrar resultados positivos e formar alunos autônomos e engajados em seu processo educativo.

A Amorim Lima, por sua vez, enfrentou desafios relacionados à infraestrutura e à falta de recursos, mas a comunidade escolar sempre buscou soluções criativas e engajadas para superar esses obstáculos. Em resumo, a Escola da Ponte e a EMEF Desembargador Amorim Lima são exemplos de instituições de ensino que valorizam a participação ativa dos alunos, a construção coletiva do conhecimento e a autonomia.

Essas escolas demonstram que é possível oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada, que prepare os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, em contraposição às escolas convencionais, que por norma reproduzem a organização social, incluindo suas marginalizações. A abordagem progressista dessas escolas tem influenciado muitas outras ao

redor do mundo, inspirando mudanças positivas no campo da educação em uma perspectiva internacional.

3.9.2 Nem sempre foi assim

Considerada hoje um exemplo escolar de resistência, a Escola da Ponte tem início como uma escola pública de pedagogia convencional. Sua transformação parte da necessidade de se resolver problemas relacionados a essa forma engessada de ensino. O afastamento de sua comunidade, professores desarticulados, exclusão escolar e social, indisciplina, agressão e falta de reflexão crítica das práticas ali executadas foram o pontapé para o círculo de estudo que deu início ao projeto Fazer a ponte.

Para seu fundador, José Pacheco (2011), os problemas de violência simbólica, os constrangimentos culturais e a reprodução da estratificação social só podem ser equacionados a partir do diálogo com os marginalizados no processo de formação dos professores, sendo os marginalizados nessa perspectiva os alunos, as famílias e outros agentes educativos. O processo de formação dos professores passa a ser a principal ferramenta para a transformação da realidade educacional.

A Escola da Ponte sofreu no início de sua transformação com o não reconhecimento pelo sistema educacional português do projeto Fazer a Ponte, situação que mudou a partir de 2004, quando a situação da escola foi estabilizada. Em 2013, estabeleceu-se um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Dentro deste contrato são feitos acordos em forma de objetivos entre o MEC português e a instituição, que levam em consideração a ação dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem dentro da escola; a permanência dos alunos na escola; o compromisso com avaliações exteriores e autoavaliação; a questão da retenção de alunos; formação de todos os professores da instituição no projeto Fazer a Ponte, entre outros. Assim, a qualidade do ensino ali oferecida, que por anos foi alvo de questionamento, é assegurada e verificável por ambos.

A informalidade e posteriormente o reconhecimento de autonomia da instituição leva, na verdade, a uma “proteção” do Projeto Político Pedagógico (PPP) que estava e continua ali sendo praticado, sendo esta uma das formas de resistência ao sistema de ensino de reprodução. Outra forma de resistência que é possível visualizar no PPP da Escola da Ponte é a integração dos marginalizados ao processo de decisão sobre os rumos da instituição, por meio de assembleias deliberativas, que propõe uma nova forma de organização social que faz seus

participantes questionarem a hierarquia e verticalidade presentes nas relações sociais engendradas pela nossa organização econômica e social.

3.9.3 Fazendo a ponte

A EMEF Desembargador Amorim Lima também seguiu a lógica convencional de ensino no seu início. Quando a Pedagoga Ana Elisa Siqueira assume a direção em 1996, encontra uma escola com muitos problemas. A fim de equacionar a situação, em 2002, a direção e Conselho de Escola elencaram que os principais problemas eram relacionados à indisciplina, com altos índices de evasão e aulas vagas devido à ausência de professores.

O primeiro problema a receber a atenção da gestão foi a evasão dos alunos, sendo o mais importante tornar a escola atrativa. Para alcançar tal objetivo, a direção propôs projetos aos fins de semana. Nesse contexto, iniciou-se uma intervenção na estrutura física da escola que derrubou suas paredes e retirou suas cercas como símbolo de liberdade. Esse ato refletiu mais tarde na alteração do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Em 2003, com uma comissão formada por pais e professores para se pensar em soluções para os problemas ainda pendentes e com a intermediação da psicóloga Rosely Sayao, a unidade optou por aproximar seu currículo ao currículo proposto pela Escola da Ponte de Portugal, decisão autorizada pela Secretaria do Município. O Projeto Político Pedagógico vigente ainda hoje na instituição continua sendo uma adaptação do projeto Fazer a Ponte às necessidades dessa comunidade.

Não podemos dizer que a Escola Desembargador Amorim Lima é diferente de outras escolas municipais de São Paulo do ponto de vista legal, mas sim a partir das alterações que realizou na reformulação de seu Projeto Político Pedagógico. Como salientado, tem um laço estreito com a Escola da Ponte de Portugal, sendo ambas públicas e com inclinações democráticas, verificada principalmente pelas assembleias de alunos, professores e comunidade.

Rosely Sayão (2004), uma das responsáveis pelo atual PPP da Amorim Lima, analisa os desafios da lenta e gradual democratização das instituições nacionais a partir dos anos 1980. Conforme a psicóloga, se na esfera política a vontade da maioria simples é soberana, nas instituições sociais democráticas a premissa da igualdade direta é substituída pela de equidade, uma vez que os lugares sociais de seus protagonistas são assimétricos. Assim:

(...) democratizar os espaços sociais não significa nivelar os diferentes lugares de seus protagonistas, suplantando a diversidade social/humana que lhe é constitutiva; ao contrário, é por meio da diferença de seus protagonistas, compartilhada e mutuamente

respeitada, que se pode assegurar a possibilidade de uma vida coletiva democrática (Sayão, 2004, p.19).

Aponta também que a questão da democratização das escolas passa pelos direitos de acesso, permanência e aprendizagens escolares; oferta de conteúdos contextualizados e críticos à vida atual; participação equitativa dos diferentes órgãos deliberativos e assembleias de classes; transformação das escolas em epicentros da vida comunitária a partir de relações significativas com a comunidade; e relações interpessoais justas respeitadas e solidárias entre os pares escolares. Para a autora “só se pratica a democracia ensinando-a, e só se ensina democracia praticando-a” (Sayão, 2004, p 20).

Alerta também que a democracia na esfera educacional apresenta particularidades que a diferencia da democracia exercida na esfera política, como, por exemplo, a construção de um Projeto Político Pedagógico. Alunos, famílias e profissionais da educação possuem condições paritárias de eleger os conteúdos que deste farão parte? Se a maioria dos votantes optasse pela retirada de um conteúdo previsto em normativa legal, a decisão deveria ser acatada? A autora então nos faz pensar sobre o raio de autonomia ideal dos diferentes segmentos sociais nas deliberações e encaminhamentos do contexto escolar, levando em consideração a fronteira de ação desses agentes.

Não considera que alunos e professores possuem condições idênticas de se posicionarem sobre um PPP, e vê como algo perigoso as filosofias educacionais que são contrárias à toda autoridade intelectual. Ao citar a Escola da Ponte como modelo ao atual projeto ocorrendo na Desembargador Amorim Lima, destaca entre alguns pontos que a faz democrática, justamente a assimetria entre as posições de tutores e estudantes. Os professores exercem o papel de conter os excessos dos alunos, cobrar a responsabilidade assumida, e exigir a concentração e os esforços necessários para o desenvolvimento das atividades. Os alunos, por outro lado, têm autonomia de escolher o que e como estudar, mas não têm a opção de não estudar.

Outro ponto, trazido para a Amorim Lima, é a distinção entre o ambiente privado e o público. Dessa forma os alunos aprendem que o espaço é de todos, logo todos tomam conhecimento aos fatos ocorridos e também se responsabilizam pelas suas ações. O papel dos professores aqui é ensinar os alunos a se colocarem de forma pessoal nesses espaços, mas não individual, aceitando e respeitando diferenças. Traremos abaixo os pressupostos que sustentaram a elaboração do PPP da Amorim:

- O estabelecimento de relações diretas entre alunos e professores, que não recaíssem no infantilismo, tampouco no autoritarismo;

- O tratamento transparente dos conflitos e das contradições vividas no processo;
- A nítida diferenciação das responsabilidades de professores e pais;
- A articulação entre teoria, prática e reflexão crítica na fundamentação dos trabalhos, a fim de evitar o academicismo tanto quanto o ativismo;
- A busca de oportunidade para todos, ou seja, a crença de que todos os alunos podem aprender e de que a diferença entre eles não deve ser julgada ou moralizada;
- A formação de uma equipe docente comprometida eticamente com sua função e disposta a superar o corporativismo reinante para responsabilizar-se, de modo solidário e cooperativo, com o exercício de sua função;
- A construção, entre todos os segmentos escolares, de relações coletivas justas em um espaço público democrático.

É importante destacar que na instituição há grande participação da comunidade, através do Conselho Escolar e das assembleias de pais e também por meio de festas. Assim ocupam o ambiente tanto para influenciar em seu funcionamento como para momentos de lazer. Essa atuação é um importante elemento para a democratização do ensino e se encontra prevista no parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990): “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”.

De acordo com Ana Elisa Siqueira, diretora da instituição, a participação da comunidade é um dos pilares mais importantes nesse novo projeto, pois assim as famílias podem repensar a escola que se tem e a escola que se quer, havendo possibilidade de a transformar de acordo com seus interesses políticos. Para promover a participação dos pais, utilizou como estratégia atividades relacionadas à realidade escolar dos filhos.

Nos momentos de festividades foi possível que ocorresse maior proximidade entre professores e pais, estes tendo mais acesso ao funcionamento institucional. A partir dessas preocupações imediatas foi possível a construção de uma preocupação mais ampla e coletiva. Outra estratégia utilizada para aproximar as duas esferas foi ampliar o horário de atendimento, ofertando inclusive atendimentos noturnos às famílias, levando em consideração seus compromissos profissionais.

A direção também permite que as famílias contribuam com o funcionamento da escola para além do Conselho Escolar e da APM, previstos legalmente, podendo participar da

Comissão de Cultura e Paz e da Comissão de Festas, oferecendo ajuda em momentos específicos da rotina escolar ou mesmo fazendo oficinas com temáticas culturais, contribuindo diretamente com a função pedagógica da escola.

Nessa escola os pais possuem autonomia inclusive para criar comissões, como foi o caso da Comissão de Cultura da Paz. A diretora diz estimular tal ação e que só intervém em situações que contradizem o PPP da escola, enfatizando a hierarquia de seu cargo, que responde legalmente pelo que ocorre na instituição. Aponta como desafiador lidar com os valores familiares dentro do ambiente escolar, tendo que haver um equilíbrio entre o que os pais querem e o que a instituição pode ofertar em seu espaço, sendo a direção responsável por estabelecer esses limites. Podemos concluir que nessa instituição a parceria entre famílias e escolas é uma das partes centrais de seu funcionamento.

3.10 Seremos resistência

As escolas de resistência apresentadas nesse capítulo buscaram na história de seus respectivos países e nas teorias educacionais revolucionárias de diversos outros, meios de resistir a uma educação hegemônica, que mais do que não fazer sentido para os membros de suas comunidades, exerce violências culturais que podem levar à fragmentação de identidades coletivas e também à marginalização dos grupos que se recusam a se adequar a um único modelo educacional, laboral e cultural de se viver.

Temos como primeiro exemplo a luta pelo reconhecimento das formas de organização social e política, valores simbólicos, tradições e formas de construir conhecimento dos povos indígenas a exemplo da América Latina. Vemos como a educação passa a ser reivindicada como ferramenta de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

Porém, enquanto no Brasil nós temos a população indígena reivindicando seu direito de acesso à educação oficial que respeite suas demandas culturais, socioambientais e geográficas, se apropriando do espaço escola para imprimir suas identidades étnicas e se afirmar como integrantes ativos na formação do país, no México nós temos uma população indígena e camponesa que já não crê que o Estado possa garantir de forma suficiente suas necessidades específicas, não só educacionais, como políticas e agrárias. Se por um lado temos a luta pela integração junto aos estados oficiais, do outro temos a organização de um estado paralelo autônomo e, portanto, rebelde.

Pensando a educação como ferramenta de luta e identidade nos movimentos sociais podemos aproximar a educação no movimento zapatista com a educação no movimento dos

trabalhadores rurais sem terra no Brasil. Além de termos a ideia da luta pela redistribuição de terra como meio de alcançar justiça social, temos os próprios movimentos como sujeitos educativos e entendendo que a educação é essencial para formação de suas bases. Dessa forma suas lutas não se perdem na história, mas caminha com ela, incorporando novos elementos a cada mudança de cenários em seus respectivos países, sem perder o foco de seus objetivos iniciais.

É interessante observar como a teoria educacional utópica de Ivan Illich passa a ser realidade concreta no movimento zapatista, uma vez que ele rompe com a ideia de educação atrelada à escola oficial. Dão exemplos de como as ideias de Illich são aplicáveis na realidade e como a educação pode ser construída de maneira orgânica entre membros da comunidade, rompendo também com a educação que visa títulos e vendas de inúmeros produtos educacionais, se tornando um bem de consumo e não em uma forma de interagir com a realidade objetiva de forma satisfatória aos próprios interesses da comunidade.

Podemos aproximar também as ideias de Ivan Illich e das famílias a favor do *homeschooling* no aspecto de excluírem a instituição escola do seu processo de conhecimento do mundo. Mas é importante observar um fator discrepante entre o movimento zapatista e o *homeschooling*, pois enquanto no primeiro as socializações possibilitadas entre todos os membros a partir de dinâmicas educacionais constroem a coletividade e a identidade do movimento, no *homeschooling* a socialização da criança e do adolescente é prejudicada, ficando esses muitas vezes preso a só uma perspectiva de mundo, a de sua família. Claudia Pierre (2016) defende o posicionamento de que precisamos ter contato com a multiplicidade de configurações de mundo, pois a democracia se ancora na aceitação da legitimidade de diferentes percepções, de outra forma, tenderemos a pensamentos e ações autoritários, não enxergando o outro como “legítimo outro”.

Saindo das propostas educacionais sem escola e voltando para as instituições escolares, encontramos *Summerhill*, a única das escolas em que não há obrigatoriedade de estudar e também a única em que todos os votos têm o mesmo peso, independentemente do segmento ao qual o votante pertence. Trata-se de uma das propostas educacionais que leva a concepção de simetria na gestão democrática a sério, tendo adultos, crianças e adolescentes dialogando, argumentando e deliberando sobre como querem viver nesse ambiente.

Próxima a *Summerhill*, temos a abordagem pedagógica Reggio Emilia, que decidiu abolir o currículo em nome do aprender brincando. Mesmo que aqui não exista a liberdade em não escolher estudar, o conhecimento é construído em projetos com atividades do dia-a-dia, as que mais interessarem as crianças, fazendo da construção do conhecimento algo natural e

inerente ao ato de estar vivo. Essa escola mostra que é perfeitamente possível conhecer o mundo a partir do que mais gosto dele, e o melhor de tudo, brincando. Tal abordagem também traz certa similaridade com a pedagogia *Waldorf* se pensarmos que foram concebidas no contexto de reconstrução social após as duas grandes guerras. Vemos aqui além da compreensão dos impactos negativos que tais conflitos tiveram na condição humana, também vemos a preocupação para que tais situações não voltem a ocorrer.

Summerhill, as escolas de Reggio Emilia e as escolas *Waldorf* também têm uma preocupação especial com o ambiente que recebe seus estudantes. Recriam um espaço que seja o mais próximo possível da ideia de uma casa, além de terem professores exercendo figuras maternas e paternas. A ideia é a de que o impacto de sair do ambiente privado para o coletivo seja gradual, evitando experiências bruscas e traumáticas na primeira infância.

A abordagem de Reggio Emilia também inclui o meio ambiente como “terceiro educador”, e se observarmos com atenção, todas as escolas aqui apresentadas aboliram, reduziram ou ressignificaram a sala de aula. A arquitetura passa a ser um elemento simbólico de liberdade do corpo e da subjetividade, em contraposição à arquitetura repressiva das salas de aula convencionais, que impedem a conexão das crianças com o meio ambiente em sua totalidade, as impedindo fisicamente de se movimentarem pelo espaço. As escolas indígenas e do campo, ainda vão ser construídas com arquiteturas e em localidades geográficas específicas, integrando seu território ao processo educativo.

Assim como as creches de Reggio Emilia temos como escolas públicas e gratuitas a Escola da Ponte e a EMEF Desembargador Amorim Lima. Além de terem em comum a iniciativa de proporem métodos alternativos dentro sistema oficial de ensino de seus respectivos países, tem uma conexão direta, uma vez que o Projeto Político Pedagógico da Amorim Lima é uma adaptação do projeto Fazer a Ponte. Temos que observar aqui a diferença de público atendida por essas escolas, que são aqui crianças e adolescentes que tem acesso à educação pela democratização desta nesses países, diferente de *Summerhill* e *Waldorf*, que sendo particulares atendem uma parcela com renda mais alta e perspectivas educacionais mais específicas.

A Escola da Ponte e a EMEF Desembargador Amorim Lima realizam assembleias estudantis que incentivam a participação democrática de seus alunos, mas indicam os limites dessa gestão democrática. Rosely Sayão (2004) indica haver uma assimetria entre os protagonistas da vida escolar, e que as decisões consideram a opinião de todos, mas não é decidida pela maioria em número. Nas duas escolas também é incentivado que os alunos estudem da maneira que mais lhes agrade, porém, não há a opção de não estudarem.

Excetuando o movimento zapatista, todas as outras também tem em comum o fato de precisarem passar por avaliação externa para assegurar um “mínimo de qualidade” exigido em seus países. O que mudará de uma escola para outra é como elas atendem a tais critérios. Enquanto em *Summerhill* só participam dos exames os alunos que o desejam, a Escola da Ponte, por exemplo, tem um acordo oficial com o Ministério da Educação para manterem certos indicadores.

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA

“A escola pública resiste, luta incansavelmente, movimenta-se na direção de ser uma escola socialmente justa, pedagogicamente esclarecida, politicamente humanizada e democratizada” (Nunes, 2021, p.37).

Temos como objetivo desse capítulo apresentar um ensaio teórico sobre Jean Piaget, com foco nos estágios do desenvolvimento moral, e observar como os estudantes da EMEF Desembargador Amorim Lima podem construir sua autonomia moral a partir das interações e experiências propostas pela escola. Para esse capítulo foram selecionados os livros *O juízo moral na criança* (1994), *Seis estudos de psicologia* (1999) e *A formação do símbolo na criança* (1978), assim como estudos referentes ao desenvolvimento moral que expandiram a teoria de Piaget. Os documentos a serem analisados são o Projeto Político Pedagógico, a Carta de Princípios e o Regulamento Interno da escola.

Consideramos que a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget é um referencial teórico particularmente adequado para analisar uma escola que se propõe como resistência ao modelo de ensino convencional por algumas razões. Primeiramente, a teoria de Piaget enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia moral para que os indivíduos sejam capazes de contestar regras e autoridades quando as considerarem injustas, propondo outras formas de interações baseadas no respeito e acordo mútuos, o que se contrapõe diretamente à heteronomia típica do sistema educacional convencional, onde são impostas regras aos estudantes e a autoridade escolar deve ser inquestionavelmente obedecida.

O modelo convencional contribui então para a manutenção de uma estrutura de poder hierárquica e autoritária, refletindo a lógica de controle e conformidade que caracteriza o sistema capitalista, no qual o sujeito é condicionado a aceitar passivamente as normas externamente estabelecidas para garantir a reprodução das relações de poder de forma assimétrica. Por outro lado, a escola que adota uma perspectiva de resistência a esse modelo busca subverter essa lógica, promovendo um ambiente em que os alunos não apenas aprendem as regras, mas participam ativamente na sua elaboração e as compreendem como necessárias a uma convivência baseada na cooperação.

Nessas escolas, os alunos aprendem a tomar decisões coletivas, a resolver conflitos de forma colaborativa e a construir uma compreensão compartilhada de justiça e equidade, contrastando com o individualismo e a competição promovidos pelo modelo convencional, pois isolar os alunos em suas próprias trajetórias educacionais é na verdade antipedagógico e incita tendências antidemocráticas, comprometendo a socialização saudável do sujeito. Assim,

entendemos que essa teoria oferece uma boa base para a análise de uma escola que busca resistir ao modelo educacional convencional e seus vínculos com a reprodução social do sistema capitalista.

Quanto ao objeto da nossa pesquisa, a EMEF Desembargador Amorim Lima também se revela particularmente adequada. A escolha de uma escola nacional e pública é relevante para conhecermos e repensarmos o tipo de educação que estamos desenvolvendo, levando em consideração as especificidades culturais, sociais e políticas do nosso país.

Operando dentro do sistema público de ensino, esse objeto traz tanto desafios quanto oportunidades para uma análise crítica. Se por um lado, estar inserida em um sistema público implica em restrições burocráticas, limitações orçamentárias e pressão externa para seguir diretrizes educacionais padronizadas, por outro lado, a escola tem a vantagem de atender a uma população diversa e oferecer uma educação que se propõe inovadora e crítica de forma gratuita e democrática.

Embora a EMEF Desembargador Amorim Lima seja reconhecida por suas práticas pedagógicas inovadoras, ela ainda é relativamente pouco explorada na literatura acadêmica. Até o momento de elaboração desse estudo, a base de dados Oasis retornou um total de 10 resultados⁵⁹ para uma busca feita pelo nome da instituição. Isso nos oferece a oportunidade de contribuir com uma análise original e aprofundada, ampliando o conhecimento sobre escolas de resistência no Brasil.

Ao ser analisada junto com outras formas de educação de resistência ao redor do mundo, a EMEF Desembargador Amorim Lima permite uma comparação mais complexa e contextualizada entre modelos de resistência. Essa comparação pode revelar tanto os desafios únicos enfrentados pela escola em um contexto urbano e público no Brasil, quanto as similaridades com outras iniciativas globais que buscam subverter o modelo educacional hegemônico. Além disso, ao contrastar a EMEF Amorim Lima com modelos internacionais, como a Escola da Ponte, o estudo pode explorar como essas influências são adaptadas e reinterpretadas em um contexto brasileiro.

⁵⁹ *A nau dos insensatos* (Braga, 2006); *As práticas de avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Amorim Lima* (Santos, 2022); *Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima* (Maldonado, 2016); *A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática* (Hamed, 2007); *O latim e o grego em uma escola municipal de Ensino Fundamental* (Corrêa, 2018); *A busca pela aprendizagem além dos limites escolares* (Sabba, 2010); *O Projeto Minimus: Latim e Grego no Ensino Fundamental* (Leme, 2018); *Escola e emancipação: um papel para as ciências?* (Filho, 2014); *Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública* (Oliveira, 2016); e *Jogos teatrais na educação: desafios* (Cancello, 2016).

4.1 Estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal

Antes de dissertarmos sobre o desenvolvimento da consciência das regras e da moralidade, iniciaremos pela teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo, pois é ela a base de toda a proposta piagetiana de desenvolvimento humano. A divisão das evoluções cognitivas por etapas características pode ser encontrada em vários trabalhos⁶⁰ do psicólogo. Escolhemos como principais trabalhos para essa seção o livro *Seis ensaios de psicologia* (Piaget, 1999) e *Modelo piagetiano* (Clara Regina Rappaport, 1981) por apresentarem os estágios de maneira sintética, acompanhados dos conceitos de hereditariedade, adaptação, esquema e equilíbrio.

Rappaport define como principal objeto de estudo de Piaget o “sujeito epistêmico”, ou seja, os processos do pensamento da infância inicial à fase adulta. Fugindo das teorias da psicanálise, por centralizar seus estudos nos processos emocionais, e do behaviorismo, por despir o homem de suas características individuais, constrói a sua teoria interacionista, que apresenta o ser humano em interação contínua com o seu meio no desenvolvimento do seu conhecimento. “A preocupação central de Piaget dirige-se a elaboração central de uma teoria do conhecimento, que possa explicar como o organismo conhece o mundo” (Rappaport, 1981, p.52).

Aprofundando e aprimorando suas pesquisas, Piaget elaborou conceitos que são essenciais para a compreensão do desenvolvimento da inteligência. O primeiro deles é o de hereditariedade, que traz a ideia de que não herdamos inteligência e sim um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. Desse contato construiremos estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante por toda a vida. Quando falamos em meio ambiente falamos também em meio social, pois a criança vai precisar desenvolver recursos intelectuais que a ajude solucionar situações para conviver em sociedade. “Assim, lembramos, tanto o ambiente físico como o social concorrem no sentido de oferecer estímulos e situações que requerem um processo cognitivo para resolução” (Rappaport, 1981, p.55).

A autora defende que a estimulação física e social são fatores que interferem no processo de desenvolvimento da inteligência. Quanto mais contato com objetos para manipular, lugares a explorar e observar fenômenos da natureza, assim como ambientes sociais que estimulem diferentes formas de atividades intelectuais, mais a criança irá desenvolver suas habilidades cognitivas. Rappaport dá como exemplo o estímulo linguístico, assim, uma criança

⁶⁰ *A psicologia da criança* (1966); *A linguagem e o pensamento da criança* (1959); *O raciocínio na criança* (1967); *A formação do símbolo na criança* (1945); *A construção do real na criança* (1937).

nascida em uma família com grande repertório verbal se expressará de maneira mais elaborada, acontecendo o oposto se a família possui um repertório verbal exíguo.

Compartilhando da mesma ideia, Diane Papalia (2013) demonstra a correlação entre habilidades sociais e o desenvolvimento da linguagem, indicando que crianças com mais habilidades linguísticas tem mais facilidade para compreender o ponto de vista de outras pessoas e que a empatia surge mais cedo se forem estimuladas a terem conversas sobre sentimentos e causalidade. Sobre as crianças bilíngues Papalia pontua:

Crianças bilíngues sabem que um objeto ou ideia podem ser representados de mais de uma maneira, e esse conhecimento pode ajudá-las a ver que diferentes pessoas podem ter perspectivas diferentes. Elas também reconhecem a necessidade de coincidir o idioma que usam com o de seus colegas, e esse reconhecimento pode torná-las mais conscientes dos estados mentais dos outros (Papalia, 2013, p.261).

Assim, herdamos a capacidade de aprendizagem e desempenho, mas a realização dessa aprendizagem dependerá das condições que o meio em que estamos inseridos poder oferecer. Voltando ao contexto educacional, é interessante observar se a escola dispõe de estímulos satisfatórios para um desenvolvimento cognitivo que desenvolva uma variedade de habilidades, tanto sociais como intelectuais.

Outro conceito que nos ajuda a compreender a teoria do desenvolvimento cognitivo é o de adaptação, ou seja, a capacidade de se adaptar depois de ter seu equilíbrio mental desestabilizado, o que significa ter sido exposta a uma situação que exigiu da criança que ela reagisse de uma maneira nova ao seu meio. Questões novas movimentam o organismo na intenção de entendê-las e resolvê-las, e para isso ele pode utilizar das estruturas mentais existentes ou criar novas, caso as antigas não comportem a nova situação. Assim podemos dizer que pode ocorrer uma assimilação ou acomodação, duas possibilidades do processo de adaptação.

Enquanto na assimilação o sujeito tenta e consegue solucionar um problema a partir de uma estrutura mental já formada, assimilando a situação nova a um esquema pronto, na acomodação o sujeito também tenta, mas não consegue, tendo que modificar suas antigas estruturas para acomodar todas as informações novas que o desafio lhe trouxe, adaptando-se à nova exigência da realidade. Há uma troca constante entre sujeito e meio e também uma busca constante de equilíbrio biológico e mental, que nos acompanha por toda a vida. Os autores entendem que não existe assimilação sem acomodação, pois nenhuma situação é exatamente igual a uma situação anterior, nos estimulando a desenvolver alguma nova habilidade que ainda não possuíamos.

Outro conceito que se faz necessário ao entendimento do desenvolvimento cognitivo é o de esquema, “unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta” (Rappaport, 1981, p.59). Pode ser entendido tanto como uma sequência específica de ações motoras quanto estratégias mentais utilizadas na resolução de problemas. Os esquemas se modificam e se adaptam, enriquecendo o repertório comportamental e mental do sujeito.

Um último conceito introdutório, necessário à essa discussão, é o de equilíbrio. Ele seria um conceito paralelo ao equilíbrio do organismo, que toda vez que tem algum de seus elementos desbalanceado, procura formas de o reestabelecer. O ato de comer ao sentir fome é um exemplo dessa dinâmica. O equilíbrio cognitivo seria a mudança que ocorre nas estruturas mentais até o período da adolescência para se adaptar ao meio toda vez que ele oferece um desequilíbrio a partir de uma situação desconhecida. Na fase adulta o equilíbrio com o meio tende a ser dinâmico e o sujeito vai agir de acordo com estruturas mentais que já oferecem uma forma predominante de raciocínio.

Rappaport conceitua o desenvolvimento como um processo de equilibração progressiva que tende a uma forma final: a conquista das operações formais. As diferentes faixas etárias possuem formas diferentes de interação com o meio. A construção da inteligência da criança acontece a partir do amadurecimento estimulado pelo meio físico e social. Mesmo com a teoria de estágios de desenvolvimento bem próxima a teoria proposta pela psicanálise de Sigmund Freud⁶¹, elas diferem no sentido de que enquanto a psicanálise determina uma sequência de fases, basicamente na mesma idade pré-fixada, aproximando mais biologia e psicologia, Piaget considera que os estágios apresentam uma flexibilidade quanto às idades e a fatores sociais, sendo apenas considerados pois a maioria das crianças apresentam certas características numa mesma faixa etária.

Todas as etapas do desenvolvimento cognitivo permanecem atuantes na fase adulta, possibilitando o equilíbrio que nos permite sobreviver ao mundo. A primeira etapa se chama sensorio-motora, e compreende dos 0 aos 24 meses aproximadamente, ou, do nascimento até a aquisição da fala. Nessa fase, o bebê forma seus esquemas sensoriais motores, organizando os

⁶¹ A teoria de desenvolvimento infantil de Freud, conhecida como psicosssexual, propõe que ele ocorre em fases em que há o enfoque em diferentes zonas erógenas. Um dos trabalhos que aborda essa teoria é *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos (1901-1905)*, versão feita pela Companhia das Letras em 2016. Piaget questiona a inflexibilidade com relação à idade proposta por essa teoria, como se a fase dependesse apenas da idade biológica e também o lugar de passividade que o sujeito é colocado no seu processo de desenvolvimento.

primeiros estímulos ambientais e construindo repertório para lidar com a maior parte das situações a que for exposto.

Pelo egocentrismo inconsciente que o bebê nessa fase apresenta, por ser incapaz de se dissociar do mundo ao se conceber como o centro de sua realidade, pode ser nomeado como principal avanço dessa fase a diferenciação dos objetos externos e o próprio corpo.

Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada nesse corpo (Piaget, 1999, p.21).

De acordo com Piaget, esse avanço é fundamentado em quatro processos: a construção das categorias de objeto, espaço, causalidade e tempo. Com relação ao objeto, percebe-se que ele continua a existir mesmo quando fora do campo de visão, já ao espaço, explorando-o, o bebê compreende além de sua totalidade, os objetos nele contido, incluindo seu próprio corpo. Explorando os objetos constrói a noção de causalidade, pois observa como esses reagem à suas experimentações e também de tempo, observando a sequência de eventos que suas experiências envolvem.

O período pré-operacional, ou primeira infância, vai dos 2 aos 7 anos de idade aproximadamente. Com o desenvolvimento da linguagem, a criança começa a formar esquemas simbólicos, adicionando a capacidade de representar aos esquemas sensoriais-motores da fase anterior. O egocentrismo permanece pelas limitações que a criança ainda apresenta, como a ausência de esquemas conceituais e de lógica, apresentando um pensamento lúdico, que mistura fantasia e realidade.

Teremos, então, uma criança que a nível comportamental atuará de modo lógico e coerente (em função dos esquemas sensoriais motores adquiridos na fase anterior) e que a nível de entendimento da realidade estará desequilibrada (em função da ausência de esquemas conceituais) (Rappaport, 1981, p.68).

É pelo egocentrismo, ou seja, a realidade a partir da criança e sem a ideia de um mundo do qual ela não faça parte, que ela vai atribuir características humanas à animais, plantas e objetos e também atribuir causas humanas a fenômenos naturais. O egocentrismo nessa fase está presente nas atividades intelectuais, sociais e de linguagem. Pela falta de pensamento conceitual, a criança não tem noção de conservação e invariância, então uma mesma quantidade ou volume, se dispostos de formas diferentes, vão ser vistos como quantidades e volumes diferentes.

Nessa fase a criança passa a ter interesse em estar com outras crianças, o que não significa uma interação efetiva. Elas compartilham o mesmo ambiente e objetos, mas pelo egocentrismo, não consegue perceber de fato o outro, com seus sentimentos, pensamentos e desejos, muitas vezes diferentes dos seus. A sua linguagem vai ser socializada, quando tem intenção de comunicação, e egocêntrica, quando não tem. A proporção do discurso muda de acordo com o desenvolvimento da criança, passando a ser menos egocêntrica com o amadurecimento. Para Rappaport, essa fase oferece uma transição da linguagem, tendo a fala egocêntrica a função de treino dos esquemas verbais recém-adquiridos.

De acordo com Piaget, a linguagem vai possibilitar o desenvolvimento mental favorecendo a troca entre os indivíduos, ou seja, iniciando a socialização e também a formulação de pensamentos, com a interiorização da palavra. Também possibilita o desenvolvimento afetivo, a partir de simpatias, antipatias e o respeito às autoridades que é desenvolvido nessa fase. Podemos dizer então que a primeira infância é fortemente marcada pelo egocentrismo e pela heteronomia. Nessa fase a criança avalia moralmente os atos ou infrações pelo seu resultado e não pela intenção, e acreditam que quanto “maior o estrago” maior deve ser a punição destinada a quem o fez.

O período das operações concretas, ou segunda infância, vai dos 7 aos 12 anos aproximadamente. Nele, o egocentrismo intelectual vai sendo aos poucos substituídos pelo pensamento lógico. Com a formação de esquemas conceituais, a razão toma o lugar da assimilação egocêntrica. A criança já consegue chegar mentalmente a uma solução, sem a necessidade de o fazer fisicamente, como por exemplo comparar vários objetos dois a dois para saber qual é o mais alto. Ela irá selecionar o mais alto pelos cálculos mentais que realizou.

Adquire também a noção de conservação e invariância dos objetos, inexistente na fase anterior. Se o mesmo volume de líquido for despejado em recipientes com formatos diferentes, ainda assim a criança sabe que o volume permanece inalterado. Até o final dessa fase a linguagem egocêntrica terá sido totalmente substituída pela linguagem socializada e a criança já consegue ver o outro com sentimentos pensamentos e emoções próprios e que podem ser diferentes dos seus. É nessa fase que entenderá melhor as regras dos jogos.

Assim, vemos uma criança que caminha lenta, mas decisivamente, de um estado de indiferenciação, de desorganização do pensamento e de autocentralização, para uma compreensão lógica e adequada da realidade que lhe permite o perceber-se como um indivíduo entre outros, como um elemento de um universo que pouco a pouco passa a estruturar a razão (Rappaport, 1981, p.74).

O respeito unilateral vai perdendo espaço para o respeito mútuo e, de acordo com Piaget, a consequência afetiva oriunda dessa dinâmica é o sentimento de justiça. Trazendo uma mudança na sua avaliação moral, aqui a criança avalia atos ou infrações mais pela intencionalidade do que pelo seu fim, elaborando os conceitos de justiça distributiva, que prevê igualdade entre o ato e a punição e a retributiva, que tende a uma proporcionalidade entre o ato e a punição.

O período das operações formais, ou adolescência, é iniciado aproximadamente aos 12 anos e segue pelos anos seguintes. Nessa fase, as pessoas são capazes de formar esquemas abstratos, como o de amor, justiça ou democracia, e consegue criticar sistemas sociais e mesmo os valores morais de seus pais, propondo novos códigos de conduta, o que indica uma autonomia ainda ausente nos outros estágios. Piaget indica que nessa fase há uma passagem do pensamento concreto para o hipotético dedutivo.

Piaget também fala do egocentrismo adolescente, que consegue formular filosofias e teorias com muita facilidade, entendendo que o mundo deve ser alterado e adaptado a elas e não o contrário.

É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas, ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente. Um professor francês, entregando-se a pesquisa discreta e anônima sobre as fantasias dos alunos de uma classe de 15 anos, encontrou entre os meninos mais tímidos e sérios futuros marechais da França ou presidentes da República, grandes homens de todas as espécies, alguns já vendo suas estatuas nas praças de Paris, em suma, indivíduos que, se tivessem pensado alto, teriam sido suspeitos de paranoia (Piaget, 1999, p.62).

Piaget também indica que é errôneo indicar a fase da adolescência como uma fase antissocial, pois, de acordo com ele, os adolescentes meditam continuamente sobre a sociedade, mas sobre aquela que querem transformar, mostrando um desprezo pela sociedade real. Indica uma conexão entre os adolescentes, sempre unidos, propondo e discutindo problemas sociais, entrando muitas vezes em contradição sobre como fazer, mas sempre em sintonia sobre a necessidade de reformas.

Essa característica é vista por Piaget como o desequilíbrio dessa fase, que tende a desaparecer em contato com a realidade material, assim como as outras também apresentaram desequilíbrios em seu início que caminharam para um equilíbrio com o meio que se inserem. Assim, o desenvolvimento cognitivo defendido por Piaget passa da inteligência sensório-motora do bebê à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético dedutivo do adolescente,

passando pelo conhecimento do universo concreto pelos sistemas de operações da segunda infância (Piaget, 1999, p.64).

4.2 Estágios do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral está intrinsecamente ligada à sua teoria mais ampla do desenvolvimento cognitivo. Piaget observou que o progresso cognitivo das crianças ocorre em estágios, e cada estágio é caracterizado por modos de pensamento qualitativamente diferentes, como exposto acima. De maneira semelhante, ele propôs que o desenvolvimento moral segue uma trajetória que começa com um desconhecimento das regras sociais (anomia), passa para uma obediência rígida às regras impostas por figuras de autoridade (moralidade heterônoma) e evolui para uma compreensão mais sofisticada e flexível das regras com acordos sociais que podem ser negociados e modificados (moralidade autônoma).

No estágio de moralidade heterônoma, as crianças veem as regras como fixas e imutáveis, impostas por autoridades como pais e professores. Elas tendem a obedecer a essas regras para evitar punições ou obter recompensas, sem questionar a justiça ou a razão por trás delas. Piaget, no seu livro *O juízo moral na criança* (1994), observou que nesse estágio as crianças acreditam que as consequências das ações são mais importantes do que as intenções por trás delas. Assim, uma ação é considerada errada ou certa com base no resultado, e não nas motivações ou no contexto.

À medida que as crianças crescem e suas habilidades cognitivas se desenvolvem, elas começam a entender que as regras são criadas pelas pessoas e, portanto, podem ser modificadas sempre que necessário. No estágio de moralidade autônoma, as crianças reconhecem que as regras são acordos sociais que existem para promover a cooperação e o bem-estar coletivo. Elas começam a valorizar a justiça, a igualdade e a reciprocidade, e estão mais dispostas a questionar e discutir as regras. Piaget (1994) argumentou que esse desenvolvimento é facilitado pelas interações sociais com os pares, que proporcionam um contexto para a negociação e a resolução de conflitos de maneira cooperativa.

Piaget também enfatizou o papel crucial dos jogos no desenvolvimento moral das crianças. Em jogos com regras, as crianças aprendem a importância de seguir normas, negociar e resolver disputas de maneira justa. Esses jogos servem como um microcosmo da vida social, onde as crianças podem experimentar e internalizar conceitos de justiça e equidade. Através do jogo, elas não só aprendem sobre as regras, mas também desenvolvem habilidades de empatia e compreensão das perspectivas dos outros. Os jogos constituem a atividade lúdica de ser socializado.

Piaget achou mais coerente estudar esses estágios de consciência das regras e desenvolvimento moral com crianças em situações de jogos que envolvessem regras, pois nesse cenário de contato com o lúdico, interação com outras crianças e pouca ou nenhuma intervenção adulta, seria possível ver como interpretam e regulam a realidade, o que seria difícil de observar em outras situações, pois como a criança é coagida por adultos desde seu nascimento, poderia apresentar confusão com relação ao respeito da regra e respeito à autoridade dos pais.

O estágio de anomia é o primeiro no desenvolvimento moral e é característico de bebês e crianças muito pequenas (0 a 5 anos) que ainda não possuem uma compreensão clara das regras e normas sociais. Durante este período, as crianças não veem as regras como algo fixo ou obrigatório. Elas agem de acordo com seus desejos e necessidades imediatas sem considerar as consequências morais de suas ações (Piaget, 1994).

Nesse estágio, o comportamento das crianças é impulsivo e guiado principalmente por seus instintos e necessidades biológicas. Predomina a regra motora, que são as primeiras manifestações de ordem e repetição referente a jogos. Ainda não há uma compreensão consciente ou verbal de regras e essa ação independe de toda relação social, sendo muito comum ver nessa idade apenas a vontade de participar do jogo e manipular suas peças, sem levar em consideração o que seja de fato perder ou ganhar.

O estágio de heteronomia moral ocorre aproximadamente entre os 5 e os 10 anos de idade. Nesse período, as crianças começam a entender e seguir regras, mas as percebem como impostas por autoridades externas, como pais, professores ou outras figuras de autoridade, até mesmo entidades religiosas. As regras são vistas como imutáveis e a obediência é geralmente motivada pelo medo de punição ou pela busca de recompensas (Piaget, 1994). O autor associa essa concepção de regras às sociedades que baseiam o seu funcionamento a uma vontade transcendente, religiosa.

Segundo Piaget, as crianças neste estágio acreditam que as regras são fixas e devem ser seguidas sem questionamento. Essa visão rígida das regras reflete a natureza unilateral das interações sociais das crianças, onde elas têm pouca oportunidade de negociar ou discutir as regras. As principais características desse estágio são o respeito unilateral, ou seja, obediência e submissão a uma autoridade que não envolve reciprocidade, e a regra coercitiva, imposta de forma autoritária e externa à criança.

O estágio de autonomia moral é alcançado por volta dos 10 anos de idade e se estende até a adolescência e a idade adulta. Nesse estágio, as crianças começam a internalizar as regras e princípios morais, desenvolvendo um senso de justiça que é baseado em princípios mais abstratos e universais. Elas passam a entender que as regras são criadas através de acordos

mútuos e podem ser modificadas por consenso. Esse estágio é marcado pelo respeito mútuo, que é a elaboração e aceitação recíproca das regras e pelas regras racionais, internalizadas pelas crianças porque fazem sentido para elas em termos de equidade e de reciprocidade.

Piaget argumenta que a autonomia moral é caracterizada pela capacidade de avaliar criticamente as regras e normas, bem como agir de acordo com princípios internos de justiça e equidade (Piaget, 1994). A autonomia moral permite que os sujeitos julguem as ações com base em princípios éticos, mesmo quando isso significa desafiar a autoridade ou a conformidade social.

Entretanto, ao dissertar sobre essas fases do desenvolvimento infantil, não as restringe às idades citadas com um corte único e universal, na verdade, é necessário entender as sucessões desses estágios como “fases sucessivas, de processos regulares, os quais se produzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência” (Piaget, 1994, p.75).

A passagem do estágio de heteronomia para autonomia, inclusive, não estaria restrita ao desenvolvimento infantil e juvenil, mas na verdade faz parte de toda a vida, inclusive da fase adulta. Assim, o autor prefere substituir o termo estágio por fase, indicando que a cada momento que somos apresentados a um novo conjunto de regras ou um novo plano de consciência e reflexão, a gradação entre obedecer a princípios que são exteriores a nossa própria razão e tomar consciência destes se repete inúmeras vezes.

Com relação ao respeito unilateral e a cooperação, características principais das fases de heteronomia e autonomia respectivamente, Piaget também não acredita em uma distinção clara entre as duas formas de interação social, na verdade, acredita que o que acontece é uma adequação da dosagem de coação e de cooperação. Novamente, não restringe essas fases apenas às do desenvolvimento infantil: “à medida que a criança cresce, suas relações com o adulto se aproximam da igualdade, e, na medida em que as sociedades evoluem, as representações coletivas dão mais margem a livre discussão entre indivíduos” (Piaget, 1994, p.79).

Assim como outros pesquisadores da área da educação, Meriane Carla Fontanive (2017), vê a escola como um ambiente propício para estimular a transição das fases de consciência das regras, pois agrupam crianças por faixas etárias similares e fazem a utilização sistemática de jogos no desenvolvimento da aprendizagem. É na escola que as crianças vão ter os primeiros contatos com um círculo social mais amplo, entrando em contato também com regras diferentes e não só as aprendidas quase exclusivamente na relação com sua família. Interagindo com crianças da mesma ou outras faixas etárias, surgirão conflitos e reformulações nas ideias de certo e errado. Sendo um ambiente que pode favorecer o desenvolvimento da moral autônoma, é preciso observar se atua de fato para tal objetivo.

4.3 Egocentrismo infantil

De acordo com Jair Fonzar (1986) o conceito de egocentrismo é abordado pela primeira vez por Piaget em 1923 e é inicialmente identificado na linguagem característica da primeira infância trabalhada acima. Piaget e Valentine Châtenay, com quem viria a se casar, notaram que era uma linguagem voltada para a própria criança e que essa não tinha preocupação se os outros a entenderiam. O conceito inicialmente não foi bem recebido (ou compreendido) pela comunidade científica, mas, de acordo com Piaget, ele não estava relacionado com o campo moral e social e sim com o da inteligência, possuindo um caráter epistêmico.

O meio que a criança está inserida, na verdade os adultos com quem ela se relaciona, podem interferir no seu desenvolvimento cognitivo, fazendo com que a fase egocêntrica se estenda para além do período habitual. A criança tem o adulto como autoridade, e quando ele ultrapassa os seus limites, exercendo comportamentos autoritários, deixa de estabelecer uma relação que deveria incentivar o diálogo e a descentração do eu e passa a se mostrar como um obstáculo à reflexão e a crítica, “caminhos naturais que deve percorrer o pensamento egocêntrico para chegar à consciência da reciprocidade, da objetividade do não-eu, da verdade, enfim” (Fonzar, 1986, p.92).

No egocentrismo de Piaget não há um enfoque narcísico do sujeito em si mesmo, há na verdade a não identificação de si como sujeito e a partir daí a indiferenciação entre o eu e o meio. Fonzar correlaciona o egocentrismo infantil (que se findaria até o final da segunda infância) com o egocentrismo coletivo ou social, que pode se apresentar na fase adulta. Nele, parcelas da sociedade (tribos, partidos, classe social) adotando uma ideologia como única digna de explicar e sustentar o mundo “interpõe um obstáculo epistêmico entre a doutrina pela qual se orienta e outras verdades possíveis” (Fonzar, 1986, p.95).

Pela idade em que esse fenômeno se verifica, passa a ser de muita importância para educadores e deve ser levado em consideração pelas práticas pedagógicas que uma escola pretende adotar. Podemos indicar então que egocentrismo e heteronomia são praticamente inseparáveis na infância, e que a criança só consegue cooperar socialmente quando supera essa fase. O ambiente, entretanto, pode estimular a superação de tal fase, incentivando a cooperação entre os indivíduos, inclusive o ambiente escolar, tendo os educadores um papel importante para nessa evolução.

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo com relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente

de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (Piaget, 1994, p.81).

Amanda Rodrigues Ramos (2015) sugere que uma escola que não possibilita a discussão de regras e normas com seus alunos, sustenta uma moral heterônoma que também reforça o egocentrismo. Esse seria superado a partir do conflito que aparece quando sujeitos em posição de igualdade, mas com interesses diferentes, precisam encontrar um denominador comum para solucionar suas questões e superar suas diferenças. Assim passa a ser de extrema importância que a escola possibilite uma experiência democrática.

Assim como o egocentrismo encontra-se correlacionado com a heteronomia, a cooperação está ligada com a autonomia. Piaget defende a atividade em grupo nas escolas como um importante exercício para o desenvolvimento intelectual e moral, sendo contra as atividades individuais muito comuns às escolas convencionais. Sobre o trabalho escolar individual ele comenta: “Este sistema de trabalho, puramente individual, excelente se o objetivo da pedagogia é dar notas escolares e preparar para os exames, só tem inconvenientes se se propõe a formar espíritos racionais e cidadãos” (Piaget, 1994, p.217). Essas atividades são importantes para a cooperação pois não há hierarquia entre as crianças. “Uma vez iniciada a cooperação pela sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais e de todos que se relacionem com ela desta forma”, indica Yves de La Taille (1992, p. 20).

Mesmo que o social em Piaget não parta de uma perspectiva econômica, política ou religiosa, ele enfatiza que é fator de grande peso no desenvolvimento cognitivo. Nós construímos conhecimento a cada nova demanda social e também comunicamos nossos pensamentos, que serão avaliados pelos outros. De acordo com La Taille, o social de Piaget se baseia na ética, tanto a de coação como a de cooperação.

A relação de coação, heterônoma, empobrece as relações sociais, pois impossibilita um diálogo qualitativo entre locutor e ouvinte, ficando ambos presos em seu próprio ponto de vista. Temos de um lado uma autoridade que não ouve o coagido por entender que esse não possui elaboração racional e crítica e do outro o coagido, que recebe tudo o que é dito pela autoridade como verdade inquestionável. Não há desenvolvimento intelectual e social na coação, pois o sujeito não sente necessidade de reestabelecer seu equilíbrio e encontrar uma nova forma de pensamento e ação.

Já a relação de cooperação, aqui não restrita apenas no âmbito educacional, como citada a pouco no exemplo de atividade em grupo, tem o potencial de possibilitar o desenvolvimento que não é possível na relação de coação. Nesse tipo de relação não se verifica a assimetria, a

imposição e a repetição identificadas na coação. Ela vai se definir por discussão, compartilhamento de pontos de vistas diferentes e manipulação em conjunto de argumentos e provas. Apresenta alto nível de socialização e de promoção de desenvolvimento intelectual.

La Taille não perde de vista a ética envolvida em optar por em estabelecer uma relação coercitiva ou cooperativa (quando já se passou pelos estágios de desenvolvimento cognitivo). Indica que uma pessoa com plenas condições intelectuais de ser cooperativo pode optar por não ser, por estar sendo favorecido na relação de coação. Assim, o desenvolvimento cognitivo pode ser visto como necessário ao exercício da cooperação, mas não como condição suficiente, pois a ética individual completará a equação.

4.4 Julgamento moral

De acordo com Lia Beatriz de Lucca Freitas (2002), as ideias piagetianas de moralidade são inseparáveis do seu projeto epistemológico. O livro *O julgamento moral na criança* pode ser visto como a primeira tentativa de submeter suas ideias sobre a moral a uma verificação empírica e pode ser também entendido como “um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral” (Freitas, 2002, p. 304).

Como já trabalhado anteriormente, Piaget dividiu a moral em autônoma e heterônoma e também dividiu as interações sociais em coação e cooperação. A moral heterônoma tem início com o respeito unilateral presente nas relações de coação e Freitas indica que essa fase é muito importante pois é a partir dela que a moralidade inicia seu desenvolvimento, sendo condição necessária, mesmo que não suficiente, para a construção de outras formas de respeito.

Ricardo Pinho Souto (2010) indica que a moralidade é definida por Piaget como a relação de obediência ou desobediência estabelecida pelos sujeitos em relação a determinados sistemas de regras. A escolha por estudar a moralidade na criança a partir dos jogos e, no caso da pesquisa apresentada no *O julgamento moral da criança*, o jogo de bolinhas de gude, se justifica por poder demonstrar a moralidade a partir da ação. Também foram realizadas entrevistas após apresentar histórias sobre infrações de regras, com o objetivo de obter informações sobre o que as crianças consideravam como falta moral grave e leve e como elas entendiam o conceito de punição.

A pesquisa acerca do julgamento moral foi realizada com crianças entre 6 e 12 anos, ou seja, crianças de primeira e segunda infância, que podem ser divididas em período de heteronomia e autonomia respectivamente. As entrevistas abordavam a moralidade em suas várias nuances. Uma das sessões serviu para observar como as crianças compreendem a função da sanção, ou seja, como entendem que uma violação às regras deve ser punida.

A partir daí Piaget observou respostas que caracterizavam dois tipos de sanções. Uma sanção é expiatória, que é quando a criança entende que a ação deve ser punida sempre e de maneira as vezes desproporcional ao ato, resultando em um “sofrimento pedagógico” que impediria uma possível reincidência. A outra é de reciprocidade, quando é entendido que a sanção deve ser proporcional ao ato infrator, e o infrator também reconhece que precisa ser adequadamente punido. Enquanto a primeira aparece predominantemente entre os menores e se relaciona com a coação e as regras de autoridade, a segunda aparece predominantemente entre os maiores e está relacionada com a cooperação e as regras de igualdade.

A sanção, segundo Piaget, é o ato de tentar reestabelecer o elo social que foi momentaneamente rompido por um ato que infringiu uma das regras estabelecidas pelo grupo. Ela é, então, um dispositivo social necessário. O interessante é observar a evolução que ocorre no entendimento de uma sanção adequada conforme é amadurecida a consciência que os sujeitos têm das regras. As duas sanções são classificadas na ideia de justiça retributiva, que é a ideia de que a punição deve corresponder ao ato cometido.

Como dito anteriormente, as crianças menores acham que se a punição for severa o suficiente, inibirá uma reincidência. Já as maiores indicam que uma punição severa não seria o caminho adequado para a não reincidência, sendo esse que o culpado pelo ato entenda como ele prejudicou ao grupo com sua ação. Piaget indica que até o final dos 12 anos os adolescentes passaram da fase de pensar a justiça de forma retributiva e a passarão a pensar de forma distributiva, que veremos adiante. Também é importante salientar que a noção de justiça das crianças pequenas exprime a sua realidade, uma vez que estão ainda habituadas com relações de coação e não de reciprocidade.

É por isso que a ideia de expiação perde progressivamente o seu valor e as sanções tendem a não ser mais regulamentadas senão pela lei da reciprocidade. Assim, o que resta da noção de retribuição é esta noção de que não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas, em relação com a própria falta, em que ele rompeu o elo de reciprocidade. Isso podemos exprimir, dizendo que há, em definitivo, primazia da justiça distributiva (da noção de igualdade) sobre a justiça retributiva, enquanto, no início, era o inverso (Piaget, 1994, p.179).

Ainda sobre a noção de justiça retributiva, Piaget empresta do direito penal a discussão sobre os termos de responsabilidade coletiva e comunicável e busca entender como eles estão presentes no julgamento moral infantil. Piaget percebe que entre os menores há a tendência de punir todos os indivíduos quando se sabe ou não quem é o culpado, pois um ato infracional não pode passar impune. Entre os maiores, quando o grupo sabe quem é o culpado, mas não o quer

denunciar, também aceitam uma punição coletiva, mas aqui vemos o sentimento de solidariedade, não observado ainda entre os pequenos. Quando não se sabe quem é o culpado, os maiores entendem que não se deve punir ninguém, pois punir um inocente é mais injusto do que deixar um culpado impune.

Piaget notou ainda que na fase de moralidade heterônoma as crianças tendem a ter uma crença de justiça imanente, ou seja, que não apenas os adultos podem punir, mas também a natureza. Uma criança que comeu um doce escondido e não foi punida por um adulto, ao cair e se machucar, vai entender que o universo a puniu pelo ato. A natureza, nessa concepção, obedece não só a leis físicas, como também morais. Tal ideia se relaciona também com o egocentrismo verificado nessa fase. Para Piaget, muitos adultos podem continuar a crer na justiça imanente, ou seja, que suas ações serão recompensadas ou punidas com consequências vindas de uma entidade superior, e essa crença não tem a ver com experiência individual ou constatação científica e sim com a avaliação moral do sujeito.

A justiça distributiva aparece na criança após a ideia de sanção por reciprocidade, podendo ser identificada uma evolução no entendimento de justiça. Na justiça distributiva, comumente encontrada entre os maiores as crianças vão repensar os conceitos de igualdade, necessidade e mérito, saindo da ideia de punição exatamente proporcional ao ato e passando para uma ideia mais sofisticada de justiça, além da intenção do infrator ser considerada no julgamento. Piaget dá duas hipóteses para a evolução da justiça retributiva para a distributiva. A primeira é que ela nasceria do respeito da criança pelo adulto, sendo uma segunda face da coação, a segunda é que nasce do sentimento de injustiça experienciado em algum momento, como a aplicação de uma punição expiatória por parte de um adulto, e da relação de igualdade que estabelece com outras crianças.

Piaget notou que na evolução para a justiça distributiva há a diferenciação entre igualitarismo e equidade. Enquanto as crianças mais novas entendem como justo que todos sejam tratados absolutamente igual, entre os mais velhos há a identificação de diferença entre os sujeitos, e que tratar todos da mesma forma pode ser na verdade muito injusto. Também temos a ideia de interpretação de uma sanção justa. Entre os menores é justo e inquestionável toda regra e sanção vinda de uma autoridade, já entre os maiores há uma análise do plano geral e uma tendência a avaliar autonomamente, levando em consideração ou não o que foi dito pela autoridade.

Em resumo, para Piaget o julgamento moral é desenvolvido entre as crianças e não entre crianças e adultos, de outra forma seria muito difícil sair das relações de coação e de heteronomia moral. Entretanto, o encontro social com iguais facilita o desenvolvimento de uma

moral autônoma, mas não é decisivo. Piaget indica que muitos adultos “não sabem colocar a autonomia da consciência acima do preceito social e da lei escrita” (Piaget, 1994, p. 239), mantendo a ideia de justiça rigidamente atrelado ao que é regra ou lei estabelecida exteriormente.

Assim, a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois, cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto (Piaget, 1994, p.239).

4.5 Jogos e interações sociais

Francismara Neves de Oliveira (2005) mostra que os jogos são de grande importância no ambiente educacional por permitir a compreensão diagnóstica dos processos cognitivos e a atuação pedagógica e psicopedagógica do profissional da educação junto ao estudante. Propõe que a partir dos jogos os estudantes conseguiriam construir uma perspectiva social e espacial.

Mas o que seriam os jogos na perspectiva piagetiana? Podemos definir como uma atividade de grande importância para o desenvolvimento infantil pois permite tanto a interação com o mundo como a construção de conhecimento sobre ele. Em seu livro *A formação do símbolo na criança* (1964) Piaget disserta como o desenvolvimento cognitivo modifica a relação da criança com objetos reais, simbólicos e suas representações. Nele, ele descreve três tipos de jogos: o de exercício, o simbólico e o de regras.

O jogo de exercício envolve movimentos sensório-motores e não possui esquema de pensamento ou função pré-estabelecida. Trata-se do simples divertimento em repetir uma mesma ação, muitas vezes recém-descoberta. Não possui regras e não tem a interação social como elementos constituintes. Pode ser definida como uma forma lúdica de aprimorar habilidade motoras, sensoriais e cognitivas. Piaget identifica esse comportamento em alguns animais, que simulam situações reais, como uma luta, mas sem uma representação simbólica clara disso. Essa modalidade de jogo está presente nos primeiros meses de vida

No jogo simbólico já há a presença de pensamento e a ideia de ludicidade já está mais elaborada. A criança passa a utilizar símbolos, que são os objetos e brinquedos, para representar coisas ou pessoas que não estão presentes. É notável então que o raciocínio da criança está mais complexo, abstrato, fato que está relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Piaget também indica a relação que a criança vai estabelecer com o significado e o significante. O objeto deixa de ter uma única função e passa a poder ser interpretado de várias maneiras, de

acordo com a fantasia desejada no momento. Esse tipo de jogo está presente partir do segundo ano, depois do desenvolvimento da linguagem.

Os jogos de regras, como o próprio nome diz, é o jogo em companhia de outras crianças, sem intervenção adulta, e com acordos entre elas que não devem ser burlados. Para Piaget, há uma evolução dos tipos de jogos apresentados. Enquanto os dois primeiros são muitas vezes individuais, o terceiro é social. Há também um acúmulo de habilidades, juntando a habilidade sensório motora do jogo de exercício, o simbolismo e ludicidade do jogo simbólico com a organização coletiva da atividade lúdica no jogo de regra. Tem início entre os quatro e sete anos.

Nos adultos percebemos os resquícios dos três jogos acima apresentados, porém com preponderância do jogo de regras, que subsiste e desenvolve-se por toda a vida. Para Piaget, o fato de aparecer mais tarde do que os outros jogos e de sobreviver para além da infância o faz ser a atividade lúdica do ser socializado. Os jogos de regras são então uma forma de integração social que estimula a construção de lógica, valores morais e sociais.

Leonardo Franco Schneider (2013) enfatiza que os jogos como ferramentas educacionais são de muito proveito tanto para educadores como para estudantes por serem atividades naturais e prazerosas para as crianças, estimulando a interação entre iguais, a ação construtiva e o confronto de diferentes pontos de vista.

O caráter coletivo do jogo, advindo do consenso das regras, propicia uma assimilação recíproca. Recíproca pelo sentido de coletividade e de uma regularidade intencionalmente consentida ou buscada, além do que os jogadores podem ou não fazer no contexto do jogo (Schneider, 2013, p.21).

Os jogos, na verdade a interação social que eles proporcionam, parece ser um dos elementos chaves para a compreensão da teoria piagetiana e seus diversos conceitos. A partir deles podemos dissertar sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento moral, do simbolismo que apresenta com a realidade da criança e ainda pensar em como devem ser incorporados como elementos pedagógicos para uma educação que vise a cooperação.

4.6 Análise documental

Como dito no início desse capítulo, faremos uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), da Carta de Princípios e do Regimento Interno da EMEF Desembargador Amorim Lima. Temos com objetivo responder à pergunta que move essa pesquisa: "Como os estudantes da EMEF Desembargador Amorim Lima podem construir sua autonomia moral a partir das interações e experiências propostas pela escola?" Nos baseamos na hipótese de que uma escola

que estimula situações de interações sociais entre crianças nas quais haja espaço para o embate de diferentes opiniões, negociações e acordos mútuos, definidos em uma relação horizontal, contribui para o desenvolvimento de uma moral autônoma.

4.6.1 Participação e coletividade

O primeiro elemento a ser verificado é se a escola possui espaços de decisão coletiva. Procuramos nos documentos indicativos de que os estudantes participam de decisões sobre a gestão escolar e processos pedagógicos. A EMEF, em seu PPP indica que sua gestão é feita a partir de instâncias participativas, sendo elas o Conselho de Escola, o Conselho Pedagógico, a Assembleia de Pais, a Assembleia de Estudantes, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil.

O Conselho de escola, de natureza consultiva e deliberativa, é composto pelo diretor, representantes eleitos de servidores em exercício nas unidades educacionais, representantes eleitos dos pais e representantes eleitos dos estudantes, cumprindo as diretrizes e metas da portaria n. 5941/13⁶². De acordo com o PPP “trata-se de centro permanente de debate e articulação entre os vários segmentos da escola” (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

A instancia participativa que mais nos interessa nessa seção é a Assembleia de Estudantes. Nelas, são escolhidas entre as crianças os representantes que comporão o Conselho de Escola, apresentando as reivindicações do segmento, e também há o debate de temas polêmicos que surgem nos momentos de socialização e de execução dos trabalhos pedagógicos. O PPP não deixa claro a frequência que elas ocorrem.

A Carta de Princípios da instituição, que dita as regras para uma convivência harmoniosa, foi desenvolvida pelos próprios alunos depois de muitas assembleias e debates sobre como melhorar o ambiente escolar. Na verdade, é possível observar no histórico de construção desse documento, o incentivo da gestão e dos professores para que os alunos iniciassem o exercício das assembleias e discutissem suas próprias demandas e como resultado das discussões das assembleias temos o nascimento da Carta de Princípios.

O regimento interno traz de forma mais detalhada tanto a composição das instâncias colaborativas como também o raio de ação dessas instâncias. Cada segmento pode ter até 7 representantes no Conselho de Escola, sendo estes eleitos pelos seus pares e com mandato

⁶² Essa portaria visa melhorar a qualidade da educação e garantir o cumprimento dos direitos dos alunos, de acordo com as especificidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

anual. Ao Conselho de Escola cabe definir as linhas educacionais da escola, discutir e sugerir modificações no PPP e no Regulamento Interno.

A Assembleia de Alunos é a instância que organiza a participação do estudante na vida da escola. Tem caráter consultivo, e cabe a ela recolher as sugestões e demandas dos estudantes, para que sejam encaminhadas, por seus representantes, ao Conselho de Escola. A Assembleia de Estudantes não é deliberativa, necessitando da aprovação prévia do Conselho de Escola para oficializar as demandas estudantis. Leia abaixo o trecho do regulamento interno sobre o raio de ação dessa instância.

São atribuições da Assembleia de Alunos:

- 4.1) Ler e discutir o Projeto Pedagógico e a proposta de Regulamento da escola, colhendo sugestões de acréscimos ou emendas e os encaminhando à reunião do Conselho de Escola.
- 4.2) Estabelecer, através de votação direta pela totalidade dos alunos e em sintonia com o Projeto Pedagógico, a lista de Direitos e Deveres dos alunos, a fim de que seja examinada e acatada pelo Conselho de Escola.
- 4.3) Criar, escolher os membros e verificar o adequado funcionamento dos Grupos de Responsabilidade que julgar pertinentes.
- 4.4) Acolher críticas e sugestões de modificação dos dispositivos e do funcionamento geral da escola, encaminhando-as ao Conselho de Escola.
- 4.5) Outras que julgar adequadas (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

Os estudantes possuem instancias específicas de atuação, como o Conselho de Escola, Assembleia de estudantes e Grêmio estudantil, não participando de outras, como o Conselho Pedagógico, o Conselho de Gestão Financeira e a Associação de Pais e Mestres. Vemos então um incentivo da instituição para que os alunos façam o exercício de uma vivência democrática, construindo, após discussão e de comum acordo, as regras que todos devem seguir, sem deixar de delimitar o raio de ação dos estudantes, que não participam das decisões pedagógicas e financeiras.

Indo um pouco além do espaço de expressão que é destinado aos alunos, também é possível observar nos três documentos um empenho para que haja a discussão do que ocorre dentro da escola com vários representantes, como membros da gestão, professores, outros funcionários, famílias e estudantes. Escuta ativa e diálogo entre diferentes membros da comunidade escolar podem ser vistos como uma ferramenta para o desenvolvimento da moral autônoma de todos os envolvidos.

4.6.2 Estruturas de cooperação e autonomia

O segundo elemento a ser verificado é se a escola desenvolve práticas pedagógicas que incentivem a cooperação entre os alunos. As atividades pedagógicas são realizadas pelos estudantes a partir dos Roteiros de Pesquisa, que possuem 18 objetivos (perguntas ou tarefas) interdisciplinares. Os alunos geralmente desenvolvem seus roteiros no “Salão”, espaço que antes eram dois blocos de salas de aula separadas. Nesse momento os alunos se organizam em grupos, mas focam individualmente em seus roteiros, uma vez que os roteiros não possuem sequência, e cada aluno inicia por qual achar melhor. Temos então alunos estudando juntos, mas cada um em seu ritmo.

Mesmo com a característica individual dos roteiros, a escola garante que suas crianças estejam sempre fazendo atividades em grupo, ofertando momentos e atividades para isso, como declarado em seu PPP. A rotina dos estudantes, desenrolada em 5 horas diárias, é composta pelo horário de pesquisa nos salões, oficinas, tutorias, aulas expositivas (quando são consideradas necessárias) e o recreio.

Como já dito anteriormente, os Salões são os ambientes em que ocorre a realização dos roteiros. Há três salões divididos pelo ciclo em que os estudantes estão (alfabetização, interdisciplinar e autoral), onde sentam em grupos, dialogando sobre suas pesquisas. Essa troca é vista como muito importante pela escola, e não há a preocupação de que os alunos troquem informações cientificamente incorretas, pois os tutores estão sempre presentes para participar das discussões quando necessário.

A escola também oferta oficinas permanentes de matemática, leitura e escrita, educação física, inglês, artes plásticas, informática e brincadeiras, ministradas pelos professores efetivos da unidade escolar, e oficinas culturais como dança, música, capoeira, entre outras, feitas comicineiros, a partir de parcerias mantidas pela escola com diferentes instituições e organizações.

Há o momento reservado para as tutorias, que são encontros semanais que um educador tem com um grupo de 15 a 20 estudantes, por um período de 5 horas. Nesse momento há orientação dos Roteiros de Pesquisa e a integração de diferentes áreas do conhecimento. A escola descreve esse momento como uma atividade que privilegia o trabalho em grupo, construindo vínculos entre os estudantes e a aprendizagem e as responsabilidades pessoais e coletivas.

O recreio também é considerado como atividade educativa, art. 12, III da LDB, sendo destinado a ela 30 minutos para que os estudantes possam comer e brincar. Ele antecede a Roda de Conversa, dispositivo pedagógico permanente e diário, que ocorre também por 30 minutos. A cada dia da semana, grupos de 20 a 25 estudantes escolhem 4 membros que irão desempenhar

as funções de redator, auxiliar de redator, secretário e auxiliar de secretário. Essa atividade conta sempre com um adulto que media as discussões, tira dúvidas se necessário e faz a gestão do tempo de fala de acordo com os temas a serem escolhidos no início da roda. De acordo com o PPP:

A vivência continuada e orgânica desse dispositivo possibilita o exercício diário de um aprendizado político essencial a uma pedagogia emancipatória, crítico-reflexiva, a partir de atitudes de posicionamento pessoal e coletivo, defesa de pontos de vista, com argumentação e contra argumentação, debate de ideias, elaboração de sínteses provisórias, reflexão e análise coletiva de situações reais vividas que implicam e interessam os estudantes, sendo, por isso, trazidas como pauta para a Roda de Conversa (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

É possível dizer que essas atividades incentivam a cooperação entre os alunos, o que é um dos elementos chave para o desenvolvimento da autonomia moral. Também é interessante observar que não são encontrados nos documentos analisados a descrição de punições ou recompensas impostas por figuras de autoridade, o que de acordo com Piaget reforçaria a moral heterônoma. As punições e recompensas devem ser substituídas por ambientes que levem as crianças à reflexão das suas ações e seus impactos no coletivo, como é feito na Amorim.

4.6.3 Autonomia no processo de aprendizagem

O terceiro elemento a ser verificado é se os alunos possuem autonomia nos seus processos de aprendizagem. Como já foi indicado acima, a partir dos Roteiros Temáticos de Pesquisa os estudantes podem ter um ritmo individual de aprendizagem, tendo controle e responsabilidade pelo caminhar dos seus estudos. Além disso, não há fiscalização, por parte do tutor, sobre como o aluno decidiu fazer seus roteiros, há apenas instrução e se solicitada pelo estudante.

Os Roteiros foram elaborados a partir da teoria dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin⁶³, se apoiam em livros didáticos e paradidáticos, reconhecendo o Programa Nacional do Livro Didático⁶⁴, mas privilegiando a transversalidade didática. A partir da implantação dos

⁶³ A teoria dialógica da linguagem, proposta por Mikhail Mikhailovich Bakhtin e seu círculo, enfatiza que toda comunicação é inerentemente dialógica, ou seja, ocorre em um contínuo de interação entre diferentes vozes e perspectivas. Para Bakhtin, o significado de qualquer enunciado é coconstruído, dependendo da resposta do outro e do contexto social. Conceitos como *polifonia* (a presença de múltiplas vozes independentes) e *heteroglossia* (a diversidade social e histórica das línguas) revelam que a linguagem não é neutra, mas carregada de ideologia. O diálogo, portanto, está no cerne da construção de sentido, sendo sempre dinâmico, aberto e responsivo.

⁶⁴ Iniciativa do governo brasileiro que visa a distribuição gratuita de materiais didáticos para alunos e professores da educação básica em escolas públicas. O programa, criado em 1995, passa por ciclos de avaliação de conteúdo, permitindo a escolha de livros adequados às necessidades pedagógicas e atualizados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Roteiros, a escola conseguiu extinguir as classes seriadas, as substituindo por ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral) e dividindo os alunos em grupos de 5 membros.

De autoria do Prof. Dr. Geraldo Tadeu de Sousa⁶⁵, os Roteiros são elaborados pelos professores da unidade sob a coordenação das coordenadoras pedagógicas e supervisionado pelo Conselho Pedagógico. Eles funcionam como marcadores curriculares do PPP da instituição, compostos por temas geradores⁶⁶ e organizados de forma interdisciplinar, contemplando diferentes áreas do conhecimento. Os estudantes também organizam sua rotina de pesquisa a partir de um plano de estudos onde é possível que estudantes, tutores e responsáveis avaliem a evolução do trabalho produzido em uma frequência quinzenal.

É possível observar que os estudantes são estimulados a refletirem e agirem sobre o seu processo de aprendizagem. A partir do momento que escolhem autonomamente como querem fazer suas pesquisas, se tornam responsáveis pelas suas decisões e os resultados advindos delas. A noção de flexibilidade escolar também está presente em todo o PPP, possibilitando que os alunos construam conhecimento a partir das áreas nas quais possui mais interesse, os colocando como protagonistas de sua própria trajetória intelectual, característica essencial para o desenvolvimento da moral autônoma.

4.6.4 Regulação dos conflitos

O quarto elemento a ser observado é como a escola regula os conflitos entre os estudantes e entre os estudantes e os professores. Por mais que nos documentos não encontremos um momento ou dispositivo específico para a resolução de conflitos, encontramos em todos eles o incentivo ao diálogo. No PPP temos como um dos objetivos pedagógicos da escola o estímulo a sua comunidade a:

- b.** Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

⁶⁵ Geraldo Tadeu Souza é mestre e doutor em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Foi professor contratado do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, durante o período de 2002 a 2003. É autor da obra *Introdução ao enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*.

⁶⁶ Os temas geradores são conceitos presentes na pedagogia de Paulo Freire. São temáticas que fazem parte da realidade social e cultural dos estudantes e que servem como ponto de partida para o diálogo e a problematização no processo educativo. Eles são identificados em conjunto com os estudantes, a partir de uma análise de sua realidade, para que assim a educação seja significativa. São trabalhados tanto no livro *Pedagogia do oprimido* (1987), como no livro *Educação como prática da liberdade* (1967).

Na Carta de Princípios também encontramos seções com tópicos referentes ao tipo de comunicação esperado de todos os membros da comunidade. Na seção *Todos merecemos ser tratados com respeito* temos os seguintes tópicos:

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

Na seção *Todos temos direito a uma escola limpa e organizada*, encontramos entre todos os tópicos, os listados abaixo:

- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
- Na escola não devemos falar palavrões.

Levando em consideração que a Carta de Princípios foi construída de forma coletiva e que os acordos nela contidos são aplicados a toda a comunidade escolar, não só aos alunos, é interessante observar como a escola definiu o tipo de linguagem que deverá ser utilizada na comunicação de ideias, concordantes ou conflitantes. Vemos a preocupação em garantir que a escola seja um lugar seguro para a expressão de pensamentos e sentimentos.

Voltemos também ao dispositivo Roda de Conversa, que indica ser um lugar propício para a verbalização de desconfortos. Entendemos então que a escola garante, a partir dos acordos acerca da linguagem que deve ser utilizada pela sua comunidade, que há a possibilidade de resolução de conflitos a partir do diálogo e de forma respeitosa, formando sujeitos capazes de refletir sobre suas ações e considerarem a perspectiva dos outros.

4.6.5 Valorização da experiência e reflexão moral

O quinto elemento a ser verificado é se a escola proporciona momentos nos quais os estudantes possam refletir sobre questões éticas e morais. Assim como no elemento anterior, não há um momento ou dispositivo específico destinado a reflexão ética e moral, mas há, em toda as atividades propostas pela unidade, a constante interação com todos os membros da comunidade, o que estimula por si só o debate acerca dessas questões.

Verificamos no primeiro objetivo geral do PPP a preocupação da escola em recriar em seus ambientes as relações sociais que caracterizam uma vivência democrática:

Formar a consciência social, crítica, solidária e democrática, na qual o educando vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

Para alcançar esse objetivo, a escola pensou em atividades pedagógicas e rotina escolar que promovessem socialização constante entre os estudantes e entre estudantes e outros funcionários. Como já apresentado na análise feita na seção 4.6.2, todas as atividades que fazem parte da rotina dos estudantes são realizadas em grupo, visando relações de cooperação.

Além dos momentos já mencionados nessa seção, temos as atividades culturais, que envolvem festas que fazem parte do calendário escolar e mobilizam toda a comunidade em seu planejamento, preparação e execução e os Grupos de Responsabilidade, nos quais grupos de estudantes são incumbidos dos cuidados de espaços como a biblioteca, o recreio e os salões.

Retomando as instâncias de gestão participativa, citaremos novamente o Conselho de Escola, definido pelo Regimento Interno como órgão deliberativo máximo da instituição. Sendo composto por representantes dos estudantes, responsáveis, professores e equipe técnica, contando com a direção, é a instância mais plural e mais rica em perspectivas diferentes sobre os diversos aspectos da vida escolar. Tendo todos os representantes poder de voz e voto, é um ambiente de intenso exercício democrático.

Outra instância de gestão participativa que merece destaque sob esse prisma é a Assembleia de Estudantes. Mesmo que não seja deliberativa como o Conselho de Escola, também é um espaço de diálogo, confronto de ideias e solução de conflitos. Outro ponto importante é sua composição, contando somente com os estudantes e eliminando as figuras de autoridade, estimulam o respeito recíproco em detrimento ao respeito unilateral.

Concluimos então que todas as atividades e instâncias de gestão participativa promovem experiências de reflexão ética e moral. Nelas, todos os membros da comunidade têm liberdade para expor suas ideias, sentimentos e propostas, ouvir a dos demais, ser contrariado, entrar em desequilíbrio, dialogar, chegar a acordos e reestabelecer novamente seu equilíbrio, agora compreendendo novas perspectivas e adquirindo novos conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

4.6.6 Relação professor-estudante

O sexto elemento a ser observado é o papel atribuído ao professor nessa escola, ou seja, se ele é um mediador ou uma autoridade que impõe seu conhecimento aos estudantes. Como já dito acima, na escola os professores recebem o nome de tutor. De acordo com o PPP cada tutor é responsável por acompanhar cerca de 20 estudantes por período. Uma vez por semana o tutor tem um encontro de 5h (um período) com esse grupo, mas está disponível para solucionar dúvidas durante toda a semana.

O PPP da Amorim deixa claro que visa a elevação dos graus de autonomia de todos os envolvidos no projeto. Para tanto, foi necessário alterar os papéis que são dados aos estudantes e professores em dinâmicas convencionais de ensino. Dos alunos, é esperado o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Para o desenvolvimento da primeira é outorgado ao estudante sempre mais domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, “auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio”. Para o desenvolvimento da segunda, estimula-se que os estudantes assumam mais responsabilidades, contribuindo para o melhor funcionamento da escola e para a implementação eficaz do projeto da escola.

Se nas escolas convencionais espera-se do professor que de conta de sua docência, de forma expositiva e solitária, em relação dual com os alunos, nessa escola são exigidos do professor:

- 1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica;
- 2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem, contudo, abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica;
- 3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares;
- 4) o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

Vemos na *Carta de Princípios* mais um indício de que a relação entre tutores e estudantes segue uma tendência horizontal e não vertical. Como dito anteriormente, a Carta de Princípios contém acordos que não se aplicam apenas aos estudantes, mas a todos os membros

da comunidade. Na seção *Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente*, temos os seguintes tópicos:

- Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
- Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.
- O número de educadores deve ser suficiente.

No primeiro tópico vemos que os horários de atividades pedagógicas não são impostos aos alunos, são acordados, e como acordos, devem ser cumpridos por todas as partes envolvidas. No segundo vemos que os alunos dão importância ao processo de avaliação de seus roteiros, sabendo que a correção do seu trabalho é uma ação que deve ser executada pelo tutor como parte do acordo que ambos os lados têm para a execução do PPP. O terceiro tópico deixa claro que os estudantes têm noção de que a exequibilidade de um bom trabalho pedagógico requer um número adequado de tutores, demonstrando consciência do processo ensino aprendizagem.

Podemos ver, que para alterar a dinâmica que separa em lados opostos, às vezes quase rivais, professores e alunos, tão comum nas escolas convencionais, a EMEF Desembargador Amorim Lima teve que revolucionar a estrutura de seu projeto pedagógico e também sua estrutura física. Com a derrubada das paredes que separavam as salas, com a diminuição expressiva de aulas expositivas e também com a eliminação das séries do ensino fundamental, a escola também teve que propor uma nova relação entre esses dois atores escolares.

Não cabe mais ao professor repassar o conteúdo a uma sala de alunos que deverá absorver o que ouvir, realizar provas individuais e depender de critérios muitas vezes arbitrários (por não terem sido discutidos pelos dois lados) para poder ascender à série seguinte, algo que indica ter mais a ver com a idade cronológica do que com o desenvolvimento intelectual. Os alunos não estão mais às margens do seu processo de aprendizagem e não acatam passivamente o que é imposto pela figura do professor

Nessa nova dinâmica proposta pela Amorim identificamos a co-construção de conhecimento. Temos, além da maior horizontalidade dessa relação, com estudantes pesquisando juntos, mas de maneira personalizada e com professores auxiliando a descoberta ao invés de entregar conteúdo pronto, a fluidez que foi dada ao processo de ensino aprendizagem com a liberdade que ambos tiveram de circular e ocupar o espaço. Vemos também o respeito mútuo, onde ambos podem se cobrar sobre seus acordos, e alterá-los se necessário, reforçando uma situação de desenvolvimento da moralidade autônoma.

4.6.7 Autonomia no processo avaliativo

O sétimo e último elemento que será observado em nossa análise documental é como os estudantes são avaliados nessa escola, se avaliação funciona como um instrumento para recompensa ou punição ou se funciona como ferramenta que os estudantes podem utilizar na formação de sua autonomia moral e intelectual. A primeira informação que encontramos no PPP sobre o processo avaliativo é: Não há provas.

As provas escolares são comumente conhecidas como o momento em que o aluno é testado, a partir de perguntas padronizadas, para que demonstre o conhecimento que conseguiu absorver. Além de muitas vezes ser um instrumento arbitrário, traz sentimentos negativos aos estudantes, que podem ser punidos se não alcançam uma nota considerada satisfatória, criando uma dependência da validação da autoridade escolar, o que só pode favorecer a moral heterônoma.

Os estudantes na Amorim são avaliados a partir dos portfolios que produzem ao final de cada Roteiro de Pesquisa finalizado. Se o tutor considera que o aproveitamento do aluno foi satisfatório ao final da pesquisa, ele pode iniciar um novo roteiro. De acordo com o PPP a avaliação é realizada de forma contínua e global durante o desenvolvimento dos estudantes na relação com os educadores.

As avaliações na Amorim visam diagnosticar a situação de aprendizagem dos estudantes para nortear a ação pedagógica; realizar atividades avaliativas para a aprendizagem; verificar avanços e dificuldades do estudante no processo de apropriação e construção do conhecimento para a tomada de decisões por parte dos educadores, seja do ponto de vista da recuperação paralela, contínua ou outras estratégias pedagógicas; possibilitar que os estudantes tomem consciência de seus avanços e dificuldades.

Podem ser pontuais, ocorrendo ao final de cada roteiro ou projeto temático; processuais e contínuas, levando em consideração a autoavaliação do estudante, a análise dos roteiros e atividades desenvolvidas por ele, a ficha de finalização dos roteiros, o portfólio, o plano de estudos e a roda de conversa; a autoavaliação, feita preferencialmente em momentos de tutoria, envolvendo a gradual tomada de consciência de estudantes e educadores sobre suas potencialidades e dificuldades; Trabalho de conclusão de curso (TCC): trabalho de pesquisa e produção de texto autoral realizado pelos estudantes do 9º ano, com apresentação pública sob orientação dos educadores da escola; e as avaliações externas: Mais Educação São Paulo bimestral, Prova Brasil, participação na Olimpíada Brasileira de Matemática e Olimpíada Brasileira de Física, Vestibulinho das ETECs.

Substituindo as provas em formato convencionais, com questões de múltipla escolha ou dissertativas, respondidas individualmente, de forma cronometrada, ao final de cada seção do livro didático ou apostilas, a Amorim adota como instrumentos de avaliação os portfólios produzidos ao final da conclusão de cada Roteiro de Pesquisa, a Roda de Conversa, considerando que a aprendizagem se dá o tempo todo no grupo, e a ficha de finalização, também preenchida ao final de cada Roteiro de Pesquisa, de forma individual e acompanhada pelo tutor e pela família do estudante. Dessa forma é promovida uma avaliação qualitativa, estando estudantes, tutores e famílias conscientes de todo o processo de aprendizagem.

Podemos ver que mesmo com avaliações no final de uma atividade, como é no caso do portfólio elaborado ao fim do Roteiro de Pesquisa, nós percebemos, pelos outros instrumentos avaliativos, a maior parte das avaliações é feita de forma contínua, integrando inclusive as pontuais. Essa forma de avaliação permite aos estudantes refletirem sobre o seu processo de construção de conhecimento ao invés de só se preocuparem em alcançar nota x em uma prova específica, temendo a reprovação da autoridade escolar.

As avaliações na Amorim não levam em consideração somente o aspecto acadêmico de seus estudantes, mas também os sociais, emocionais e éticos, como podemos ver ao colocarem a Roda de Conversa como instrumento avaliativo. Avaliar aspectos como a cooperação, a responsabilidade e a resolução de conflitos, incentiva que os estudantes internalizem normas e valores de maneira crítica e reflexiva. Com o apresentado no PPP da instituição acerca da avaliação, podemos dizer que ela também é um elemento que favorece a formação da autonomia moral e intelectual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo principal desta pesquisa analisar de que forma as práticas pedagógicas da EMEF Desembargador Amorim Lima contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos seus estudantes. Como objetivos específicos, buscamos entender os elementos característicos das escolas que seguem pedagogias convencionais e daquelas que propõem resistência a esses métodos, oferecendo outros mais progressistas.

A distinção feita entre a escola convencional e as escolas de resistência, realizada nos dois primeiros capítulos, reflete as diferentes formas de organização pedagógica e os objetivos educacionais que cada tipo de instituição assume. Enquanto as escolas convencionais tendem a reproduzir relações de poder e hierarquia, promovendo uma educação que muitas vezes reforça a subordinação e a moral heterônoma, as escolas de resistência propõem uma educação emancipatória e autônoma, inspiradas por teóricos como Piaget, Paulo Freire e Ivan Illich, e valorizam o protagonismo dos estudantes. A escolha por destacar essas distinções decorre da necessidade de entender como diferentes modelos pedagógicos impactam na formação moral dos alunos, sendo essencial para analisar como determinadas práticas educacionais promovem, ou não, o desenvolvimento da autonomia moral, foco central desta pesquisa.

Com isso, pudemos avaliar o impacto social de uma escola, considerando o contexto educacional, econômico e geográfico em que está inserida. O PPP da Amorim enfatiza a autonomia moral e intelectual de toda a comunidade escolar, não se limitando aos estudantes. Isso reflete o compromisso de superar as relações de coação impostas pela hierarquia escolar convencional e promover interações baseadas na cooperação e respeito mútuo. A introdução do documento é clara nesse sentido:

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima (Projeto Político Pedagógico, 2005, np).

E não há coincidência entre os termos apresentados nesse documento e os conceitos presentes na teoria de desenvolvimento moral tecida por Jean Piaget, uma vez que ele é um dos referenciais teóricos que fundamenta o Projeto Político Pedagógico da Amorim. Junto a ele temos também Paulo Freire e o círculo de Bakhtin, deixando claro que a escola apresenta tendência a considerar teorias pedagógicas emancipadoras como as mais adequadas ao seu propósito intelectual.

Demonstramos que a EMEF Desembargador Amorim Lima não está sozinha em sua crítica ao modelo convencional de ensino. Ao longo da pesquisa, abordamos outras dez propostas educacionais que, assim como a Amorim, se voltam para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas às necessidades específicas de suas comunidades, desafiando a educação hegemônica. Há ainda outras formas de educação de resistência que podem ser encontradas em diversos países e que devem ser exploradas em suas particularidades.

O fomento desse debate a partir dessa e de outras pesquisas sobre educação de resistência se faz de extrema importância uma vez que, como já mencionado na introdução, outras formas de educação ainda mais reacionárias e conservadoras estão sendo propostas como solução aos problemas verificados hoje na educação básica brasileira. Há de se ter clareza com relação ao tipo educação que pode ser considerada ferramenta de transformação social e ao tipo de educação que tenta, a todo custo, manter a ordem hierárquica e assimétrica característica da sociedade capitalista.

Se retornarmos ao primeiro capítulo *“Do que é feita uma escola convencional?”*, percebemos que além dos elementos destacados como características principais da escola convencional, como a reprodução das desigualdades culturais em Bourdieu-Passeron, a reprodução das desigualdades sociais em Althusser, a construção da subjetividade do trabalhador assalariado em Enguita, a educação “bancária” em Freire, o currículo hegemônico em Apple e a ausência de estímulo ao pensamento crítico de Giroux, percebemos que a escola é vista por esses autores como autoritária, ou seja, como impositora primeiramente da forma de pensar, e em seguida da forma de ver e ser no mundo.

Pensando a partir da teoria de desenvolvimento moral, a escola convencional não tem condições de oferecer outra forma de relação senão a de coação e a perpetuação da moral heterônoma em seus estudantes, dificultando tanto a autonomia de percepção como de julgamento, tendo forte potencial para criar sujeitos que acatam ordens sem ao menos pensar na possibilidade de questioná-las.

Não há como concordar com a leitura de escola e sistema educacional feita por esses autores sem nos indagar que outros tipos de educação seriam possíveis e que fatores são necessários para fazer funcionar uma escola de resistência. Essa também parece ter sido uma preocupação da gestão, dos professores e dos outros agentes responsáveis por repensar a EMEF Desembargador Amorim Lima, que passou por uma transição gradual e planejada que a transformou de uma escola convencional a uma escola de resistência. A partir desse exemplo podemos perceber que apesar dos limites impostos por legislações educacionais que buscam

atender a necessidades econômicas, é possível trabalhar no micro para que a educação não tenha essa única função.

Se retornarmos ao capítulo “*Do que são feitas as escolas de resistência?*” Percebemos que a ideia de uma educação hegemônica e massificadora é totalmente substituída por uma educação personalizada para atender as necessidades específicas da comunidade que a pensa. Com exemplos ao redor do mundo, vemos como os aspectos geográficos e os momentos históricos em que essas iniciativas educacionais foram pensadas são basais em suas propostas pedagógicas.

Além disso, vemos que a ideia de uma educação global e homogeneizadora é na verdade uma violência, desrespeitando e muitas vezes aniquilando a cultura de diversas comunidades em prol de uma dinâmica que faça com que todos os indivíduos vivam a partir de uma única lógica, condizente com a lógica das classes dominantes, mesmo que a maioria da população permaneça na posição de dominados, iludidos com o mito meritocrático de que um dia serão dominantes ou incapazes de se mobilizarem para questionar as dinâmicas vigentes.

Se observarmos as dinâmicas e as propostas de atividades oferecidas pela Amorim, vemos que há uma personalização do processo de aprendizagem, onde cada aluno pode escolher o que aprender e como aprender respeitando seus interesses e ritmos, o que também o coloca como protagonista nesse processo, mostrando que o construtivismo de Piaget também faz parte da formulação do projeto pedagógico da instituição. Ainda que a personalização seja mais focada no sujeito e não no coletivo organizado politicamente, como ocorre nas educações propostas pelos movimentos sociais zapatista no México e dos Sem Terra no Brasil, ainda é um avanço se comparado à anulação do sujeito que ocorre na escola convencional, que preza pela uniformização do pensamento.

Ter utilizado a teoria de desenvolvimento moral de Piaget como referencial teórico nos ofereceu uma perspectiva diferente das teorias trabalhadas no capítulo “*Do que é feita uma escola convencional?*” por incorporar na discussão do mundo social a parte biopsicológica que também nos compõe. Com a teoria piagetiana foi possível compreender a dinâmica interacionista que estabelecemos com o meio e mais especificamente como nos desenvolvemos moralmente de acordo com o tipo de relação que são estabelecidas ao nosso redor.

Mesmo com a teoria do desenvolvimento moral sendo propostas a partir de estágios que devem ser ultrapassados de acordo com o desenvolvimento cognitivo que as diferentes idades apresentam, percebemos que se o meio em que o sujeito está inserido favorece relações de coerção e de respeito unilateral, é compreensível que ele permaneça no estágio da heteronomia

moral até sua fase adulta, pois não teve experiências que gerassem desequilíbrio moral juntamente com a possibilidade de o reestabelecer em relação de igualdade com seus pares.

Já o sujeito que teve em seu meio a oportunidade de se relacionar com os outros de uma maneira igualitária, que teve sua perspectiva levada em consideração ao mesmo tempo que considerou as diferentes da sua, está mais propenso a estabelecer relações de cooperação com os outros, característica indispensável para a construção de uma sociedade democrática.

Também é necessário observar, como apresentado por La Taille (1992) que estar apto, cognitivamente, para estabelecer relações de cooperação não é condição única para que isso aconteça, pois, uma pessoa pode, ainda assim, optar por relações coercitivas se isso a favorecer de alguma forma, tendo que ser levado em consideração outros fatores além do desenvolvimento biopsicológico ao analisar as relações que perpetuam a moral heterônoma, como as dinâmicas de poder que as estruturam.

Na análise documental realizada no capítulo *A escola como espaço de autonomia*, juntamente com a revisão teórica dos principais conceitos de Piaget relacionados ao desenvolvimento cognitivo e moral, percebemos que a Amorim elaborou diferentes dispositivos e propõe diferentes situações que incorporam as relações sociais entre iguais como elementos educativos. A autonomia moral e intelectual da comunidade é o objetivo que está presente nos três documentos analisados, tanto em seu texto como no seu histórico de elaboração.

Percebemos pela análise que são propostas aos alunos situações em que podem dialogar com representantes de outros segmentos da comunidade escolar, como o Conselho de Escola, e situações que dialogam entre si, sem uma autoridade adulta como referencial, como a Assembleia dos Estudantes. A primeira situação pode ser vista como rica na consideração de diferentes perspectivas, como a da gestão, dos outros funcionários da escola, dos estudantes e das famílias, além de todos os participantes terem direito a voz e voto, o que os tornam responsáveis pelas decisões ali tomadas e pelas consequências advindas delas. Já nas Assembleias de Estudantes, vemos a interação dos iguais na resolução dos próprios conflitos, ambiente muito propício para o desenvolvimento da autonomia moral.

Os dispositivos de avaliação também são instrumentos que incentivam que os estudantes se responsabilizem pelo seu processo de aprendizagem, e a responsabilidade é vista nessa pesquisa como um dos caminhos para a autonomia. Tanto no processo de pesquisa como no de conversa com o tutor sobre o resultado obtido, é dado ao estudante a oportunidade de refletir sobre as escolhas que fez e que ainda pode fazer. A avaliação na Amorim não tem como intenção punir por mal desempenho e recompensar por bom, e sim estabelecer uma relação de transparência entre o esperado do aluno e o que ele entrega.

Há ainda a delegação de responsabilidades para grupos específicos, como os compostos apenas por estudantes que devem zelar por algum espaço ou questão referente à vida escolar e os grupos formados por estudantes, famílias e funcionários da escola para a gestão de alguma questão específica, como é o caso da Comissão de Festas. Esses grupos de responsabilidade compartilhada permitem a apropriação do espaço escolar, colocando toda a comunidade como agentes ativos no andamento das atividades que ali ocorrem e permitindo a discussão de diferentes aspectos que envolvem a vida escolar.

Entretanto, como defendido por Rosely Sayão (2004), a Amorim ainda mantém assimetrias e hierarquias vistas como funcionais e notáveis nos documentos analisados. No PPP, encontramos como um dos objetivos específicos “a elevação do grau de compromisso com a realização deste Projeto, por parte de todos os segmentos da escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regulamento Interno que o integra e dele é parte” (Sayão, 2004) e no Regulamento interno percebemos que os alunos fazem parte do Conselho de Escola, mas não participam do Conselho Pedagógico, e que nesse os pais podem escolher representantes que tem direito a voz, mas não tem direito a voto.

Percebemos então a preocupação da Gestão da Amorim em manter instâncias participativas, mas com variação da composição dos diferentes segmentos e delimitando o poder de voto deles. Essa assimetria e hierarquia são pontos importantes para repensar a participação democrática que a escola propõe, mas não consideramos o suficiente para descartar a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia moral.

Se pensarmos que o desenvolvimento da autonomia moral acontece de forma gradual, de acordo com a evolução na capacidade de compreender regras e princípios éticos para então tomar decisões, a delimitação da presença dos estudantes em algumas das instâncias pode ser vista como um incentivo com participação adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo e moral que eles apresentam, pois não podemos perder de vista de que são alunos do ensino fundamental, com idades entre 6 e 14 anos.

A delimitação de ação que a escola dá a cada segmento também pode ser interpretada como uma maneira de delimitar as responsabilidades. Autonomia, na perspectiva piagetiana, não significa ausência de limites, mas compreender e aceitar regras que fazem sentido ao sujeito. Ao limitar o poder de voto das famílias no Conselho pedagógico e ao não destinarem lugares nessa instância aos estudantes, preserva-se a responsabilidade dos professores na formulação das atividades pedagógicas.

Ao final desta análise, podemos concluir que a EMEF Desembargador Amorim Lima, embora enfrente desafios e mantenha algumas assimetrias institucionais, oferece um ambiente

propício ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de sua comunidade. Por meio de interações horizontais e a promoção de diálogos abertos entre seus membros, a escola fomenta um espaço no qual os estudantes são incentivados a assumir responsabilidades, refletir criticamente e participar ativamente da construção do conhecimento. Assim, a Amorim se destaca como um exemplo de resistência educativa nacional, capaz de proporcionar aos seus alunos as ferramentas necessárias para o exercício da sua autonomia moral e intelectual.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
Disponível em: <<<https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>>>. Acesso em: 25/07/2023.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
Disponível em: <<<https://pt.scribd.com/document/500036536/Michael-W-Apple-Ideologia-e-Curriculo>>>. Acesso em: 21/03/2024.
- AQUINO, J. G.; SAYÃO, R. **Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima**. EccoS–Revista Científica, v. 6, n. 2, p. 15- 38, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/378/368>. Acesso em: 03/02/2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Pierre Bourdieu: em discussão o entrecruzamento das fronteiras científicas no campo das ciências humanas e sociais. In: ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira (org.). **Educação e Pierre Bourdieu: abordagens nos campos histórico e social**. Campo Grande: editora UFMS, 2022. p 14-36.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Nota técnica do FNE sobre o homeschooling. Brasília, 04 dez. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-tecnica-do-fne-sobre-o-homeschooling#:~:text=Este%20movimento%20educacional%20recome%C3%A7ou%20nos,%20Canad%C3%A1%20e%20Fran%C3%A7a%20e%20Finl%C3%A2ndia>. Acesso em: 02/04/2024.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: <<<https://dokumen.pub/a-epistemologia-do-professor-o-cotidiano-da-escola-2nbsped.html>>>. Acesso em 06/08/2024.
- BERTOLDO, Edna. A Dualidade Estrutural na Reforma do Ensino Médio. **Revista GESTO-Debate**, v. 2, n. 01-17, 19 set. 2022. Disponível em: <<<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17057>>>. Acesso em: 18/09/2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Disponível em: <<<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/426/o/Bourdieu-Pierre-Coisas-Ditas.pdf>>>. Acesso em: 14/05/2024.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. Disponível em:<<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre_O_Poder_Simb%C3%B3lico_\(2\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre_O_Poder_Simb%C3%B3lico_(2).pdf)>>. Acesso em: 15/05/2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003. Disponível em: <<https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu_Pierre_Quest%C3%B5es_de_Sociologia_2003.pdf>>. Acesso em: 17/05/2024.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª edição. Campinas: Papirus, 1996. Disponível em:

<<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3005706/mod_resource/content/0/Pierre_Bourdieu%20-%20Raz%C3%B5es%20Pr%C3%A1ticas.pdf>> Acesso em: 14/05/2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Aprovada exigência de educação física, arte, sociologia e filosofia no ensino médio. **Agência Câmara de Notícias**, 27 abr. 2017. Disponível em:

<<<https://www.camara.leg.br/noticias/505064-aprovada-exigencia-de-educacao-fisica-arte-sociologia-e-filosofia-no-ensino-medio/>>>. Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília–DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 7.747, de 5 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas - PNGATI e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 6 jun. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%20a%20Pol%C3%ADtica,do%20patrim%C3%B4nio%20ind%C3%ADgena%2C%20a%20melhoria. Acesso em: 25/07/2024.

BRASIL. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. / **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 21/07/2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=correioweb>>. Acesso em: 15/09/2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 15/09/2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25/07/2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>>. Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília–DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25/07/2024.

BRUSTOLIM, Adriana de Oliveira Correia. **Formação de professores e novas tecnologias: uma mediação possível?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Disponível em: <<<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/837>>>. Acesso em: 04/07/2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em: 05/05/2024.

CARDOSO, Victor Hugo Fernandes. **As representações sociais do homeschooling entre adeptos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.163. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9181372. Acesso em: 31/03/2024.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. **Revista Kínesis**, Marília, vol. 2, n.º 3, p 195 – 204, abril de 2010. Disponível em: <<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4345>>>. Acesso em: 06/08/2024.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: <<<https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=4733278>>>. Acesso em: 15/05/2024.

COMUNE DI REGGIO EMILIA. **Nidi e Scuole dell'infanzia**. 2018. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/MappaAsiliScuole.jsp?ordina=si> Acesso em: 19/04/2024. DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO EXÉRCITO (DEPA). **Histórico**. Disponível em: <<<https://www.depa.eb.mil.br/historico>>>. Acesso em: 17/09/2024.

DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO EXÉRCITO (DEPA). **Histórico**. Disponível em: <<<https://www.depa.eb.mil.br/historico>>>. Acesso em: 17/09/2024.

Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019- 2022. **TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO**. São Paulo–SP, 2018b. Disponível em: <<<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>>>. Acesso em: 20/09/2024.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

EMEF Desembargador Amorim Lima. **Carta de Princípios**. São Paulo: EMEF Desembargador Amorim Lima, 2018. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/principios-de-convivencia/>. Acesso em: 11/10/2024.

EMEF Desembargador Amorim Lima. **Regulamento Interno**. São Paulo: EMEF Desembargador Amorim Lima, 2018. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/regulamento-interno/>. Acesso em: 11/10/2024.

EMEF Desembargador Amorim Lima. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: EMEF Desembargador Amorim Lima, 2018. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/2018/05/5180/>. Acesso em: 11/10/2024.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <<<https://doceru.com/doc/nx8xxn5>>>. Acesso em: 25/05/2023.

FONTANIVE, Meriane Carla. **Desenvolvimento moral e cooperação n'o juízo moral na criança de Piaget**. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1446>. Acesso em: 10/08/2024.

FONZAR, Jair. **Piaget: Do Egocentrismo (História de um conceito)**. Educar em Revista, [S.l.], v. 5, n. 5, p. p. 81-103, dez. 1986. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36149>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel; VASSALLO, Ligia Maria Pondé. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <<<https://pt.scribd.com/document/385911401/Curriculo-espaco-e-subjetividade-a-arquitetura-escolar-como-programa>>>. Acesso em: 11/08/2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31. Disponível em: <http://old.socialwatch.org/es/informeImpreso/pdfs/IBASE-Educacao-Escolar-Indigena-Em-Terra-Brasilis.pdf>. Acesso em: 25/07/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>>. Acesso em: 09/03/2024.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo?** Psicologia: reflexão e crítica, v.15, n. 2, p. 303-308, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/nqQzKc5xLzddTFzsNGYFYrv/?lang=pt#>. Acesso em: 30/08/2024.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. 407 f. Tese (Arquitetura e urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/21103?locale=es>>>. 21/07/2024.

GENOVEZ, Luiz Gonzaga Roversi. **Homo Magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar**. 2008. Tese (doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru. Disponível em: <<<https://repositorio.unesp.br/items/e9148fa7-f025-4412-a2de-13329617bf14>>>. Acesso em: 04/06/2024.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. Disponível em: <<<https://dokumen.pub/teoria-critica-e-resistencia-em-educao.html>>>. Acesso em: 14/06/2024.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Disponível em: <https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivanillich-sociedadesem escolas.pdf>. Acesso em: 18/01/2023.

KOWALTOWSKI, DORIS. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011. Disponível em: <<<https://doceru.com/doc/-sev0x1>>>. Acesso em: 15/08/2024.

LA TAILLE, Yves de. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6928515/mod_resource/content/1/PIAGET%2C%20VYGOTSKY%20e%20WALLON%20pdf.pdf. 29/08/2024.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979. Disponível em: https://biosemear.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/12/a_pedagogia_waldorf_caminho-para-um-ensino-mais-humano_livro.pdf. Acesso em: 08/04/2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo editorial, 1998. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf>>. Acesso em: 10/02/2024.

MASSI, Luciana; AGOSTINI, Gabriela; NASCIMENTO, Matheus Monteiro. A Teoria dos Campos de Bourdieu e a Educação em Ciências: Possíveis Articulações e Apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e24691, 1–29, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u383411. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/24691>. Acesso em: 18/05/2024.

NEILL, Alexander Sutherland. **Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação**. São Paulo: IBRASA, 1976.

NICOLAZZI, Fernando Felizardo. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do LHIESTE**. Porto Alegre-RS. Vol. 3, n. 5 (jul./dez. 2016), p. 82-85. Disponível em: <<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173011>>>. Acesso em: 18/09/2024.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2266>>>. Acesso em: 17/09/2024.

NUNES, César. ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020172, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1702. Disponível em: <<<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1702>>>. Acesso em: 13 set. 2024.

OLIVEIRA, Felipe. **Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a educação pública**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 146. 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16092016-155739/pt-br.php>. Acesso em: 02/11/2022.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo de xadrez simplificado**. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/346647>. Acesso em: 07/09/2024.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 3 ed. Petrópolis–RJ: Vozes, 2011.

PACHECO, Maria de Fátima. PACHECO, José. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. S. Paulo: Cortez, 2015. Disponível em: http://www.urantiagaia.org/educacional/escola/escola_ponte_olhares.pdf Acesso em: 27/01/2023.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Desenvolvimento-Humano.pdf>. Acesso em: 20/08/2024.

Pedagogia Waldorf. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/pw.html>. Acesso em: 12/04/2024.

PETRINI, Fernanda Helena. Ensino Médio no Brasil e Reformas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 16, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol16n12000.25762. Disponível em: <<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25762>>>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em: 21/08/2024.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIERRE, Claudia Maria Moura. **Convivência democrática e relações de paz e conflito**. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PORTUGAL. **Ministério da Educação e Ciência**. Contrato de Autonomia. Lisboa, 2013. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf> Acesso em: 20/07/2013.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <<<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128763>>>. Acesso em: 18/09/2024.

RAMOS, Amanda Rodrigues. **O processo de construção de autonomia em ambientes educativos: a proposta inovadora da Escola da Ponte**. 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11980/1/2015_AmandaRodriguesRamos.pdf. Acesso em: 28/08/2024.

RAPPAPORT, Regina Clara. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. Disponível em: <https://taymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/355738608-clara-regina-rappaport-teorias-do-desenvolvimento-pdf.pdf>. Acesso em: 22/08/2024.

SABBA, Claudia Georgia. **A busca pela aprendizagem além dos limites escolares**. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29072010-103236/pt-br.php>. Acesso em: 02/11/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SCHNEIDER, Leonardo Franco. **Aprendizagem em jogo: a intencionalidade do docente propiciando o protagonismo do aprendiz**. 2013. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88714/000914002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19/09/2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Bruno Perozzi da. **Educação Zapatista como Utopia Concreta**. 2020. 231 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2c2d6519-a22f-4518-9b7a-1499623b9e99>. Acesso em: 13/07/2024.

SIMPLICIO, Tayssa da Silva. Homeschooling no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 7, n. 15, p. 219-228, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10492>. Acesso em 31/03/2024.

SOUTO, Ricardo Pinho; Leitão Santos, Selma. **Julgamento moral e argumentação: uma abordagem dialógica aos processos do desenvolvimento da moralidade**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8356>. Acesso em: 31/08/2024

Summerhill - an Overview. **Summerhill School**. Disponível em: <https://www.summerhillschool.co.uk/a-brief-overview>. Acesso em: 27/04/2024.

The Very Basics - Information for Parents. **Summerhill School**. Disponível em: <https://www.summerhillschool.co.uk/the-very-basics>. Acesso em: 27/04/2024.

ANEXO A

Regulamento Interno

I - Objetivos e âmbito de aplicação

O presente Regulamento, aprovado pelo Conselho de Escola, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima, e visa:

- Explicitar as diversas instâncias de poder que compõem o coletivo da escola, organizando-as no sentido da melhor implantação do Projeto Pedagógico e do mais harmônico e eficaz funcionamento da escola. Apesar de propor instâncias e uma particular relação entre elas, o propugnado neste Regulamento procura se coadunar absolutamente com as normativas que regem a educação brasileira, tanto a nível federal quanto a nível municipal, cabendo destacar:
 - 1.1) O Estatuto da Criança e do Adolescente
 - 1.2) As Leis de Diretrizes e Bases da Educação
 - 1.3) O Regimento Geral das Escolas Municipais de São Paulo
 - 1.4) O Regimento da EMEF Desembargador Amorim Lima
- Favorecer a tomada compartilhada de decisões procurando, todavia, não incorrer em excesso de burocracia que venha a prejudicar a agilidade necessária ao atendimento das demandas do funcionamento diário.

Apesar de os dispositivos propostos pelo Projeto Pedagógico não estarem ainda implantados em toda a escola, o presente Regulamento deverá, a partir de sua aprovação, reger o funcionamento de todo o coletivo da EMEF Desembargador Amorim Lima, colaborando, assim, para a integração da totalidade da escola aos parâmetros do referido Projeto.

II - Dos Órgãos da Escola e de suas atribuições

De acordo com este Regulamento, e a despeito de outras considerações, será o coletivo da escola organizado através das seguintes instâncias:

O Conselho de Escola

O Conselho de Escola, caracterizado no Regimento Geral das Escolas Municipais, e no Regimento específico da EMEF Desembargador Amorim Lima, é o órgão deliberativo máximo da escola. De caráter paritário, o Conselho de Escola é formado:

- Por até 7 representantes dos alunos.
- Por até 7 representantes dos pais / responsáveis pela educação.
- Por até 7 representantes dos professores.
- Por até 7 representantes da equipe técnica da escola, incluindo sua diretora, que tem no Conselho assento garantido.

Os representantes são eleitos por seus pares, com mandato anual.

Caberá ao Conselho de Escola, além das atribuições já definidas nos Regimentos acima citados:

- Definir as grandes linhas educacionais da EMEF Desembargador Amorim Lima.
- Discutir, sugerir modificações e aprovar o Projeto Pedagógico, zelando por sua implantação.
- Discutir, sugerir modificações e aprovar o Regulamento Interno, ratificando a formação do Conselho Pedagógico e outorgando-lhe poder para a elaboração e condução das práticas pedagógicas que julgar adequadas, sempre de acordo com o Projeto Pedagógico.

O Conselho Pedagógico

Ao Conselho Pedagógico caberá a coordenação e orientação pedagógica da escola, em consonância com o determinado e aprovado no Projeto Pedagógico. São atribuições do Conselho Pedagógico:

2.1) A elaboração e coordenação das bases curriculares da escola.

2.2) A aprovação dos contratos de parceria que interfiram no funcionamento da escola, devendo, todavia, tal aprovação ser apreciada e ratificada pelo Conselho de Escola anteriormente à sua implementação. Incluem-se, nestas parcerias com a Escola, as ONGs designadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, para a contratação de arte-educadores encarregados das oficinas extraclasse, criadas na nova grade horária estabelecida para o ensino fundamental pela referida Prefeitura.

2.3) A gestão dos dispositivos de formação continuada da equipe educativa, escolhendo as estratégias e aprovando os profissionais que irão desenvolvê-las.

2.4) A seleção e coordenação da equipe de educadores voluntários.

2.5) No que tange aos educadores contratados, caberá ao Conselho Pedagógico: a) pronunciar-se quanto às necessidades e às prioridades das funções e cargos; b) entrevistar e avaliar os candidatos aos cargos e funções; e c) submeter, tanto as sugestões de cargo quanto as dos candidatos, ao exame do Conselho de Escola, que irá, ou não, referendá-los.

2.6) Pronunciar-se acerca da utilização dos recursos financeiros, estabelecendo as prioridades no sentido da melhor implantação do Projeto Pedagógico.

O Conselho Pedagógico será formado:

- Pelo Coordenador Geral do Projeto, cargo exercido pela diretora regimental da EMEF Desembargador Amorim Lima, que o presidirá e que terá, nele, poder de veto.
- Pelos 2 Coordenadores Pedagógicos regimentais da escola.
- Por 3 professores, escolhidos por seus pares, com mandato anual, procurando-se observar que sejam de períodos e séries diversos no sentido de aumentar sua representatividade.
- Por 2 educadores convidados, comprometidos com o Projeto especificamente e com a escola pública de forma geral, escolhidos e referendados pelo Conselho de Escola a partir de sugestões do coletivo da EMEF Des. Amorim Lima.
- Por 2 representantes dos pais, escolhidos pelo Conselho de Escola, com direito a voz, mas sem direito a voto.

O Conselho de Gestão Financeira

O Conselho de Gestão Financeira será o órgão responsável pela administração dos recursos financeiros obtidos através da APM _ Associação de Pais e Mestres _ e de outras fontes, inclusive da ONG Educação Cidadã.

O Conselho de Gestão Financeira será composto:

- Pela diretora da EMEF Desembargador Amorim Lima.
- Por dois representantes da Associação de Pais e Mestres, sendo um titular e um suplente.
- Por dois representantes da ONG Educação Cidadã, sendo um titular e um suplente.
- Por dois 2 representantes dos pais, escolhidos por seus pares, com mandato anual renovável.

A gestão financeira deverá ser bimestralmente aprovada por um Conselho Fiscal, formado por 2 representantes dos pais e 2 representantes dos professores, escolhidos por seus pares, com mandato anual renovável.

São atribuições do Conselho de Gestão Financeira:

3.1) Elaborar, em consonância com o Conselho Pedagógico, o Orçamento Financeiro Anual, apresentando-o para aprovação ao Conselho de Escola até 01 de março de cada ano. Do Orçamento deverá constar:

3.1.1) As previsões de arrecadação e de gastos mensais, discriminados por rubricas específicas determinadas pelo Conselho de Escola.

3.1.2) A determinação dos graus de prioridade das despesas, estabelecidos através de níveis de 0 a 4, onde o grau 0 é o grau máximo de prioridade.

3.2) Acompanhar a execução do orçamento financeiro aprovado pelo Conselho de Escola, operacionalmente a cargo do assistente da diretoria ou de funcionário indicado pela diretora da escola. Nesta execução:

3.2.1) Os compromissos financeiros deverão obedecer aos graus de prioridade constantes do orçamento e aprovados pelo Conselho de Escola.

3.2.2) Será permitido ao Conselho de Gestão Financeira um remanejamento de até 20% da verba prevista para cada rubrica aprovada no Orçamento, desde que o gasto suplementar não prejudique a verba alocada em outras rubricas. Qualquer desvio superior a 20% deverá ser submetido à nova aprovação pelo Conselho de Escola, independentemente de haver recurso disponível.

3.3) Caberá ao CGF divulgar bimestralmente um Relatório de Gestão, explicitando as contribuições e a detalhada utilização dos recursos.

3.4) O Relatório de Gestão deverá ser bimestralmente submetido à apreciação do Conselho Fiscal, para sua conferência e aprovação unânime. Eventual ressalva de quaisquer dos Conselheiros deverá ser encaminhada ao Conselho de Escola.

A Assembleia de Alunos

A Assembleia de Alunos é a instância organizativa da participação do aluno na vida da escola. De caráter consultivo, caberá à Assembleia de Alunos recolher as sugestões e demandas dos alunos, no sentido de que sejam encaminhadas, por seus representantes, ao Conselho de Escola.

São atribuições da Assembleia de Alunos:

- 4.1) Ler e discutir o Projeto Pedagógico e a proposta de Regulamento da escola, colhendo sugestões de acréscimos ou emendas e os encaminhando à reunião do Conselho de Escola.
- 4.2) Estabelecer, através de votação direta pela totalidade dos alunos e em sintonia com o Projeto Pedagógico, a lista de Direitos e Deveres dos alunos, a fim de que seja examinada e acatada pelo Conselho de Escola.
- 4.3) Criar, escolher os membros e verificar o adequado funcionamento dos Grupos de Responsabilidade que julgar pertinentes.
- 4.4) Acolher críticas e sugestões de modificação dos dispositivos e do funcionamento geral da escola, encaminhando-as ao Conselho de Escola.
- 4.5) Outras que julgar adequadas.

Os Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada

Os Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada poderão ser de caráter permanente ou transitório, e serão formados pelos pais, alunos, professores e comunidade, na medida de seus interesses e possibilidades. São grupos de trabalho com tarefa específica, e terão sua formação referendada pelo Conselho de Escola, instância à qual irão se reportar diretamente. São exemplos de Grupo de Gestão Compartilhada os grupos formados ou que poderão se formar para implantar e gerenciar: o portal da escola; o jornal; o Projeto Amorim Rima; a Comissão de Festas.

Aprovado na Reunião Ordinária do Conselho de Escola de 07/12/05, com modificações posteriores.

ANEXO B

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

I – Dos primórdios do Projeto

Da derrubada das grades à derrubada das paredes

Como você leu na [História](#) da EMEF Desembargador Amorim Lima houve um grande processo catalisado pela diretora Ana Elisa Siqueira, com a colaboração de pais, professores e alunos para que o atual Projeto Pedagógico fosse aplicado. Abaixo, você lerá quais são os principais valores que fundamentam o projeto, inspirado no percurso realizado na [Escola da Ponte](#), em Portugal. Mas um pequeno resumo pode ser apresentado da seguinte forma:

- Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. E, de maneira geral, eles também se encontram no “Salão”, que você conhece abaixo.
- Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. [Saiba como é um roteiro, clicando aqui](#). Repare que os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...).
- Dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Assim, criaram-se dois grandes salões. Em um “Salão” ficam os alunos do Ciclo I e no outro os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros). Não há aulas expositivas (a não ser as aulas de matemática, inglês e de oficina de texto). Os professores – cerca de cinco ou seis – circulam pelo salão para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessário. É importante saber que não necessariamente os alunos sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro.

Isso acontece porque cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo.

– Quando acaba de preencher o seu roteiro, o aluno escreve um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola.

[Uma reportagem sobre uma roda de conversa sobre o Projeto Político Pedagógico pode ser lida em aqui.](#)

II - Dos valores que fundamentam o projeto

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima.

Para tanto, a prática diária deve apontar:

A. Objetivo geral

- Formar a consciência social, crítica, solidária e democrática, na qual o educando vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática.
- Assegurar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, priorizado a alfabetização nos 3 primeiros anos de escolaridade, visando a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamente a sociedade; o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

B. Objetivos Específicos

- Para a elevação do grau de compromisso com a realização deste Projeto, por parte de todos os segmentos da escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regulamento Interno que o integra e dele é parte.
- Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.
- Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores, e tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão _ sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas.
- Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro.
- Para a elevação dos graus de autonomia de todos os envolvidos neste Projeto:
 - 1) do ponto de vista da autonomia intelectual, outorgando sempre mais ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio;
 - 2) do ponto de vista da autonomia moral, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assuma e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo.

- Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir:

- 1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica;
- 2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem, contudo, abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica;
- 3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares;
- 4) o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes.

- Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça.
- A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere).
- Pautando-se num critério de democraticidade e transparência cada vez mais elevados, deverão as diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, comprometer-se a um esforço constante de esclarecimento de suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola. Sendo este um projeto educacional coletivo, caberá aos diversos segmentos que o compõem a tarefa de manifestarem suas convicções e justificarem suas ações de forma clara e coerente, logicamente sustentadas. Os

diferentes lugares de poder que tomam os detentores de diferentes saberes e diferentes fazeres, no escopo deste Projeto e salvaguardados em seu Regulamento, não devem servir de pretexto à atitude autoritária, arrogante, isolada, por parte de nenhum de seus membros. Os canais de diálogo e de divulgação, no âmbito dos diversos segmentos do Projeto, serão melhor explicitados no seu Regulamento Interno.

III - Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. Para tanto, está construindo estratégias, encontrando soluções e criando os dispositivos pedagógicos que julga melhor se adequarem ao universo de seus alunos e educadores, no sentido de alcançar seus objetivos de forma plena e eficaz. É, portanto, um projeto que em tudo se apoia e em tudo coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

No esforço de adequação e observância aos fundamentos aqui relatados, o Projeto propugna uma série de transformações dos dispositivos pedagógicos anteriormente praticados na escola. Estas transformações, já implantadas, em fase de implantação e em fase de projeto, podem ser assim definidas:

- No sentido de aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de seus graus de autonomia e ainda, no sentido de melhor adequar o currículo objetivo aos ritmos e predisposições individuais, o Projeto privilegia o trabalho de pesquisa. A aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente:
- 1) seja nos momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa;
 - 2) seja nos momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos;
 - 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam.
- O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros

didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Apesar de usar tais livros de forma particular e não sequencial, privilegiando uma transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o Projeto reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma outra sua importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal.

- De implementação gradativa a partir de 2004, e abrangendo a totalidade dos alunos desde o início de 2006, o dispositivo extingue as três classes de cada série, dividindo os alunos em 21 grupos de 5 membros cada.
- Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades.
- Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos. O trabalho dos arte-educadores assume, pois, lugar de grande importância, devendo as diversas forças que compõem o coletivo esforçar-se por viabilizar, segundo critérios do Conselho Pedagógico, a sua sustentada e permanente presença na escola _ seja empenhando-se em incluí-los no escopo do quadro funcional estável, seja buscando os recursos que possibilitem a manutenção de um contrato autônomo.
- É reconhecida e valorizada, no âmbito deste Projeto, a importância das novas tecnologias no que concerne ao acesso e à construção do conhecimento. A utilização de tais ferramentas tecnológicas – notadamente a informática – deve, pois, sempre mais se integrar ao trabalho diário de pesquisa e produção em sala de aula.
- A EMEF Desembargador Amorim Lima possui importante acervo de mais de 18.000 volumes. Reformada, e em processo de completa informatização, a sala de leitura transformou-se em biblioteca circulante, expandindo o acesso a seu acervo à toda a comunidade.

Além do já citado, são bases conceituais do projeto, entre outras:

- 1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;
- 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire _ em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual _ sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e
- 3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que “a utopia é possível”, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução.

IV - Organização da escola e do currículo

Ciclos

Na EMEF Amorim Lima, o Ensino Fundamental regular tem duração de 9 anos e contempla três ciclos, atendendo ao art. 5º, inciso II, da Portaria 5.930/13, da Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta o Decreto que institui o Programa “Mais Educação São Paulo” (Dec. 54.452/13 SME), a saber:

1. **ciclo de alfabetização;**
2. **ciclo interdisciplinar; e**
3. **ciclo autoral**

Áreas do conhecimento

As grandes linhas pedagógicas do PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESPECIAL AMORIM LIMA em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) trazem os seguintes objetivos para os estudantes do Ensino Fundamental:

- a.** Compreender a “cidadania ativa” (Maria Vitória Benevides, Escola de Governo) como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- b.** Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c.** Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- d.** Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- e.** Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as suas interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente, tanto histórico quanto geográfico;
- f.** Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania ativa;
- g.** Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- h.** Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- i.** Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- j.** Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Rotina da Escola

A rotina escolar dos estudantes é composta por horários de pesquisa nos salões, horários de oficinas, tutorias, aulas expositivas e recreio, perfazendo um total de 5 horas diárias de trabalho, de acordo com o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Projeto está apto a funcionar em período integral.

A rotina semanal dos estudantes é organizada a partir dos agrupamentos em que os estudantes são divididos (A, B, C, D, E). Por exemplo, na quinta-feira das 7h00 às 8h00, os estudantes do agrupamento A participarão da oficina de Ed. Física, o B da oficina de Leitura e Escrita, os agrupamentos C e D da oficina de Pesquisa (momento em que eles realizam as atividades do roteiro) e o E participará da oficina de Artes.

No caso das oficinas de Matemática, os estudantes são divididos por nível de aprendizagem, que são: Iniciação, Intermediário e Aprofundamento, dessa forma, é possível aplicar atividades adequadas à necessidade do grupo.

Tempo e espaço escolar

A Escola dispõe de diversos momentos e espaços de aprendizagem, em que o projeto se realiza:

A. Salões

A Escola dispõe de três Salões, sendo um para cada Ciclo – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, nos quais estudantes organizam-se em grupos de 5 para a realização dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, sob a orientação de educadores que devem ser proporcionalmente distribuídos de acordo com o número de estudantes em cada salão, o que corresponde em média a 3 a 4 educadores para cerca de cem estudantes.

B. Oficinas

O Projeto contempla:

1. Oficinas permanentes de matemática, leitura e escrita, educação física, inglês, artes plásticas e informática, brincadeiras, entre outras. São ministradas pelos professores efetivos da unidade escolar.
2. Oficinas culturais como dança, música, capoeira, entre outras. Essas oficinas se dão comicineiros, a partir de parcerias mantidas pela escola com diferentes instituições e organizações.

C. Tutorias

As tutorias consistem em um encontro semanal no qual um educador acompanha um grupo de, idealmente, quinze a vinte estudantes, durante todo o período (5h). Valoriza-se, assim, o tempo destinado à orientação dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, promovendo a integração das áreas de conhecimento (art. 9º da Portaria 5.930/13 – Mais Educação São Paulo).

Ao ater-se a um grupo menor de estudantes, o tutor deverá orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Durante o trabalho de tutoria, o tutor responsável pelo grupo ajuda seus tutorandos a se organizar e realizar suas atividades pessoais, seus registros e suas tarefas. Este também é um momento privilegiado de trabalho grupal, quando se constroem vínculos profundos tanto com a aprendizagem, quanto com as responsabilidades pessoais e coletivas.

D. Recreio

Consiste no intervalo de 30 minutos diários, onde o estudante faz sua refeição e brinca. Cumpre destacar o recreio como atividade educativa que integra o efetivo trabalho escolar (art. 12, III da LDB) e é essencial para a plenitude da formação de cada estudante.

E. Roda de conversa

Dispositivo pedagógico que figura como atividade permanente diária com duração de 30 minutos após o intervalo. São constituídos a cada dia da semana agrupamentos com cerca de 20 a 25 estudantes, aos quais, em sistema de rodízio, são atribuídas a 4 membros do grupo, as funções de: redator, auxiliar de redação, secretário, auxiliar de secretário. Ao primeiro cabe registrar os temas e as falas da Roda; ao segundo, acompanhar o registro e apoiar nessa ação; ao terceiro fazer as inscrições de fala na ordem em que as crianças manifestam-se levantando a mão; e ao quarto, apoiar a identificação da ordem de manifestação, garantindo a anotação dos nomes. A Roda tem sempre um adulto educador de referência, a quem cabe mediar as discussões, esclarecer, no que couber, dúvidas apresentadas, controlar o tempo de fala dos inscritos, adequando os minutos possíveis aos temas elencados no início da Roda, como “pauta do dia”, composta coletivamente, e o número de inscritos para falar.

A vivência continuada e orgânica desse dispositivo possibilita o exercício diário de um aprendizado político essencial a uma pedagogia emancipatória, crítico-reflexiva, a partir de atitudes de posicionamento pessoal e coletivo, defesa de pontos de vista, com argumentação e contra argumentação, debate de ideias, elaboração de sínteses provisórias, reflexão e análise coletiva de situações reais vividas que implicam e interessam os estudantes, sendo, por isso, trazidas como pauta para a Roda de Conversa.

F. Oficinas Permanentes

É um momento de interação entre os estudantes das diferentes tutorias e possibilita a realização de diversas estratégias de aula. Neste caso, a aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente, quando necessário aos objetivos do Projeto.

No caso da rotina do Ciclo Interdisciplinar apresentada, além das oficinas de Leitura e Escrita, Matemática, Artes, Educação Física, Inglês, há também a oficina de Brincadeiras, que é um momento em que os estudantes interagem entre si, lidar com as vitórias e principalmente com as derrotas e também com o cumprimento de regras. Já na oficina de Parque, os estudantes podem brincar sem a mediação do educador.

Roteiros Temáticos de pesquisa

Dispositivo pedagógico de autoria do Prof. Dr. Geraldo Tadeu de Souza, da Universidade Federal de São Carlos para este Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima. Atualmente, todos os Roteiros Temáticos de Pesquisa de todos os Ciclos são elaborados pelos professores em trabalho coordenado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Unidade e supervisionado pelo Conselho Pedagógico.

O trabalho de pesquisa é realizado num contexto predominantemente grupal, a partir de Roteiros Temáticos de Pesquisa, que funcionam como marcadores curriculares do Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima, no qual temas geradores são organizados de forma interdisciplinar, contemplando as diferentes áreas de conhecimento, conforme citado no item 2. Esses roteiros são apoiados nos livros didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), escolhidos pelo grupo de professores a cada triênio. Na elaboração dos roteiros outras fontes de pesquisa como Internet, livros paradidáticos, visitas a museus, estudos de meio, entrevistas e etc são também utilizadas.

É importante ressaltar que os livros didáticos funcionam como uma das fontes de referência para a pesquisa e realização das atividades propostas nos referidos roteiros, sendo utilizados de forma particular, ou seja, não sequencial, privilegiando o entendimento amplo e interdisciplinar do tema gerador. Eles traduzem às especificidades da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna, da Matemática, do Conhecimento do Mundo Físico e Natural, da Realidade Social e Política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena, da Arte nas suas diferentes formas de expressão e Educação Física.

Dessa forma, apontamos os roteiros de pesquisa como um meio de problematizar o próprio uso livro didático, de forma crítica e reflexiva, garantindo a base nacional curricular

comum, complementada de acordo com as características regionais e locais do nosso território, nos termos do art. 26 da LDB.

A progressão do estudante ao longo do currículo está atrelada à avaliação dos conhecimentos apreendidos. Nesse sentido, o estudante é estimulado a realizar atividades de acordo com suas necessidades e as propostas, com base nessas, dos educadores.

Planos de estudos

Dispositivo pedagógico que possibilita ao estudante planejar e avaliar seu trabalho e seus estudos quinzenalmente, com o acompanhamento do tutor e pais/responsáveis.

Atividades culturais e festas

Nossas festas são estruturantes do fazer pedagógico porque elas trazem as questões genuínas da cultura e da formação do povo brasileiro, sendo um dos principais pilares curriculares dentro do Projeto Político Pedagógico Amorim Lima. São elas: Carnaval, Festa Junina, Festa da Cultura (é temática anual, cuja escolha do tema ocorre por meio de assembleias e discussões por todos os segmentos da Comunidade Escolar) e o Auto de Natal. Estas atividades não se esgotam no momento de sua realização, integrando o currículo da escola durante todo o ano letivo. “Tem-se em vista que a liberdade de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber é um dos princípios que devem sustentar o ensino” (art. 206 da Constituição Federal e art. 3o, inciso II da LDB).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (2013, p. 116).

Todas as festas e atividades contam com grande apoio e participação da comunidade, desde o planejamento e organização até a preparação e execução, sendo um importante momento de integração da sociedade com a escola (art. 12, inciso VI da LDB).

É possível, ainda, a criação de grupos de trabalho voluntário e participação de institutos convidados para realizar intervenções e outras atividades culturais na Escola.

Grupos de responsabilidade

Como forma de organização, reflexão e participação, os estudantes realizam atividades de cuidado com a escola, tanto na perspectiva da instituição, quanto na dos diferentes sujeitos que a constituem, sempre com vistas ao fortalecimento da cidadania ativa. São exemplos de grupos de responsabilidade: cuidado com a biblioteca, recreio, salões, etc. Esses grupos são formados a partir da escolha dos estudantes segundo seus interesses.

Avaliação

A avaliação visa ao aprimoramento do processo educativo. É realizada de forma contínua e global durante o desenvolvimento do estudante na relação com os educadores.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizadas de acordo com regras comuns a essas duas etapas (DCN, 2013, p. 76)

A. São os objetivos da avaliação:

- Diagnosticar a situação de aprendizagem dos estudantes para nortear a ação pedagógica;
- Realizar atividades avaliativas para a aprendizagem;
- Verificar avanços e dificuldades do estudante no processo de apropriação e construção do conhecimento para a tomada de decisões por parte dos educadores, seja do ponto de vista da recuperação paralela, contínua ou outras estratégias pedagógicas;
- Possibilitar que os estudantes tomem consciência de seus avanços e dificuldades.

B. São as avaliações:

- Pontuais: ao final de cada roteiro ou projeto temático.
- Processuais e contínuas: durante todo o trabalho do estudante através de um processo de autoavaliação; análise dos roteiros e das atividades; ficha de finalização dos roteiros; portfólio; plano de estudos; roda de conversa.
- Autoavaliação: realizada preferencialmente no espaço da tutoria, numa gradual tomada de consciência, por parte dos estudantes e educadores, de suas potencialidades e dificuldades.
- Trabalho de conclusão de curso (TCC): trabalho de pesquisa e produção de texto autoral realizado pelos estudantes do 9º ano, com apresentação pública sob orientação dos educadores da escola.

- Avaliações externas: Mais Educação São Paulo bimestral, Prova Brasil, participação na Olimpíada Brasileira de Matemática e Olimpíada Brasileira de Física, Vestibulinho das Etecs.

C. São os instrumentos da avaliação:

- Portfólio: Trabalhos elaborados pelo próprio estudante compreendendo a síntese do seu aprendizado após a conclusão dos roteiros;
- Roda de Conversa: A aprendizagem se dá o tempo todo no grupo, na qual é valorizada a convivência coletiva e o respeito ao processo de aprendizagem pessoal. Todos os dias são organizadas rodas de conversa, na qual se discute o trabalho realizado. Essas rodas são momentos exemplares de análise do caminho percorrido, em um exercício diário de reflexão sobre as atividades da escola.
- Ficha de finalização: Documento com questões a serem respondidas pelos estudantes, após a conclusão de cada roteiro, para que o tutor acompanhe seu aprendizado. Essa atividade avaliativa é desenvolvida pelos professores e realizada individualmente pelo estudante, devendo ser acompanhada pelo estudante, pelo tutor e pela família.

D. Dos resultados da avaliação

Os resultados do processo de avaliação são expressos por meio de conceitos (no ciclo de alfabetização e interdisciplinar) ou notas (no ciclo autoral) ao final de cada bimestre, acompanhada por uma avaliação descritiva do tutor a cada semestre, apresentando uma de análise do processo de aprendizagem educativo. “Valoriza-se, com isso, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período ao invés daqueles obtidos com provas finais”, nos termos do art. 24, V, “a” da LDB, conjugado com a Nota Técnica 22 do Programa Mais Educação São Paulo.

- As famílias acompanham o desempenho dos estudantes mediante:
- Devolutivas bimestrais e semestrais por meio de reunião das famílias com tutores.
- Plantões de atendimento particular à família, mediante solicitação da família ou do tutor.

Gestão escolar participativa

A gestão escolar é realizada sempre nas instâncias participativas. São mantidas as demais funções previstas no Regimento Educacional, porém amplia-se qualitativa e quantitativamente os espaços de participação e deliberação.

Entendemos que a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola. (DCN, 2013, 56)

São instâncias de gestão participativa no Projeto: Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, Assembleia de Pais, Assembleia de Estudantes e Associação de Pais e Mestres (APM). Os estudantes fazem a gestão do Grêmio Escolar. Outras formas de participação na gestão democrática são os Grupos de Trabalho assim como a construção de parcerias com Universidades, Fundações e outras instituições no sentido do desenvolvimento contínuo do projeto e seu compromisso com a Educação Pública de Qualidade.

Conselho de Escola

Nos termos do Regimento Educacional, o Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, constituído pelo Diretor, membro nato, representantes eleitos das categorias de servidores em exercício nas Unidades Educacionais, dos pais e dos educandos nos termos da legislação em vigor (diretrizes e metas da política educacional e demais diretrizes contidas na Portaria n.5941/13).

Trata-se de centro permanente de debate e articulação entre os vários segmentos da Escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns, a solução de conflitos atinentes ao funcionamento da Unidade e o constante aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da Escola, dentre outras atribuições previstas no Regimento Educacional (Art. 40).

Na Escola as reuniões ordinárias do Conselho Escola ocorrem mensalmente, podendo convocar-se a qualquer momento reuniões extraordinárias.

Assembleia de Pais

A Assembleia de Pais se reúne mensalmente, discute assuntos pertinentes ao dia a dia da escola e elege os representantes do segmento de pais para a participação no Conselho da Escola.

Associação de Pais e Mestres (APM)

Trata-se de instituição auxiliar de caráter privado que tem por finalidade, nos termos do Regimento Educacional (art. 47):

- a. promover integração entre todos os segmentos da escola em busca da melhoria da qualidade do ensino;
- b. articular a participação de pais, professores e educandos nas ações de natureza educativa, cultural, comunitária, artística, assistencial, recreativa, desportiva, científica e outras;
- c. estabelecer parcerias e gerir recursos advindos da própria comunidade, de órgãos governamentais de diferentes esferas e entidades civis, de acordo com o projeto político-pedagógico e pertinente legislação em vigor.

Assembleia dos Estudantes

Os estudantes se organizam através de Assembleias e elegem seus representantes para o Conselho de Escola, no qual apresentam suas reivindicações. As assembleias de estudantes acontecem sistematicamente a medida que os temas polêmicos surgem ou nos momentos de socialização dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos grupos de responsabilidade.

Aprovado na Reunião Extraordinária do Conselho de Escola de 10 de agosto de 2005, com modificações posteriores.

ANEXO C

Carta de Princípios de Convivência

Todos merecemos ser tratados com respeito

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

Todos temos direito a uma escola tranquila, limpa e organizada

- Todos devem cuidar das plantas e do jardim.
- Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos.
- Todos devem jogar o lixo nos cestos.
- Ninguém deve correr nos corredores.
- Ninguém deve pular os muros da escola.
- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
- Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros.
- Na escola não devemos falar palavrões.

Todos temos que levar a escola a sério

- Ninguém deve cabular as aulas.
- Os horários devem ser respeitados por todos.
- Todos devem vir à escola com roupas adequadas.
- Não devemos mascar chicletes nas aulas.
- Não devemos fumar na escola.

Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados

- Não devemos rabiscar as carteiras.

- Devemos cuidar dos livros e dos outros materiais de uso coletivo, não rabiscando ou rasgando.
- Devemos respeitar os materiais dos outros, não roubando ou mexendo em mochilas sem autorização.
- Só devemos trazer para a escola os materiais que vamos usar para estudar e dos quais poderemos cuidar. Não devemos trazer MP3, e celular só se for muito necessário.
- Devemos ser solidários e emprestar nossos materiais, que devem ser bem cuidados e devolvidos após o uso.

Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranquilo

- Devemos nos servir somente da quantidade que pretendemos comer, para não desperdiçar comida.
- Não devemos brincar com a comida, nem a jogar no chão ou nos outros.
- Todos devem respeitar a fila para pegar os pratos.
- Não devemos comer em locais inadequados.

Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente

- Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
- Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.
- O número de educadores deve ser suficiente.

Histórico dessa bela Carta de Princípios

Em 10 de agosto de 2005, Stella Maris Nicolau e Luís Braga (pais de alunos e colaboradores da escola), propuseram ao Conselho de Escola a constituição de um grupo de alunos para pensar e preparar a implantação de assembleias de alunos na EMEF Amorim Lima. A proposta foi aprovada pelo Conselho e em 11 de agosto de 2005, Stella e Luís percorreram todas as classes do ciclo II convidando à participação.

A primeira reunião com o grupo dos alunos interessados aconteceu em 17 de agosto de 2005, com a presença de 15 alunos. A partir dessa data fizemos reuniões semanais com os seguintes objetivos:

- Entender o funcionamento do Conselho de Escola e o papel dos alunos nas instâncias de deliberação.
- Compreender o que é uma assembleia e como esta se organiza.
- Discutir o papel do aluno na vida escolar.

As reuniões foram conduzidas com jogos de integração, técnicas de dinâmica de grupo e simulações de assembleias. Este grupo decidiu, e o Conselho de Escola aprovou, a realização das primeiras assembleias de alunos em 25 de novembro de 2005. Foi enviada carta aos educadores da escola a fim de esclarecê-los sobre a importância destes acompanharem e apoiarem as assembleias, deixando todavia a coordenação a cargo dos alunos. O grupo de preparação elencou 12 temas que julgou de interesse do conjunto dos alunos da escola. Organizou-se uma eleição a fim de escolher, entre esses temas, os 2 que seriam pontos de pauta das assembleias. Os dois temas mais votados pelos alunos e que seriam pontos de pauta das assembleias foram:

- Uso dos computadores no salão.
- O modo de formação dos grupos dos alunos no salão.

No dia 25 de novembro de 2005, os alunos do grupo de preparação, agora com 9 integrantes, dividiram-se em trios e coordenaram simultaneamente três assembleias pela manhã e três assembleias à tarde. A escola disponibilizou equipamento de som (microfones) nas salas, e cada assembleia contou com cerca de 100 alunos e com a presença dos professores que se prontificaram a apoiar os coordenadores caso houvesse necessidade, mas mantiveram a postura de observadores, deixando a cargo dos alunos a condução do processo.

Em todas as assembleias foram discutidos os dois pontos de pauta mais votados pelos alunos e também outros assuntos relativos à vida escolar foram levantados por estes. Alguns em tom de queixa, outros em forma de sugestão. O clima nas assembleias oscilou entre momentos de maior agitação e tumulto, para momentos onde se respeitavam as inscrições e a palavra era pedida com respeito. O grupo de preparação avaliou que o saldo fora positivo, e que os alunos coordenadores conseguiram conduzir com segurança as assembleias, e esclarecer aos presentes que as deliberações das assembleias só poderiam efetivar-se depois de discutidas e aprovadas pelo Conselho de Escola, instância máxima de decisão da escola.

Em 30 de novembro de 2005, em reunião de Conselho de Escola, os coordenadores das assembleias apresentaram uma avaliação das seis assembleias que ocorreram na escola e

apresentaram uma série de queixas e reivindicações dos alunos, tais como, o pedido de estes escolherem seus grupos de estudo no salão, a instalação de armários para guarda de pertences, a melhor organização do uso dos computadores no salão, a realização de campeonatos esportivos na escola, a confecção de carteirinhas para identificação dos alunos e outros. O Conselho avaliou a experiência como positiva e o grupo de preparação se disponibiliza a continuar o trabalho em 2006.

Em Março de 2006, retomam-se as reuniões do grupo de preparação, mas o mesmo encontra-se esvaziado, com três alunas atuantes. Discute-se a necessidade de nova estratégia de trabalho e, juntamente com o Conselho Pedagógico discutiu-se a necessidade de revitalizar os Grupos de Responsabilidades.

Cada tutoria deveria constituir um grupo de responsabilidades e enviar um representante para reuniões com o grupo de preparação de assembleias. Foram feitas três reuniões que agregaram os representantes de todas as tutorias a fim de discutir as tarefas dos grupos de responsabilidade. Nessas reuniões os alunos se queixavam de dificuldades na esfera dos relacionamentos na escola, onde os problemas ocorriam devido à falta de respeito e de compromisso de alunos, educadores e funcionários. Nesse sentido o grupo de preparação sugeriu que se criasse uma Carta de Princípios de Convivência, onde todas as tutorias se comprometessem a discutir e sugerir pontos para compor essa carta, e assim o fizeram.

Mais de 40 grupos apresentaram sugestões à Carta dos Princípios de Convivência e o grupo de preparação as compilou, buscando contemplar todas as sugestões, sendo os pontos polêmicos levados ao Conselho de Escola.

A redação final da carta foi aprovada na reunião extraordinária do Conselho de Escola de 17 de novembro de 2006.

ANEXO D

Roteiro De Pesquisa: A formação do povo brasileiro 4º ano - 2020 Objetivo Geral: Compreender o processo de formação do povo brasileiro. Início do roteiro: ____/____/____ Fim do roteiro: ____/____/____			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTE DE PESQUISA	AVALIAÇÃO DO EDUCADOR
1 - Entender como os primeiros grupos humanos chegaram ao território brasileiro.	1) Entenda como os primeiros grupos humanos chegaram ao território brasileiro lendo a página 45 e respondendo no caderno a questão 1	Livro didático de História, p. 45	
2 - Conhecer os povos originários do território brasileiro	1) Ouvir a música: Chegança- Antônio Nóbrega. Escreva em seu caderno: qual o assunto da música? Explique sua resposta a partir de alguns trechos da música.	Internet	
3 - Conhecer a forma de estudar os povos originários agrupando por tronco linguístico	1) Leia o texto e observe o mapa	Livro didático de História, p. 48	
4 - Conhecer a diversidade dos povos originários	1) Leia o texto do anexo I	Anexo I	
	2) Escreva no caderno: - Quais dos 6 maiores povos indígenas do Brasil, tem grupamentos no estado em que moramos? - Pesquise mais informações sobre características de sua cultura.	Anexo I	
	3) Leitura o texto "Os Indígenas, os verdadeiros donos da terra." - Como você imagina que era a vida dos indígenas antes da chegada dos portugueses?	Anexo II	
5 - Compreender a chegada dos portugueses	1) Assista o clipe "Pindorama - Palavra Cantada" escreva um texto de como você acha que foi a chegada dos portugueses no Brasil, como relatada na música.	Internet	
	2) Leia sobre a chegada dos portugueses e a Carta de Pero Vaz de Caminha	Livro didático de História, p. 49	
	3) Você pensa que os indígenas viram a chegada dos portugueses da mesma forma que a escrita na carta? - Escreva uma carta do ponto de vista de um indígena relatando para outro indígena que ainda não conhece os portugueses como foi a chegada dos portugueses ao Brasil.	Você mesmo	

	4) Leia o texto, o mapa e a pintura e faça as atividades propostas	Livro didático de História, p. 50	
6 - Descobrir como foram os primeiros anos dos Portugueses no Brasil	1) Responda no caderno a pergunta 1 da página 27	Livro didático de História, p. 27 e 28	
7 - Compreender o processo de catequese e a violência do colonizador	1) Leia os textos e responda as questões	Livro didático de História, p. 51	
	2) Leia o texto "A catequese e a violência do colonizador" e responda as perguntas.	Anexo III	
	3) Leia o texto e o mapa da página 54 e faça as atividades propostas	Livro didático de História, p. 54	
8 - Inferir a partir da leitura de mapas do Brasil de 1519 e atual	1) Observe os mapas das páginas 52 e 53 e responda e faça as atividades propostas	Livro didático de História, p. 52 e 53	
9 - Pensar sobre o que é ser indígena atualmente	1) Saiba mais sobre o que é ser indígena no Brasil hoje lendo a página 55 e fazendo as atividades	Livro didático de História, p. 55	
10 - Conhecer o continente africano e suas sociedades antigas.	1) Leia o texto "Os Iorubás antes do encontro com os portugueses"	Anexo IV	
	2) Leia o texto "Raízes Africanas no Brasil"	Anexo V	
	3) Crie um texto que conte um pouco sobre a cultura africana. Utilize as seguintes palavras do texto: Yorubá, Povos, Regiões, Bantu, África, Cultura, Fon, Línguas,	Anexo IV Anexo V Outras referências	
11 - Conhecer a arte e a cultura oral griot.	1) Leia as páginas 78 e 79	Livro didático de Arte, p. 78 e 79	
	2) Agora é a sua vez de ser griot, siga as orientações no anexo	Biblioteca da escola ou Biblioteca do Salão ou outro livro Anexo V	
12 - Entender os motivos que os negros africanos foram trazidos para o Brasil. E de que forma isso aconteceu.	1) Observe o mapa "Rotas do tráfico de escravizados" na página 56 e preencha o Anexo VII	Livro didático de História, p. 56 ANEXO VII	
	2) Leia a página 57 e responda no caderno a questão proposta	Livro didático de História, p. 57	
	3) Conheça um pouco mais sobre os navios negreiros. Busque e leia o texto "Como era um navio	Site: Mundo Estranho	

	negreiro.” Responda no caderno: - Como este transporte era feito e em que condições?		
	<u>Curiosidade:</u> Texto do Cais do Valongo.	Anexo VIII	
13 - Conhecer como se deu o trabalho e escravização no território Brasileiro	1) Leia as páginas 59 e 60 e faça no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 59 e 60	
	2) Leia o texto e salve mais sobre o trabalho escravo.	Anexo IX	
14 - Conhecer sobre os movimentos de Resistência à escravidão	1) Leia a página 61 e responda no caderno as questões 1 e 2	Livro didático de História, p. 61	
	2) Leia a página 62 e responda no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 62	
	3) Leia a página 63 e responda no caderno as questões 1 e 2	Livro didático de História, p. 63	
	4) Pesquise e escute algumas músicas que contam mais sobre algumas revoltas e o fim da escravidão. - “Revolta do Malês – Rafael Pondé” - “A revolta dos Malês – Glória Bomfim” - “Zumbi – Jorge Ben Jor” - “Dandara – Lúcio Maia”	Youtube	
	5) Na história de resistência do negro no Brasil temos heróis e heroínas que tiveram grande importância, mas são pouco lembrados nos livros. Como Dandara dos Palmares, João Cândido, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela e outros. Agora, entreviste algum adulto da sua família ou da escola sobre quais outras personalidades da luta negra eles conhecem. Registre suas descobertas.	Entrevista	
	6) Escolha uma dessas personalidades para pesquisar mais sobre sua vida e luta. Combine com o seu/sua tutor(a) uma forma de expor sua pesquisa. Ex: seminário, painel, exposição etc.	Internet e Livros	
15 - Perceber a herança africana e indígena na cultura brasileira	1) Leia a página 80 e 81 e responda no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 80 e 81	
16 - Conhecer outros povos que migraram e contribuíram para a formação do povo brasileiro a partir do século XIX	1) Leia a página 10 e responda no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 10	
	2) Pesquise no dicionário e registre no caderno o que você entendeu do significado das palavras - migração - emigração - imigração	Dicionário	

	3) Leia a página 17 e responda no caderno a questão 1 (a e b)	Livro didático de História, p. 17	
17 - Conhecer os fluxos migratórios atuais e a questão dos refugiados	1) Leia o mapa "Mundo: principais movimentos migratórios – 2012" na página 12 e construa no caderno a tabela proposta	Livro didático de História, p. 12	
	2) Você conhece algum Imigrante que hoje vive no Brasil? (peça ajuda de sua família para saber se alguém que vocês conhecem é Imigrante e viabilizar uma entrevista) Faça uma entrevista com um Imigrante: 1. Em que país a pessoa nasceu? 2. Quando veio para o Brasil? 3. Por que veio para o Brasil? 4. Que meio de transporte utilizou? 5. Que hábitos e tradições de seu país de origem ela conserva?	Entrevista	
	3) Leia a página 18 e responda no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 18	
	4) Leia a página 19 e 20 e responda no caderno as atividades propostas	Livro didático de História, p. 19 e 20	
18 - The Brazilian people formation (A formação do povo brasileiro)	1) Read the expression and translate them to Portuguese 1. Brazilian Indigenous People = _____ 2. Portuguese people = _____ 3. Catechism = _____ 4. Colonizer = _____ 5. African culture = _____ 6. Enslaved people trafficking route = _____ 7. Slave ships = _____ 8. Slavery = _____ 9. Cultural heritage = _____ 10. Migration = _____ 11. Emigration = _____ 12. Immigration = _____	Com o auxílio da tecnologia disponível, traduza para português e pesquise a pronúncia dessas expressões e treine-as em voz alta.	

ANEXO I

POVOS INDÍGENAS - QUEM SÃO? ONDE ESTÃO?

O número de povos indígenas no Brasil, hoje, chega a 215. Eles estão espalhados de norte a sul do país. Até o ano de 1997, eram conhecidas 206 etnias.

E por que isso acontece? Por que aumentou o número de povos indígenas no Brasil?

Existem povos que ainda não são conhecidos dos "brancos" por preferirem viver afastados, sem nenhum contato.

Outros mantêm contato esporádicos com a população regional, mas ainda não foi possível identificar suas etnias.

Existem povos, principalmente os que vivem em diversos estados da região Nordeste, que até bem pouco tempo eram considerados extintos, mas que vêm reivindicando o reconhecimento de sua identidade e de suas terras junto aos órgãos governamentais. Há notícias de que, no Rio Grande do Norte - estado em que até pouco tempo, não se conhecia a presença de povos nativos -, existem grupos que estão se organizando para obter reconhecimento junto ao Estado brasileiro.

Hoje, só no Piauí e no Distrito Federal se desconhece a existência de povos indígenas que ocupem seus territórios tradicionais.

O grau de interação com a sociedade nacional, portanto, varia desde um certo isolamento até um avançado processo de contato. Isso quer dizer que existem os chamados povos "isolados", sobre os quais se conhece pouco ou nada (sabemos hoje que existem pelo menos 56 grupos de índios "isolados"), e outros que têm contato com os não-índios há muito tempo e, por conta disso, já incorporaram muitos elementos culturais da sociedade nacional (roupas, comida, instrumentos musicais, armas, remédios, religião etc.).

É muito importante esclarecer isso porque muitas crianças - e adultos - pensam que só existem os famosos "índios" na Amazônia. São 215 povos, dos quais a maioria (70%) está na Amazônia, que engloba 6 estados: Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Pará. Acredita-se que existam aproximadamente 40 povos isolados na Amazônia Ocidental.

A população indígena no Brasil conhecida hoje é estimada em cerca de 315 mil índios, que ocupam 562 terras indígenas em 24 estados brasileiros. Mas somente cerca de 50% dessas terras encontram-se demarcadas, ou seja, estão reconhecidas oficialmente e destinadas à posse e ocupação pelos índios.

Segundo dados fornecidos pela Funai (Fundação Nacional do Índio) em 1995, os seis maiores povos em densidade populacional são:

- 1) Guarani: 30 mil indivíduos, subgrupos Kaiowá, Nandeva e Mbyá, presentes no Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo;
- 2) Ticuna: 23 mil indivíduos. Esse povo está localizado no Amazonas;
- 3) Kaingang: 20 mil indivíduos. Povo localizado em São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina;
- 4) Macuxi: 15 mil indivíduos. Povo localizado em Roraima;
- 5) Guajajara: 10 mil indivíduos. Povo localizado no Maranhão;
- 6) Yanomami: 10 mil indivíduos. Povo localizado em Roraima e no Amazonas.

ANEXO II

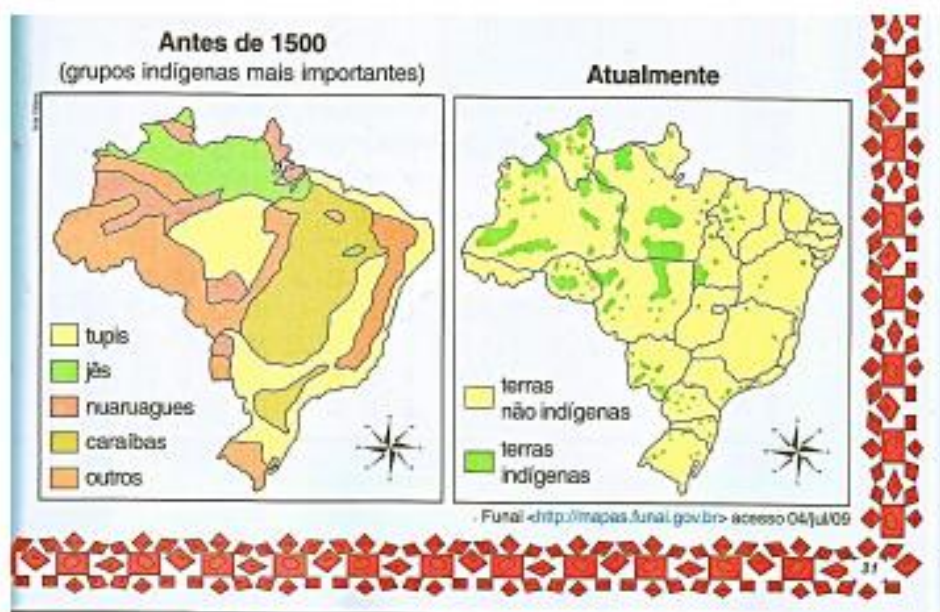
OS INDÍGENAS, OS VERDADEIROS DONOS DA TERRA

Apesar do trabalho dos arqueólogos e dos antropólogos, pouco se sabe a respeito dos primeiros habitantes no período anterior ao descobrimento do Brasil. O que conhecemos vem depois do descobrimento e é relatado nos escritos de alguns europeus que conviveram com os indígenas, como o padre jesuíta José de Anchieta, que morou na Vila de São Vicente por volta de 1554.

Em Pindorama, os indígenas viviam em grandes "malocas", geralmente, dispostas em círculo. Possuíam uma organização bem definida: os mais velhos, os caciques, comandavam as aldeias e eram muito respeitados.

O trabalho era dividido entre homens e mulheres. Os homens caçavam, pescavam, limpavam o terreno e construíam as casas; já as mulheres coletavam os frutos, cuidavam das roças, cozinhavam e tomavam conta das crianças.

A mandioca e outros alimentos frescos eram a base de sua alimentação. Era comum as tribos guerrearem entre si para expandir as terras pertencentes a elas; porém, a partir de 1530, os indígenas começaram a lutar pela defesa de seu território e de seus costumes, que estavam ameaçados pelos portugueses. Com esses conflitos, muitos indígenas foram mortos e outros acabaram escravizados.



ANEXO III

A CATEQUESE E A VIOLÊNCIA DO COLONIZADOR

Além do interesse nas riquezas naturais que a colônia tinha, os portugueses tinham também uma preocupação religiosa.

Em Portugal, como outros países da Europa, a religião era a católica. Eles acreditavam no Deus dos cristãos. A coroa portuguesa junto da Igreja católica achavam que, além de enriquecer o seu reino, eles também deveriam espalhar a fé cristã por outras terras.

Para cumprir com essa tarefa, começaram a enviar pessoas ao Brasil, a partir de 1549. Eram padres da Companhia de Jesus, por isso eram conhecidos como jesuítas. Eles construíram grandes aldeamentos, em várias regiões da colônia, para catequizar os indígenas.

Logo com a chegada dos Jesuítas, o processo de catequese teve início. A ênfase nessa prática era explicada devido a necessidade do colonizador impor ao indígena uma condição inferior e de servidão. Aqueles que se recusassem a aceitar a catequese eram considerados inimigos dos portugueses e, então, escravizados ou massacrados. Para evitar que reagissem a escravidão, a fuga e os hábitos tidos como pecado pelos brancos, os jesuítas utilizavam aspectos da cultura indígena, especialmente, a língua para se aproximarem e persuadir os indígenas a deixarem suas crenças e costumes para aceitarem a forma de vida dos portugueses.

Foram então cada vez mais submetidos à violência física e cultural tornando-se vítima de um silencioso genocídio contínuo.

Questões:

1. Foi correto os colonizadores escravizarem outros povos por não aceitarem a religião cristã?
2. Vocês acham que a catequese ajudou os portugueses a controlar os indígenas?
3. O que vocês pensam sobre a obrigatoriedade de haver apenas uma religião?

ANEXO IV

OS IORUBÁS ANTES DO ENCONTRO COM OS PORTUGUESES

Na África, os Estados eram organizados de várias formas. O clã uma espécie de família mais ampla, é a forma rudimentar de Estado. Os membros se reconhecem como descendentes de um ancestral comum e elegem um chefe, uma espécie de patriarca que comanda o grupo e distribui justiça. Os reinos se forma reunindo vários clãs. E os Impérios congregam vários reinos.

Os Iorubás que viviam nos atuais Nigéria, Benim e Togo, e tiveram grande influência na formação cultural brasileira, se estabeleceram e cidades-estado cercadas pela floresta com a qual conviviam de forma harmoniosa, retirando dela a base de seu sustento. A maior dessas cidades era Ifê que no século VII já dominava uma vasta região. Mas a origem desse povo que trouxe para a Bahia a religião dos orixás é muito mais antiga. Segundo a tradição, em 350 a.C. a região do vale de Ifê era ocupada por 13 aldeias. A partir do século VII, essas aldeias formaram uma estrutura única e foi criada uma rede de estradas - que ainda existe - ligando Ifê a outras cidades Iorubás, como Oió. As cidades Iorubás tinham um rei (em Ifê ele era chamado oní), a quem todos juravam fidelidade. Muitas delas eram cercadas de muralhas para defesa contra os inimigos. A guerra era uma atividade permanente.

Os Iorubás eram hábeis escultores e dominavam a metalurgia. Suas cidades populosas tinham grandes mercados. Mais tarde, parte dessa população embarcaria no golfo de Benim, atravessaria o Atlântico e chegaria à Bahia.

ANEXO V

Raízes africanas do Brasil

África Tradicional

Apesar de a África ter uma notável diversidade de línguas, todas elas têm uma origem comum que é a grande família lingüística Niger-Congo. Logo, são todas línguas aparentadas, ou seja, possuem uma origem mítica comum.

Em África, os povos constituiram culturas muito antigas e milenares, há mais de 20 mil anos, é uma grande variedade de povos, com história e cultura diferentes. Guardam sua tradição através da oralidade, sua cultura, tecnologia e organização social ultrapassam os séculos e as adversidades da colonização. Inspiraram toda a humanidade com sua sabedoria e sofre até hoje com o legado da exploração ocidental. Constituíram grandes Impérios como Gana, Mali, Kongo e Núbia, com bibliotecas, centros urbanos e intelectuais como Cartago (Tunísia), Alexandria (Egito) e Axum (Etiópia). Já conheciam a metalurgia, agricultura, criação de gado, especialização de funções sociais e a escrita cerca de 15 mil anos antes da Ásia e Europa.

Povo Bantu

Os povos de origem Bantu viveram nesta época bem antiga no norte de África, nas margens rio Níger. Remetem-se às primeiras civilizações humanas.

Devido à escassez de alimento, os mesmos foram obrigados a emigrar para o sul do Continente africano. Como eles dominavam a metalurgia fato que propiciou este reino a expandir-se sobre toda a região central, oriental e sul do continente. Com isso, sua cultura, seus costumes e religiosidade deixou marcas em toda a África tradicional ao sul do Saara, constituindo-se um tronco lingüístico chamado proto-bantu, falado há quatro milênios atrás, que chega hoje a abranger cerca de 500 línguas.

Ocuparam os atuais territórios de Angola, da República Democrática do Congo, chegaram a constituir o grande Reino do Congo, que envolvia grande parte do noroeste do continente africano. Foi conhecido pelo mundo ocidental através da colonização ainda no início do século XV.

Bantu por si só significa; povo ou gente. Levando em consideração a questão dos prefixos mu - (o singular) / de muntu, do radical ntu que significa intelecto, pessoa humana... em função da elasticidade da palavra, é atribuída o significado da mesma "o Bantú" a Gentes ou Povos de grande mobilidade intelectual. Inês de povo ou gente em uma atribuição "singular".

Fora do que significa a palavra, Bantu representa um grupo etnolingüística, ou melhor, uma unidade ou família etnolingüística. De forma resumida, Bantu é uma classificação etnolingüística.

Atualmente, os Bantu habitam em países localizados, principalmente, na região centro-sul do continente africano. Entre estes países, podemos citar: Angola, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Zâmbia, Zimbábue, Lesoto e Quênia.

A Grande Energia criadora é chamada Nzambi entre os de origem Bantu, que significa o todo-poderoso. Quem criou o céu, a terra, os seres humanos e tudo o que existe. Suas histórias de tradição oral se referem a um período próximo ao século V a.C.

O presente mundo é apenas uma cópia ou sombra do verdadeiro mundo, que fica no Além. Por isso, todo empenho dos Bantu é o de alcançar o Kalunga, a Terra sem Mal, onde as pessoas não envelhecem, onde não é preciso trabalhar e onde não há nem sofrimento nem morte.

No universo Bantu não há separação entre o sagrado e o profano. Tudo é sagrado: a natureza, a vida e a morte. A doença não é vista como algo físico, corpóreo, mas como a consequência de um malefício espiritual. O significado da palavra Umbanda, em kimbundo, é Cura, por isso é a maneira tradicional de se buscar o tratamento terapêutico com o kimbandeirol. Suas divindades ancestrais são chamadas Nkisi, algumas conhecidas como Lembá, Oluvalá, Nkosi, Nguzu, Katende, Nzazi, Kavungu, Kasimbi, Mikalá e Kwunji.

Povo Jeje-Nagô

Quanto às línguas oeste-africanas, chamadas de "sudanesas", as mais importantes foram as línguas da família kwa, faladas no Golfo do Benim. Seus principais representantes no Brasil foram os de língua Yorubá e os povos de línguas do grupo Ewe-fon.

O Yorubá é constituído por um grupo de falares regionais concentrados no sudoeste da Nigéria em Reinos de Ifexá, Oyó, Ifé, Ondó, Ketu, etc. Eram chamados por seus vizinhos em fon de Nagonu, onde o sufixo nu significa pessoa e anagô povo que cultua as entidades divinas, por isso, no Brasil, o povo de origem yorubá é popularmente conhecido por Nagô. Sua divindade criadora se chama Olorum, ou Olodumaré, que cria todo o universo e as divindades ancestrais. Narram uma vasta mitologia de antepassados divinizados por seus feitos e dons sobrenaturais, chamados Orixás. Para conhecer algumas destas divindades podemos citar Oxalá, Yemanjá, Oxum, Oxossi, Ogum, Yansã, Xangô, Obalualyé e Ibeji.

O Reino do Daomé é de onde provém os povos de origem Fon falam língua chamada gbé, que reúne um conjunto de línguas (mina, ewe, gun, fon, mahi) muito parecidas e faladas em territórios de Gana, Togo e Benim. Entre elas, ficou mais conhecida a fon, numericamente majoritária na região, é falada por daomeanos concentrados geograficamente no planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, no Benim atual. Foram chamados por seus vizinhos yorubanos de Jeje, que significava estrangeiro, formaram um grande contingente dialógico em que se denominavam uns aos outros e no Brasil se tornaram um grupo mitológico jeje-nagô, organizados em torno das sociedades egbe, onde se mantém e se renova o culto aos ancestrais divinos.

Os fon conhecem sua divindade criadora por Mawu, energia proto-geradora feminina que com seu complemento masculino Lisa gerou tudo e a todos os seres existentes no universo. Se referem as entidades mais antigas do culto aos ancestrais e que inclusive ensinaram aos demais povos vizinhos sua magia e organização religiosa. Suas principais divindades são chamadas Voduns, tais como Nanã, Ollisa, Azonsu, Gbessen, Aquê, Gu, Agangafolú, Tobosi e Hoho.

ANEXO VI

Orientações para se tornar um griot por um dia

1. Ler um livro com a temática africana
2. Prepare uma apresentação do livro para sua tutoria (combine com o tutor quando essa apresentação deveria acontecer)
 - você pode acompanhar a contação de histórias com música
 - você pode usar outros sons (produzidos com o corpo, objetos etc)
 - você pode fazer encenações
3. Apresente para a tutoria

ANEXO VII

Cidades brasileiras	Grupos que chegaram aqui

ANEXO VIII

Cais do Valongo é declarado Patrimônio Mundial da Humanidade

Sítio arqueológico foi descoberto em 2011, durante as escavações realizadas como parte das obras de revitalização da Zona Portuária do Rio de Janeiro *Oscar Libera/Iphan*

O Sítio Arqueológico do Valongo, no Rio de Janeiro (RJ), foi declarado Patrimônio Mundial da Humanidade neste domingo (9) pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O Cais do Valongo, localizado na Praça Jomai do Comércio, é símbolo da dor de milhares de negros escravizados trazidos para o Brasil por mais de 300 anos.

Em 20 de novembro de 2013, data em que se celebra o Dia da Consciência Negra, o Cais do Valongo foi declarado Patrimônio Cultural da cidade do Rio de Janeiro, por meio do Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH).

No mesmo período, representantes da Unesco passaram a considerar o sítio arqueológico como parte da Rota dos Escravos, sendo o primeiro lugar no mundo a receber esse tipo de reconhecimento. Ambos eventos reforçaram a candidatura do Cais do Valongo a Patrimônio da Humanidade.

Descoberta

Em 2011, durante as escavações realizadas como parte das obras de revitalização da Zona Portuária do Rio de Janeiro, no período que antecedeu os Jogos Olímpicos de 2016, foram descobertos dois ancoradouros, Valongo e Imperatriz, contendo uma quantidade enorme de amuletos, anéis, pulseiras, jogo de búzios e objetos de culto provenientes do Congo, de Angola e de Moçambique.

"O Sítio Arqueológico do Valongo integra agora um singular conjunto de bens tombados exclusivamente nesse preceito, entre os quais está Auschwitz, uma rede de campos de concentração no sul da Polônia, e Hiroshima, cidade japonesa vítima de bombardeio atômico na Segunda Guerra Mundial", explicou.

A presidente do Iphan, Kátia Bogéa, ressaltou que "no contexto da escravidão, o Rio traz consigo o triste título de maior porto escravagista da história. No entanto, apesar disso, apresenta-se igualmente como local onde a contribuição trazida pelos africanos encontra uma das maiores expressões, matizadas pela mestiçagem inerente ao ser brasileiro".

Fonte: Ministério da Cultura

<http://www.brasil.gov.br/cultura/2017/07/cais-do-valongo-e-declarado-patrimonio-mundial-da-humanidade>

ANEXO IX

TRABALHO ESCRAVO E ESCRAVIZAÇÃO

Sequestrados eram levados escravizados para as Américas

O transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios escravagistas. Amontoados/as, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegar ao Brasil, sendo que os corpos eram lançados ao mar.

Nas fazendas de açúcar, de café ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), escravizado/as eram tratado/as da pior forma possível. Trabalhavam muito (de sol a sol), recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Passavam as noites nas senzalas (galpões escuros, úmidos e com pouca higiene) acorrentado/as para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era uma das punições mais comuns no Brasil Colônia.

Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar. Escondido/as, realizavam seus rituais religiosos, praticavam suas festas, mantiveram suas manifestações artísticas e também desenvolveram uma forma de luta: a capoeira.

As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. Cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite foram comuns naqueles tempos da colônia.

No Século do Ouro (XVIII) alguns escravizado/as conseguiram comprar sua liberdade após adquirirem a carta de alforria. Juntando alguns "trocados" durante toda a vida, conseguiram tomar-se livres. Porém, as poucas oportunidades e o racismo das sociedades acabavam fechando as portas para estas pessoas.

O/a negro/a também reagiu à escravidão, buscando uma vida digna. Foram comuns as revoltas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os famosos quilombos. Estes, eram comunidades bem organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares, comandado por Zumbi, Dandara e Ganga Zumba.