



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

A (TRANS)FORMAÇÃO VIVENCIAL: A PRÁXIS EDUCATIVA E A FORMAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA FRENTE O PAPEL DAS NARRATIVAS

Daniel Peret Geraldo

Prof(a). Dr(a). Maria Antônia Ramos de Azevedo (orientadora)

Rio Claro (SP)

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

DANIEL PERET GERALDO

A (TRANS)FORMAÇÃO VIVENCIAL: A PRÁXIS
EDUCATIVA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA
FRENTE O PAPEL DAS NARRATIVAS

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
- Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
para obtenção do grau de Bacharel em
Geografia.

Rio Claro - SP

2014

DANIEL PERET GERALDO

A (TRANS)FORMAÇÃO VIVENCIAL: A PRÁXIS
EDUCATIVA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA
FRENTE O PAPEL DAS NARRATIVAS

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
- Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
para obtenção do grau de Bacharel em
Geografia.

Comissão Examinadora

_____ (orientador)

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

Dedicatória

A todos e todas que ousam acreditar e fazer acontecer...

Agradecimentos

Sou demasiado agradecido a incontáveis seres por tudo o que eles são e por tudo o que já fizeram, fazem e ainda farão a mim. Seria um descabimento fazer cabe-los nominalmente neste singelo espaço...

Agradeço intensa, profunda e eternamente a Olorum, Oxalá, Oxum, Oxossi e Iemanjá e a todos meus guias, protetores e guardiões...

Gratidão sem fim à minha família espiritual, meus tão queridos e tão amados pai, mãe, irmão, tias, tios, avós, primas, primos e...a toda família! Este é apenas mais um, entre inescrivíveis momentos desta vida em que devo a vocês meus sinceros agradecimentos...

A meus amigos e amigas, irmãos e irmãs de além sangue...

A todas e todos que me acolheram, me apoiaram e me nutriram física e animicamente durante este trabalho. Desde a minha querida orientadora, todas as educadoras e educadores do Projeto Âncora, às educandas e educandos. Saibam que gostaria de nominá-los, porém lhes vou agradecer pessoalmente com meu abraço de modo que, quando lerem estas palavras um tanto quanto formais, já terão recebido de mim meu calor humano junto com toda minha gratidão!

Epígrafe

“A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio” (FERRIÈRE, 1928, p. 12).

RESUMO

Este trabalho ao questionar a padronização metodológica e curricular e a dissociação entre teoria e prática, tanto dos cursos superiores de formação de educadores quanto das escolas de um modo geral, se propõe a investigar, através da pesquisa-ação e da escrita e análise de narrativas elaboradas a partir das experiências do autor enquanto educador voluntário de um projeto educativo brasileiro inspirado na experiência da Escola da Ponte de Portugal, a (trans)formação do educador na práxis educativa, ou seja, a formação que não se configura em formatação. As experiências, reflexões e análises desenvolvidas vão no sentido de compartilhar novas possibilidades no âmbito da formação dos profissionais da educação para contribuir efetivamente com a flexibilização metodológica e curricular e com a não dissociação entre prática e teoria presentes nos atuais e anacrônicos cursos superiores de formação de educadores, assim como na imensa maioria das escolas de níveis fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas.

Palavras-chave: Formação de educadores; Práxis educativa; Pesquisa-ação; Narrativas reflexivas.

ABSTRACT

This work by questioning the methodology and curriculum standardization and the separation between theory and practice, both of the top training courses for educators and schools in general, proposes to investigate, through action research, writing and analysis of narratives drawn from the author's experiences as a volunteer educator for a Brazilian educational project inspired by the experience of the Portugal's Escola da Ponte, the (trans)formation of educators in educational praxis, ie, the training that is not represented in formatting. Experiences, reflections and analyzes developed are in line to share new possibilities in the training of education professionals to effectively contribute to the methodological and curricular flexibility and with no dissociation between practice and theory present in current and anachronistic higher education courses educators, as well as the vast majority of elementary schools, both public and private and secondary levels.

Key-words: Training of educators; Educational praxis; Action research; Reflective narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	15
1.1 Educador: uma possível Identidade.....	15
1.2 A escrita no processo da formação para a docência.....	20
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 Pesquisa-ação.....	27
2.2 Diário de campo e a construção de Narrativas a partir da experiência.....	29
3 ESCOLA DA PONTE E A ESCOLA PARCEIRA.....	33
3.1 Contextualização da Escola da Ponte.....	33
3.2 Contextualização da Escola Parceira.....	37
4 PERCURSO COMO EDUCADOR NA ESCOLA PARCEIRA E AS NARRATIVAS NA ÍNTEGRA.....	44
5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	62
5.1 “A escola como lugar de formação”.....	62
5.2 A Autonomia e os valores como saberes necessários à prática educativa.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	82
ANEXO A – Perfil do Educador.....	82
ANEXO B – Sobre o Voluntário no Projeto Âncora.....	84
ANEXO C – Oficina de Meditação.....	87

INTRODUÇÃO

Formação de Educadores. Ou, talvez, formatação. Pensando em formação de educadores - nas licenciaturas das disciplinas escolares obrigatórias, como Geografia, História, Matemática -, logo vem à mente, muito provavelmente, um longo curso superior, onde há uma pesada carga teórica da matéria em questão e, também, sobre a educação de um modo geral a ser compreendida pelos aprendizes de professores aliado a uma distância das próprias práticas educativas - que também pesa. O formato? Aulas presenciais – mais recentemente já existem cursos à distância -, onde se ensinam conteúdos e teorias; anos que dividem o suposto avanço sistemático da aprendizagem; avaliações, em geral, realizadas através de trabalhos, seminários, artigos, presenças e, principalmente, provas – e provas provam o quê? Talvez a capacidade de memorização do indivíduo, pois em algumas semanas, mesmo em alguns dias, os avaliados já esqueceram grande parte do que supostamente aprenderam e “provaram” com as provas escritas. E o que veio antes, os cursos de formação de professores ou a escola? A escola.

A origem da escola institucionalizada tradicional remonta ao século XVI, época em que surge o sentimento de infância e de família. Um processo lento que vai paulatinamente separando a criança do adulto, e, assim, das más influências do mundo. Restrição da convivência das crianças com os colegas da mesma faixa etária, rígidas regras hierárquicas eram características da escola institucionalizada nascente. Os primeiros colégios foram organizados por ordens religiosas. Destinavam-se à nobreza e à emergente classe burguesa e se espelharam pela Europa nos séculos XVI a XVIII (ARANHA, 1996, p. 71).

A Revolução Industrial do século XVIII e XIX exerce influência direta sobre as escolas da época. As necessidades da produção industrial demandavam operários com certa instrução, conhecimentos e habilidades. Assim, ampliou-se a rede escolar, caminho que levaria à universalização do ensino nos próximos séculos.

E como era esta escola? A relação professor/aluno era magistrocêntrica, ou seja, centrada no professor, o portador do saber e a autoridade, que transmite os conhecimentos ao aluno, considerado “tábua-rasa”, através da metodologia de aulas expositivas e de exercícios de fixação dos conteúdos, além de leituras e cópias. Os estudantes eram submetidos a horários e currículos rígidos, onde o conteúdo deveria ser assimilado por todos de igual maneira, sem qualquer preocupação com as diferenças individuais. O conhecimento era algo exterior ao aluno, que deveria assimilá-lo no processo de transmissão unidirecional, que vinha do professor. A avaliação

valorizava a assimilação de conteúdos transmitidos, superestimando a memória e a capacidade de decorar o que foi assimilado através de provas (ARANHA, 1996).

Alguma semelhança deste modelo com as escolas atuais? E com os cursos de formação de professores? Há muita semelhança, como há também diferenças. Pois neste intervalo, o final do século XIX e o início do século XX, nasceram diversas e importantes críticas a este modelo, que resultaram na criação de novas escolas e de variadas tendências. É o movimento da Escola Nova, que surge não só criticando, mas também, propondo novos caminhos à educação. Existem algumas características comuns entre as diversas tendências, variando em intensidade e intencionalidade. Por exemplo, o estudante passa a ser o centro do processo, o que estimula uma crescente preocupação com a natureza psicológica da criança. Há uma maior flexibilidade nos currículos, na medida em que são valorizados os interesses do educando. Dependendo da tendência, há um maior ou menor não-diretividade do professor. Valorizam-se mais a experiência do educando e o processo de aprendizagem em relação ao conteúdo em si. Pesquisas e experiências são estimuladas. A avaliação passa a representar apenas uma etapa do processo, e não o objetivo central. Alguns nomes fortes do movimento da Escola Nova são o estadunidense John Dewey, que fundou uma escola experimental junto à Universidade de Chicago e que teve vida curta; e os europeus Claparède, Ovide Decroly, Montessori, Lubienska, Georg Kerschensteiner, Célestin Freinet, Rudolf Steiner entre outros. “É evidente que, apesar das semelhanças existentes em todos estes métodos de educação, persistem muitas vezes diferenças de orientação, sendo, por exemplo, explícita a divergência entre Montessori e Dewey” (ARANHA, 1996, p.170).

No Brasil o movimento escolanovista chegou na década de 20 do século passado, e tomou clareza com o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* de 1932.

Apesar dos reconhecidos avanços deste movimento muitas críticas surgiram e se desenvolveram ao longo do século XX. Não se entrará em detalhes, porém dentre as novas teorias e tendências pode-se citar a tendência tecnicista, as Teorias antiautoritárias, as Crítico-reprodutivistas, as Construtivistas, Progressistas e até Teorias de Desescolarização. Em cada uma dessas tendências, desenvolveram-se pedagogias específicas.

Os atuais cursos de formação de professores – cursos de pedagogia e de licenciaturas, na qual se inclui a Geografia – vêm acompanhando, no plano teórico, o desenvolvimento das diversas teorias em questão, de modo a oferecer aos futuros professores uma formação crítica, ampla e transformadora. Porém, ainda se restringem, mormente, a este aspecto teórico. E não há práxis crítica, ampla e transformadora apenas no plano das ideias e teorias, ou seja, sem o movimento teoria-prática. Por mais que se elaborem teorias, e que há boas intenções neste sentido, elas não se

consubstanciam na prática escolar. Mas não deve ser este aspecto, o único que contribuiu para a situação defasada dos cursos de formação. Neste sentido, Pacheco (2008, p.10) interroga:

“Porque falharam os programas de formação? Talvez porque se tenha insistido na crença da transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Que o modelo predominante da formação universitária é, por vezes, a negação do que se pretende transmitir e que a universidade é... a matriz. Talvez porque se descuidou da necessidade de criar dispositivos de autoformação cooperativa, que rompessem com a cultura do isolamento e auto-suficiência que ainda prevalecem em nossas escolas”.

Depois de tantas experiências e avanços teóricos e práticos, os cursos de formação de professores ainda se estruturam, basicamente, da seguinte maneira: créditos obrigatórios que são constituídos apenas por disciplinas, onde os professores das mesmas dão, basicamente, aulas teórico-expositivas em salas com carteiras enfileiradas; há uma divisão por anos; e avaliações, em sua maioria, quantitativas de assimilação (memorização) de conteúdos que aprovam ou reprovam os futuros educadores para a futura práxis escolar. Claro que boa parte destas características não ocorre em todas as disciplinas e com todos os professores-formadores. Porém a própria estrutura da Universidade e, dos cursos por ela oferecidos, condiciona fortemente para estes aspectos. Tal formato dos cursos de formação de professores parece nos lembrar do que? Sim, nos lembram do próprio formato tradicional das escolas, principalmente públicas e grande parte das escolas privadas, de nível fundamental e médio. Será então que as escolas têm este formato por conta dos cursos de formação, ou o contrário? Esta relação recíproca existe, porém é claro que a maneira como estão organizados, tanto as escolas quanto os cursos de formação de docentes, dependem também de decisões políticas, como as resoluções e decretos do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, além dos Projetos-Políticos-Pedagógicos (PPP) de cada unidade educacional. Ainda assim, tais instrumentos de sistematização e organização das atividades educacionais têm de se fundamentar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente.

Urge, então, repensar e refazer a formação de educadores. Contribuir para a transformação dos cursos de formação de educadores, assim como das escolas brasileiras, é um dever de estudantes e professores, cidadãos empenhados no processo de promover as transformações sociais (dos indivíduos, das comunidades, do país) tão necessárias e urgentes.

Neste sentido, justifico a importância desta pesquisa por se tratar de um valioso processo de formação para a docência - pessoal, coletiva e colaborativa - onde busco

romper com alguns – para não ser pretensioso demais - dos atuais paradigmas de formação para a docência das universidades brasileiras, que são: a padronização metodológica e a padronização curricular.

Como estudante de Geografia, concluí a modalidade “licenciatura” – aquela que se dedica à formação de professores – apenas cumprindo um programa de disciplinas constituídas basicamente por aulas teórico-expositivas com leituras prévias e debates, e outras 4 disciplinas chamadas “Estágio Supervisionado”. Estas, apesar do nome, estavam formatadas como disciplinas ao invés de se assemelharem a estágios. Tal padronização metodológica (aulas teórico-expositivas) e curricular (programa de disciplinas igual para todos, com desqualificação do currículo individual e subjetivo de cada professor em formação) a que fui submetido constitui-se em uma formação do tipo “linha de montagem industrial” que busco transcender, através deste projeto de conclusão de curso (modalidade Bacharel). Inclusive pelo fato que para me formar em Bacharelado deveria fazer um TCC e ao me formar em Licenciatura não era necessário, na clara intencionalidade da proposta formativa do curso contida no Projeto Político Pedagógico de apontar que se o licenciado deseja ser professor não seria necessário aprender a fazer pesquisa. Mais um grande equívoco na minha trajetória formativa!

Esta pesquisa tem o objetivo geral de contribuir para o debate e à reflexão sobre os processos de formação de educadores, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente universitário, e o impacto disso na transformação da realidade escolar e das práticas educativas. Assim essa pesquisa teve o intuito de possibilitar o processo ativo e reflexivo acerca da construção da docência do educador voluntário, por meio do exercício de construção de narrativas num contexto de escola cuja proposta é inspirada na Escola da Ponte.

Como objetivos específicos desta pesquisa teve-se a intenção de:

- a) Experienciar e refletir, no contexto da escola parceira, sobre dispositivos de formação cooperativa no intuito de romper com a cultura escolar atual do isolamento dos educadores.
- b) Refletir e analisar as práticas e experiências educativas que o autor vivenciou no dia a dia da escola parceira;
- c) A partir destas experiências e reflexões tecer algumas considerações sobre os atuais paradigmas de formação de educadores das universidades brasileiras que se constituem em **padronização metodológica** (aulas teórico-expositivos) e **padronização curricular** (programa de disciplinas e conteúdos obrigatórios cujas necessidades e interesses são alheios a cada formando em particular), entendendo

esta pesquisa como investigação-formação (que transcende os parâmetros acima relacionados).

Este projeto consubstancia-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação denominada “Pesquisa-ação”. A pesquisa-ação, ou investigação-ação, tem sua importância no fato de propiciar um envolvimento maior com os sujeitos e objetos de estudo e, assim, com a própria realidade. Esta pode ser entendida:

“como um processo de transformação das práticas em práxis. O interesse na práxis é a característica de uma perspectiva teórico-crítica, entendida a práxis como efeito emancipatório entre ação e reflexão. É o movimento dialético entre ação e reflexão que torna possível o entendimento da complexidade dos fatores práticos e oportuniza uma movimentação para a ação.” (RAPHAEL, 2007, p. 110-111).

Em relação à pesquisa em educação, muitos trabalhos se desenvolvem em um contexto em que o pesquisador guarda distância e apenas observa as atuações dos outros para, então, tecer análises e considerações.

Na pesquisa-ação em educação, o envolvimento propicia ao pesquisador vivenciar ativamente situações reais de dificuldades, problemas, conflitos, soluções, organizações e inovações, como também das dissonâncias e contradições entre teoria e prática. Tal vivência pode-se constituir em um nível de aprendizado muito mais rico e significativo, principalmente para professores em processo de formação inicial, do que apenas observar as dinâmicas de ensino-aprendizagem de uma determinada organização escolar e efetuar intervenções pontuais (que também tem sua importância) – práticas muito recorrentes nos programas de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura.

Além das leituras de textos e livros que fundamentam as reflexões, utilizei-me do recurso metodológico de elaboração do *diário do professor-investigador* (PORLÁN, 1997). Em tal diário foi registrado as mais diversas situações em que o presente educador/investigador experienciou em sua ação nos mais variados espaços desta escola inovadora – a comunicação e intervenção junto a educandos no âmbito de suas pesquisas, na elaboração do planejamento individual diário, em oficinas, em projetos, em grupos de responsabilidade, na Comissão de Recepção e Acolhimento ao Voluntário e Estagiário, em um curso que contou com a participação de educadores da escola parceira, em resolução de conflitos como, também, nas reuniões de educadores, e de educadores com educandos. Como afirma Porlán (1997, p.53), o diário é o caderno de trabalho do pesquisador, onde anota as observações, compara e relaciona as informações, estabelece conclusões e toma decisões sobre os próximos passos.

A partir do diário do professor-investigador, selecionei 10 episódios mais significativos, apresentados em forma de *narrativa*. As experiências vividas como educador voluntário e os registros destas no diário constituem em repertório/material que possibilitou a produção das narrativas. Tais narrativas, assim como todas as experiências – práticas, teóricas, reflexivas, de leituras e pesquisas, de tomadas de decisão – que não foram registradas no diário constituem-se também em repertório/material que viabilizou uma ampla reflexão-ação sobre a minha (trans)formação profissional no âmbito da proposta desta escola.

CAPÍTULO 1 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS

1.1 Educador: uma possível Identidade

Neste capítulo irei dissertar brevemente acerca da Identidade do Educador, ou melhor, de uma possível identidade. Não é do nosso intento defender um modelo único de educação, tampouco um modelo único de educador, de pesquisar, aprender e ensinar. Compartilhamos de questionamentos que existem acerca do método científico, sua suposta qualidade absoluta, assim como a suposta superioridade do conhecimento científico (FEYERABEND, 2003). Logo estamos a denunciar a suposta superioridade do que é uniforme em educação e a anunciar a diversidade e algumas de suas verdades, bonitezas e sabedorias. Dentro deste quadro, propomos algumas possibilidades no entendimento da Educação, do Educador, da pesquisa e das experiências em um movimento ambivalente, porém não antagônico, em que a assunção das certezas não as coloca em pedestal intocado nem elimina as incertezas, refina-as. Pois a eliminação das incertezas é o gatilho da soberba. Não pretendemos definir – do latim *definire*: de + *finis*, que é “fim, limite” (CUNHA, 2010) - o que seria uma boa educação, um bom educador, boa pesquisa, boa experiência, ou seja, dar um fim, um sentido exato, limitado ao entendimento disso ou daquilo e, sim, levantar incertezas e propor possibilidades de avanços já existentes e outras para além das formas atuais.

Entendemos que a educação não é o mesmo que escolarização, nem sinônimo de acúmulo de aprendizagens. Neste sentido é interessante observar que ultimamente tem ocorrido uma progressiva mudança, no âmbito das teorias e das práticas da educação, que é a ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’. A linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem. Ensinar foi sendo redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação tem sido frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta (BIESTA, 2013). Muito anterior a esta mudança, e que, portanto, a fundamenta, é o entendimento da educação como um processo de emancipação individual concebida como uma trajetória da infância para a vida adulta, da dependência para a independência, da heteronomia para a autonomia. Neste interim, as teorias críticas da educação nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social. Apesar da diferença na ênfase, ambas as tradições estão intimamente ligadas à ideia iluminista da emancipação por meio da compreensão racional, e com a estrutura humanista em que a racionalidade é vista como a essência e o destino de ser humano.

Todavia vivemos em uma era em que estamos começando a perceber que não há uma única racionalidade, mas que há muitas, e também, que a cognição, o conhecimento, é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não o mais frutífero, importante ou liberador (BIESTA, 2013).

A ascensão da linguagem da ‘aprendizagem’ sob o fundamento humanista da racionalidade como a medida e destino do ser humano tem levado cada vez mais a uma obsessão pela aprendizagem. E a escola é o locus por excelência de tal processo. Cada vez mais cedo as crianças, os recém-chegados, são empurrados e confinados a um programa extremamente calculado, racional e burocrático. O tempo é medido rigorosamente para que os aprendentes tenham uma absorção cada vez maior de um mundo cada vez mais cheio de informação e conhecimento. Socialização e inserção do indivíduo recém-chegado a uma ordem histórico-cultural existente. Eis os sonhos e os projetos dos adultos para as crianças. E os sonhos e projetos destes? Onde ficam? Não se pretende aqui negar os avanços das pesquisas e práticas com a “linguagem da aprendizagem”, porém não se pode perder de vista que “como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis” (BIESTA, 2013, p. 29), influenciando assim o que pode e o que não pode ser dito e feito. O que queremos apontar é que, neste processo de avanços, há compreensões que se perdem.

“De um ponto de vista educacional, o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de ‘exemplos’ de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhe dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano (...) Como resultado, o humanismo é incapaz de captar a unicidade de cada ser humano individual. Só consegue pensar em cada recém-chegado como exemplo de uma essência humana que já foi especificado e já é conhecida de antemão” (BIESTA, 2013, p.23).

Perde-se o olhar mais apurado do ser com que se convive. Escapa o momento presente, e o estado de presença frente a outro(s) ser(es), pois durante longos anos o educando deve passar por um processo de vir-a-ser, até que ele receba um certificado de que, então, é um ser – em processo de produção em sujeito racional autônomo –, antes que possa se expressar como o ser que já é.

“o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor,

isto pe, aquele que existe para satisfazer as necessidade do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa”- a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente” (BIESTA, 2013, p. 37-38).

Esta aproximação do processo da educação à ciência econômica, sob os paradigmas filosóficos humanistas, traz ao educador exigências dignas de um mercado altamente competitivo, em que é preciso se especializar cada vez mais, adquirir novos conhecimentos, estar apto para atender seus clientes cujas necessidades – entendidas enquanto direitos inalienáveis que, se não providos no tempo estipulado padrão, podem ser provas de ação penal - são a socialização, a contextualização aos padrões e normas do contexto econômico-cultural do mundo e muitas, mas muitas, ‘aprendizagens’ extremamente técnicas, frias e calculadas de antemão. Que espaço-tempo sobra para a reflexão da formação – forma de ação - do educador, sua identidade?

Quanto a isso Nóvoa (2001, p.23) invocando Nikolas Rose, explicita as consequências para a vida do educador contemporâneo:

“A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento. A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser recordada: “O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*” (1999, p. 161).

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores”.

Neste sentido, Nóvoa aponta uma única saída possível, que seria o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2001). Em outras palavras, é a constituição de dispositivos para o desenvolvimento da formação de sujeitos das práxis em ambiente coletivo e colaborativo. São estratégias de uma formação permanente, seja em seu aspecto inicial – os cursos de pedagogia e as licenciaturas -, seja em qualquer outro momento da vida do educador.

“É urgente agir no interior das transformações que se operam na cultura profissional dos professores” (PACHECO, 2008, p.115) e romper com os modelos atuais de formação que, entre outras tantas, segrega o viver do educador em aprender e ensinar, formar e atuar, “o que contribui para a ampliação do fosso preexistente entre a formação teórica e a prática pedagógica” (PACHECO, 2008, p. 114). Neste momento

de transição que vivemos, os contornos visíveis em legislação dispersa não se constituem em farol que ilumina com clareza as possibilidades e os obstáculos. Numa situação de profunda crise de identidade profissional, é inútil a especulação teórica sobre a melhoria da educação, se persistir o hiato entre teoria e prática (PACHECO, 2008).

Para entender a identidade do educador enquanto sujeito da práxis é preciso não dissociar a constituição da sua identidade com o processo da sua formação, no sentido mesmo da sua trans-formação. E o que seria esta trans-formação? Do latim *trans* é 'através de, para além de'; *forma* é 'molde, modelo'; e *actio* é 'ato, atuação, ação' (CUNHA, 2010), logo ir além da forma de ação atual, ou seja, trata-se de uma formação em movimento tanto teórico quanto prático. Práxis. É quando a formação profissional:

“Deixa de ser somente um problema técnico e ultrapassa o campo da utopia, para atualizar as dimensões de intenção e da ação. A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação, pois é através da reflexão crítica que são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo)” (PACHECO, 2008, p. 25).

E se este processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação não é fomentada nos cursos de formação de educadores, o que fazer? Retomando a indicação de Nóvoa (2001), que coloca ênfase na construção de redes de trabalho coletivo, baseadas na partilha e diálogos profissionais, um possível caminho é o chamado “círculo de estudos”. Este pode ser entendido, de maneira geral e aberta, como um:

“grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto mas sem professor, uma matéria, de forma organizada (...) [e que] penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência, ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto” (VAALGARDA & NORBECK, 1986, p.13).

É importante destacar que os círculos de estudos não são algo novo. Já o foram conceitualizados por muitos autores sob uma diversidade de abordagens. Suas origens se encontram nas contribuições dos pioneiros da educação permanente (PACHECO, 2008). Círculo de estudos não tem este nome sem um motivo claro. A ideia de um espaço formativo em que todos são formadores e formandos, sem uma figura central permanente é corporificada em um círculo. Projetos individuais e coletivos dentro do grupo podem se configurar de variadas maneiras. O coletivo apoia o individual, e este faz o coletivo.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar,

simultaneamente, o papel de formador e formando. A construção de dispositivos de formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação” (NÓVOA, 1991, p. 71).

A partir deste entendimento, cada grupo de professores, com certa autonomia individual e coletiva, constitui um círculo de estudo em um efetivo projeto educativo local. Característica do círculo de estudo é a sua própria singularidade. José Pacheco (2008), aprofunda a ideia de círculos de estudos:

“A metodologia utilizada exprime a necessidade de contribuir para a elaboração de uma cultura local de formação. O professor, considerado “profissional reflexivo”, analisa, afere e transforma experiências. A metodologia escolhida (qualquer que seja) pressupõe a participação e a singularidade da produção de saberes. A atitude formativa não se confina ao tempo-espço de encontros formais. O tempo dos encontros de formação e o tempo que os medeia são ambos de permanente agir dialético, cujas sínteses se operam no desenvolvimento de projetos educativos de escola, onde cada professor e cada equipe de professores se forma. Os tempos de formação teórica são práticos; os tempos da prática são de construção teórica” (p.57).

O círculo propicia uma real apropriação do trabalho profissional do educador. Conclama o fazer dialético, a ter confiança e ousadia para romper com paradigmas, sejam filosóficos, culturais de uma profissão, burocráticos, a inovar no nível das práticas e das teorias, enfim a desenvolver uma própria identidade de educador.

“O círculo propicia ao adulto em formação o trabalhar a seu modo, o promover rupturas ponderadas ao *continuum* de experiências individuais e coletivas, o confronto refletido com o real, na resolução de problemas próximos, que não passa pela aplicação linear de modelos teóricos instituídos, nem pelo decalque de experiências não-refletidas” (PACHECO, 2008, p. 52).

Obviamente que o círculo de estudos em si não é garantia de transformação individual, coletiva, de projetos, práticas e teorias. Por isso e para isso que autores que trabalham com a ideia de círculos de estudos colocam como fundamentais a presença de valores, como posturas basilares na elaboração e desenvolvimento de um círculo de estudos.

“Três valores fundamentais norteiam a elaboração cultural nos círculos: o mutualismo (cooperação, solidariedade e interajuda, que são obstáculos a autonomia isolacionista e competitiva), autonomia crítica e transformadora (criatividade, senso crítico e responsabilidade, que conferem ao indivíduo a possibilidade de existir com os outros como pessoa livre e consciente) e democraticidade (pluralismo, participação social e assunção de cidadania, que definem o homem como interveniente e confirmam a transformação da substância e das estruturas de comunicação)” (PACHECO, 2008, p.47).

1.2 A escrita no processo da formação para a docência

Da metade para o final do século passado começaram a despontar no cenário das pesquisas em Educação novas propostas de abordagens qualitativas em que o investigador se aproxima do objeto de estudo e das outras pessoas presentes na cena investigada, participando dela e tomando partido, se afastando assim das concepções tradicionais positivistas, com intuito de investigar problemas revelados pela prática educacional (LÜDKE & MARLI, 1986). Neste quadro, as narrativas constituem-se em um dos possíveis instrumentos metodológicos, sendo utilizada no âmbito de pesquisas participativas, emancipatórias, pesquisa-ação e podendo se constituir em uma ferramenta muito interessante para a formação de educadores.

“Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objetividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade)” (REIS, 2008, p. 21-22).

É interessante observar como a herança humanista, que entende a racionalidade como a essência do ser humano e o desenvolvimento daquela a sua medida, nos influencia de tal modo que chegamos a dar diferentes status de veracidade, e portanto, de realidade a experiências variadas que temos ao longo do curso da vida. “Damos, por exemplo, um valor canônico a atitudes que dizem respeito a certas formas de conhecimento. Algumas delas são o científico, o racional e o lógico. Mas muito da nossa experiência não é desta natureza” (BRUNER, 1986 *apud* GALVÃO, 2005 p. 328-329). Neste sentido, as narrativas expressam muitas de nossos saberes que não são desta natureza racional/lógica. São saberes advindos da experiência do sujeito.

“A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. O professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor

se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos” (OLIVEIRA, 2011 p. 290).

Destas ideias podemos destacar duas importantes contribuições que as narrativas ensejam na formação docente. A primeira é o reconhecimento da relevância de outras naturezas de saber/conhecimento que não o estritamente racional/lógico, ou seja, o saber advindo da experiência conjugada à produção de sentidos. A segunda contribuição é o caráter autoformativo do sujeito, pois escrever sobre relações vividas desencadeia processos pessoais de autoconhecimento e de reflexão da prática pedagógica, que articulados com contributos teóricos mobilizam o que chamamos de práxis pedagógica.

O par experiência/sentido será tratado primeiramente, e o faremos à luz das contribuições de Jorge Bondía sobre o tema.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Neste sentido ele afirma que atualmente e progressivamente passam-se muitas coisas, no entanto, poucas delas e cada vez menos elas nos tocam, de modo que a experiência seja cada vez mais rara. E isso ocorre em primeiro lugar pelo excesso de informação; em segundo lugar, por excesso de opinião; em terceiro lugar, por falta de tempo; e em quarto lugar, por excesso de trabalho (BONDÍA, 2002), pois:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24).

O excesso de informação quase não permite que haja experiência, pois ela é em si quase uma antiexperiência. O saber de experiência é distinto do saber coisas, tal quando se sabe algo por estar informado sobre. E a obsessão do mundo contemporâneo na informação e no saber – não no sentido da sabedoria mas no sentido de estar informado -, em estar informado sobre o máximo de fatos e eventos possíveis corrobora para diminuir/anular as possibilidades de experiência. Por isso é necessário separar a experiência da informação, pois após assistir aulas, eventos, programas, ler textos e livros, fazer viagens e visitar lugares podemos admitir que passamos a saber mais coisas que não sabíamos até então, que temos mais informação sobre algo,

porém, ao mesmo tempo, e mesmo com tudo o que aprendemos podemos dizer que nada nos ocorreu, que nada nos tocou, aconteceu (BONDÍA, 2002).

Agora o excesso de opinião, que se correlaciona com o excesso de informação, pois o sujeito moderno além de ser muito informado, muito opina. Ele tem uma opinião, supostamente própria e crítica, sobre tudo aquilo de que tem informação. Ter informação e opinião formada tornou-se um imperativo. O mundo e as pessoas cobram isso a todo tempo, e se um sujeito não tem opinião, julgamento preparado sobre algo que se lhe indaga, este sente-se como lhe faltasse algo essencial. Neste sentido a obsessão pela opinião também faz diminuir/anular as possibilidades de experiência (BONDÍA, 2002).

“O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa idéia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra (...) esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.” (BONDÍA, 2002, p. 22-23).

A experiência também é cada vez mais rara por falta de tempo, pois atualmente tudo o que se passa, ocorre já muito rapidamente e cada vez mais rápido. Os acontecimentos nos chegam como estímulos fugazes e instantâneos, imediatamente substituídos por outros estímulos também fugaz e instantânea. A velocidade com que isso ocorre aliado à obsessão pela novidade do mundo atual faz diminuir e/ou anular as possibilidades de que algo realmente nos toque, nos ocorra (BONDÍA, 2002).

“O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Por último, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Se confunde experiência com trabalho, pois se associa a experiência ao saber que vem da prática, do trabalho, a experiência adquirida no trabalho em contraponto ao saber teórico, que vem dos professores das instituições de ensino e pesquisa. Porém “a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas

que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência” (BONDÍA, 2002, p. 23-24).

Até aqui, foi dissertado a respeito daquilo que nega, que impede, que dificulta ao sujeito que algo lhe toque, lhe aconteça, lhe ocorra, ou seja, a experiência. Também foi dissertado a respeito deste sujeito moderno que, em seu modo de estar no mundo, a si próprio nega a experiência. Antes de dissertar a respeito do sujeito da experiência, vamos ver o que nos traz a própria palavra experiência:

“Do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova (...) Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Experiência traz então a ideia da prova, de algo que se prova, se experimenta, ao mesmo tempo em que tal prova tem a dimensão de travessia e perigo. Configura-se em uma situação em que o sujeito ao atravessar por esta, lhe ocorre a exposição ao perigo. Portanto, para viver uma experiência é preciso adotar uma postura receptiva à mesma.

“Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer (...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Tal passividade, receptividade, abertura deve ser entendida no sentido da postura de “exposição” que o sujeito assume. Pois para se viver uma experiência não é importante que o sujeito se ponha “armado” na situação, “não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos” (BONDÍA, 2002, p. 25), lembrando que a exposição é a assunção do risco, do perigo.

“Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 24-25).

Estar exposto a uma experiência é correr o risco de ser tocado por algo de tal modo a “ser transformado” por isso. Isto se se permitir a querer ser transformado e a transformar-se. Assim, o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação.

Adotar esta postura é retomar o saber humano entendido como páthei máthos, ou seja, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este, o saber da experiência, que não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos ocorre. Ao contrário da ciência experimental cartesiana em que a experiência é convertida em experimento, algo controlado e limitado propositalmente, para se tornar em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência, um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem, o saber da experiência nos possibilita a apropriação de nossa própria transformação e a chegar a algo que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’ (BONDÍA, 2002).

Não se trata porém de afirmar o saber da experiência para negar outros saberes. Trata-se de resgatar esta perspectiva para, em reflexão, somar-se às demais.

Agora, vamos ao segundo ponto, ao caráter autoformativo das narrativas enquanto práxis pedagógica.

As narrativas permitem ao educador-investigador descrever as situações vividas na prática pedagógica. As relações com cada educando, com os educadores, com as famílias, os conflitos, as incertezas, os deslizos, as reflexões, tomadas de decisões, enfim, todo o fazer pedagógico, todas os temas e situações que dele derivam são possíveis de serem registrados através de narrativas. Neste processo de escrita, o educador-investigador revive as situações e momentos com um certo distanciamento. Abre-se um diálogo entre as memórias, sensações e sentimentos – cujo caráter predominante é o emocional, afetivo - que derivam dos acontecimentos e a reflexão – cujo caráter predominante é o racional. Neste diálogo, torna-se possível reelaborar e ressignificar o que foi vivido e enseja análises, tomadas de consciências, “clarões” – também conhecido com *insgths*, intuição, apreensão súbita pela mente sem raciocínio – e tomadas de decisões, de mudanças na forma de agir, pensar, entender a si próprio e ao outro possibilitando assim tanto o desenvolvimento pessoal quanto o desenvolvimento profissional.

“Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos

através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir” (REIS, 2008, p. 20).

Tal processo, se desenvolvido e analisado com as contribuições teóricas, proporciona o movimento teoria-prática, prática-teoria, enfim a práxis pedagógica. “A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 343).

A escrita, enquanto processo formativo, pode proporcionar ao educador-investigador a teorização dos saberes desenvolvidos neste movimento de práxis pedagógica e a assunção de protagonismo no fazer pedagógico.

“A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los” (OLIVEIRA, 2011 p. 290).

As narrativas, como instrumento que viabiliza processos formativos, podem alcançar mais amplamente as várias dimensões do ser humano integral (racional, afetivo, experiencial, consciencial) e, assim, acolher saberes diversos advindos de cada uma destas dimensões que, por sua vez, não são cartesianamente separados como se supõe, conferindo um caráter mais orgânico ao movimento da práxis pedagógica enquanto processo (trans)formativo do sujeito.

“A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida (...) Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Oliveira (2001) ainda chama a atenção, no caso das narrativas, para que estes instrumentos sejam desenvolvidos com suporte formativo, ou seja, com uma supervisão e/ou acompanhamento do processo, porém que supere um caráter de redução a mera inspeção ou controle. Neste sentido entendemos que tal supervisão/acompanhamento possa ser realizado não só por professores universitários, como orientadores em

pesquisas de graduação, mestrado, doutorado, como pelo próprio coletivo de educadores quando desenvolvido em um contexto escolar através da modalidade de círculo de estudos como comentado no item anterior deste capítulo.

“Por isso, talvez a sua contribuição, além de desvendar novas fronteiras do conhecimento na área, seja contribuir para superar o descompasso entre pesquisa e processo de ensino e aprendizagem, vistas como práticas que representam universos tão distantes como escola e universidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 302-303).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Pesquisa-ação

Este projeto consubstancia-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação denominada “Pesquisa-ação”. A pesquisa-ação, ou investigação-ação, tem sua importância no fato de propiciar um envolvimento maior com os sujeitos e objetos de estudo e, assim, com a própria realidade. Esta pode ser entendida:

“como um processo de transformação das práticas em práxis. O interesse na práxis é a característica de uma perspectiva teórico-crítica, entendida a práxis como efeito emancipatório entre ação e reflexão. É o movimento dialético entre ação e reflexão que torna possível o entendimento da complexidade dos fatores práticos e oportuniza uma movimentação para a ação.” (RAPHAEL, 2007, p. 110-111).

Outra questão interessante é refletir sobre a própria estrutura da Universidade pública, fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Segundo com Raphael (2007 p. 105):

“A universidade concentra seus esforços na pesquisa, supervalorizada em relação às demais atividades – Docência e extensão. Nesse sentido, uma grande parte da produção é direcionada ao enfoque acadêmico, voltado essencialmente à elaboração e construção do saber. A socialização desse saber, a sua volta às origens para sanar questões problemáticas, focos de desentendimento e de incompetência, é o grande vácuo que se forma na parceria universidade/comunidade.

Além de concentrar seus esforços na pesquisa, é preciso refletir em como a pesquisa acadêmica é realizada. Como pode ser observado nas entre linhas da citação acima, cabe à chamada “Pesquisa” a “elaboração e construção do saber”, enquanto que para o “Ensino” e a “Extensão” a função é a da “socialização” deste saber, ou então, da transferência deste saber, seja para os alunos no caso do “Ensino”, seja para a Comunidade extra-acadêmica no caso da “Extensão”. Por que é que temos que dissociar cartesianamente a Pesquisa do Ensino e, também, da Extensão? A comunidade, assim como os estudantes não podem ser também protagonistas – ao invés de coadjuvantes – nos processos de elaboração e produção de saberes? Não teria muito mais relevância social as pesquisas, assim como a Docência e Extensão se todos os envolvidos – chamemos vulgarmente de comunidade “acadêmica” e comunidade “extra-acadêmica” - participassem ativamente como protagonistas da produção de saberes em contextos reais, com vistas à transformação da realidade?

(...) É necessário repensar a ação de parceria entre as instâncias interessadas, no caso a universidade e os demais níveis da organização educacional, o que daria relevância social às pesquisas realizadas e uma conotação de ciência aplicada, no enfrentamento dos problemas do cotidiano.

É nesse compromisso de parceria que a pesquisa-ação pode ganhar presença, pelo menos entre os pesquisadores que investigam com a intenção de levar, à população interessada, os benefícios de seu trabalho. Um estudo mediante uso da pesquisa-ação é adequado, quando o objetivo maior da pesquisa é instalar uma práxis no ambiente em que ocorre o problema a ser solucionado. Entendendo-se por práxis uma ação em que se façam evidentes pressupostos teóricos, em nível de consciência (uma ação fundamentada na teoria), a pesquisa-ação representa a forma de mediação adequada.” (RAPHAEL, 2007)

NÓVOA (1995) relaciona a eficácia das escolas com a implementação de programas de formação contínua e profissional dos docentes que devem estar intimamente articuladas com o projeto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro das dinâmicas de formação-ação organizacional e *de incentivo à prática de trabalhos de investigação-ação que dêem um contributo efetivo à melhoria das escolas*, que é um dos objetivos deste presente trabalho (Grifo nosso).

Em relação à pesquisa em educação, muitos trabalhos se desenvolvem em um contexto em que o pesquisador guarda distância e apenas observa as atuações dos outros para, então, tecer análises e considerações.

Na pesquisa-ação em educação, o envolvimento propicia ao pesquisador vivenciar ativamente situações reais de dificuldades, problemas, conflitos, soluções, organizações e inovações, como também das dissonâncias e contradições entre teoria e prática. Tal vivência pode-se constituir em um nível de aprendizado muito mais rico e significativo, principalmente para professores em processo de formação inicial, do que apenas observar as dinâmicas de ensino-aprendizagem de uma determinada organização escolar e efetuar intervenções pontuais (que também tem sua importância) – práticas muito recorrentes nos programas de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura.

2.2 Diário de campo e a construção de Narrativas a partir da experiência

Segundo Feil (1995) o diário de campo é o instrumento pelo qual o pesquisador registra, descreve, ordena informações, toma novas decisões e produz conhecimentos ou, em outras palavras, é nele ou através dele que o pesquisador resgata e constrói a história do grupo ou pessoa, tira implicações teóricas e define alternativas de intervenção. O registro adquire importância na medida em que se integra ao conjunto de relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribui, assim, para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização).

O diário de campo se constitui na memória da investigação, por isso ele precisa ser feito em processo, já que na etnografia a reflexão das informações é feita durante o mesmo, sendo que a análise de uma informação é que gera o procedimento de coleta posterior. No diário se realizam registros simultâneos ao trabalho de campo, quando é descrito tudo aquilo que é significativo para a investigação.

O professor ensina como aprende e como concebe o ensino, se ele não tem vivência de intercâmbio e de construção de conhecimentos, não saberá também conduzir sua prática. Daí a importância do professor explicitar suas concepções, suas utopias e suas práticas, colocando-as em confronto com as de outras pessoas que pertencem ao seu coletivo para, a partir disso, refletir sobre os conceitos básicos que fundamentam sua ação.

As situações e acontecimentos no contexto escolar se percebem como feitos distanciados, sem que na maioria das vezes se estabeleçam relações entre seus diferentes elementos. O diário se centra inicialmente nos aspectos superficiais da realidade. Ele vai propiciar, num primeiro momento, um desenvolvimento mais profundo da descrição da dinâmica da escola através do relato sistematizado e pormenorizado dos acontecimentos e situações cotidianas. Isto favorece o desenvolvimento de capacidades de observação e categorização da realidade permitindo ir mais além de uma simples percepção intuitiva.

Essa descrição dessa dinâmica educacional deve ser de forma significativa seguindo o objetivo proposto relatando procedimentos e observações que vão acontecendo. Para Porlán (1991, p.19):

“Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se puede realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último,

propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analíticos del proceso de investigación y reflexión del profesor”.

O diário não trata somente de um modo de descrever os problemas que o professor encontra na sua prática, deixa de ser exclusivamente um registro escrito do processo reflexivo para converter-se a um meio de organização da investigação profissional, lugar onde se anota as observações, entrevistas, compara e relaciona informações. É fundamental que o professor supere o nível de simples relato para entrar na análise das causas e conseqüências dos problemas, para a partir disso, elaborar hipóteses que venham a contribuir para uma nova prática educativa.

Neste contexto, Zabalza (2004) diz que, escrever seu próprio diário é a experiência de contar e de contar-se a si mesmo, é uma experiência narrativa que posteriormente tornará possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a oportunidade de reconstruir o que foi a atividade desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la.

Enfatiza ainda, que o diário pode ser um instrumento de alto valor formativo, quando o sujeito precisa ou pretende tomar um pouco de distância das coisas que está fazendo ou da situação que estão vivendo, permitindo à pessoa, recuperar certa objetividade e controle sobre esta, podendo recuperar imagens e lembranças que passaram despercebidas. Esta narração oferece uma dupla perspectiva ao trabalho: uma perspectiva sincrônica e pontual e uma perspectiva diacrônica, tendo oportunidade, assim, do narrador de conhecer melhor tanto o que ocorre no dia-a-dia, quanto à forma como isso evolui ao longo de todo período recolhido no diário.

A reflexão do sujeito através do diário pode ser um grande instrumento para que possa haver uma mudança na sua concepção, pois é a partir disso que o educador determina sua maneira de ver a realidade, e ao mesmo tempo guia e orienta a sua atuação nos diversos espaços-tempos compartilhados de ensino-aprendizagem. A mudança de concepções se faz fundamental para o desenvolvimento profissional de uma metodologia que tenha como garantia a coerência global e a continuidade do processo.

A análise destas observações pode orientar na identificação dos diferentes elementos que a configuram buscando estabelecer relações entre os mesmos. No entanto, este primeiro momento que tem como objetivo a descrição das situações de ensino-aprendizagem, pode resultar numa difícil interpretação, precisamente por causa da subjetividade de toda a atividade.

Esta prática possibilita ao sujeito, um conhecimento mais profundo de novos problemas podendo assim, investigá-los e mudar suas concepções preparando novas hipóteses de intervenção para que através desses importantes passos, possa construir

uma prática mais coerente com a realidade dos seus educandos, propiciando que estes tenham voz e vez.

Estas observações e descrições feitas através do diário, se bem aprofundadas podem criar condições favoráveis a um acesso a outros pontos de vista. Através da troca de ideias e análise do que foi teorizado e praticado, o diário se torna um elemento fundamental para um processo reflexivo e formativo acerca do próprio exercício profissional.

Na visão de Porlán (1991), o diário não se trata exclusivamente dos registros escritos de problemas práticos que encontramos na prática educativa, nem de analisarmos pondo em questão nossas condições didáticas, tampouco de um modelo teórico que devemos aplicar. Trata-se de uma técnica onde se é possível:

- Utilizar técnicas mais concretas e específicas para conhecer como funciona este programa na realidade;
- Recolher informações previamente estabelecidas analisando-as e categorizando-as, contrastando dados obtidos de fontes diversas;
- Comparar estas informações como previsto no modelo e estabelecer conclusões que reorientem o curso da prática;
- Validar e reconstruir nossos próprios conhecimentos pedagógicos profissionais.

Neste contexto, Porlán (1991, p.53) afirma:

“El diário, pues, adota un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.) y en el lugar de elaboración y síntesis de la informaciones profesor, o el equipo de profesores, ya no actúa sólo como “observador informal”, o como “reflexivo esporádico”, ni siquiera como “programador riguroso”, sino que incorpora también, aunque de manera parcial, el estilo de un investigador “en” y “sobre” la práctica pedagógica sometida a experimentación”.

Esse processo de prática reflexiva por meio do uso do diário da prática pedagógica é um passo importante para o desenvolvimento dos processos dialógicos de ensino-aprendizagem, pois oportuniza o conhecimento de novos problemas e instiga a uma ação investigativa por meio de mudança de concepções que não servem, mas ao mesmo tempo são praticados preparando hipóteses de intervenções que passam tornar a prática mais eficiente.

O uso do Diário de Campo (PORLÁN, 1997) e a elaboração de narrativas constituem os instrumentos metodológicos na execução desta investigação-ação. Em tal diário foi registrado as mais diversas situações em que o presente

educador/investigador experienciou em sua ação nos mais variados espaços desta escola inovadora – a comunicação e intervenção junto a educandos no âmbito de suas pesquisas, na elaboração do planejamento individual diário, em oficinas, em projetos, em grupos de responsabilidade, na Comissão de Recepção e Acolhimento ao Voluntário e Estagiário, em um curso que contou com a participação de educadores da escola parceira, em resolução de conflitos como, também, nas reuniões de educadores, e de educadores com educandos. Como afirma Porlán (1997), o diário é o caderno de trabalho do pesquisador, onde anota as observações, compara e relaciona as informações, estabelece conclusões e toma decisões sobre os próximos passos.

De todos os registros neste diário do professor-investigador, selecionei 10 episódios mais significativos, apresentados em forma de narrativa. As experiências vividas como educador voluntário e os registros destas no diário constituem em repertório/material que possibilitou a produção das narrativas. Tais narrativas, como também todas as experiências – práticas, teóricas, reflexivas, de leituras e pesquisas, de tomadas de decisão – que não foram registradas no diário constituem-se também em repertório/material que viabilizou uma ampla reflexão-ação sobre a minha própria atuação e (trans)formação profissional no âmbito da proposta desta escola.

Por último é importante sublinhar que a proposta do diário de Porlán tem como referência original a atuação do professor no reduto da sala de aula. O que não é o caso desta pesquisa. Nos apropriamos, porém da discussão realizado por Porlán e a contextualizamos no âmbito desta pesquisa cuja atuação do professor-investigador se dá em vários espaços-tempos que não a aula em sua configuração tradicional.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA DA PONTE E DA ESCOLA PARCEIRA

3.1 Contextualização da proposta da Escola da Ponte

Neste tópico irei contextualizar brevemente a Escola da Ponte, escola da qual tem origem grande porção das influências pedagógicas presentes na Escola parceira, bem como do professor José Pacheco, que acompanha e orienta o desenvolvimento desta.

Para entender um pouco do que representa a Escola da Ponte é preciso voltar às suas origens, pois ao contrário do que muitos pensam, ela não nasceu pronta, ou seja, ela foi se fazendo e ainda se faz, se inova e se transforma, pelos próprios educadores, educandos e famílias que dela fizeram e fazem parte, até se tornar a referência de inovação pedagógica que habita o imaginário coletivo dos que já ouviram falar dela.

Em 1963, teve início um “projeto de ajuda” aos Países Mediterrâneos, no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com o objetivo de desenvolver a escolaridade obrigatória. Um grupo de trabalho foi formado junto a técnicos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas e do Ministério da Educação de Portugal e após três anos, em 1966 portanto, propuseram um projeto para a construção de uma escola primária piloto que seguisse alguns princípios inovadores até então como, por exemplo “a organização de situações como a de trabalho em grupo, prevendo-se a mobilidade do equipamento”, “nem todas as atividades podem ser realizadas no mesmo espaço (e daí a instalação dos chamados ‘polivalentes’)” e, ainda, “a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade”. Em 1971, grupos de professores influenciados por correntes cooperativistas introduziram duas inovações no projeto, a saber “o trabalho em equipa de 2, 3 ou 4 professores”; e “a consideração de núcleos de espaços para grupos de alunos, fugindo ao tradicional sistema de turmas-classes”. Foram vários os programas elaborados, cabendo a cada programa (P) um índice (1, 2, 3, 4, e 5). Ao programa (P) das novas escolas primárias foi atribuído o índice 3 (P3). O projeto P3 foi concluído entre 1970 e 1972 e logo, as construções de edifícios P3 generalizou-se através de iniciativas das autarquias locais (CANÁRIO, 2003).

Nesse ínterim, importante destacar que o Ministério da Educação não percebera ainda que tais escolas mereceriam uma atenção diferente, os seus professores uma formação específica, as comunidades alguns esclarecimentos. Quando arquitetos e técnicos de educação conceberam as nossas Escolas de Área Aberta - a que chamaram

Projeto Normalizado P3 - sabiam que a Escola Primária é o lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo e que estes primeiros anos de aprendizagem são fundamentais para a sua vida futura e, o que se aprende, principalmente, a forma como se aprende, pode despertar ou bloquear toda a evolução da personalidade. Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu a esses pedagogos e arquitetos um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais da criança, e, também, um passo decisivo para a sua socialização. Mas esta Escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita ainda a sua integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da Escola, é área aberta para o meio e integração na comunidade (CANÁRIO, 2003).

Tal projeto substituí a tradicional organização do professor de classe por: uma aprendizagem que utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos; uma aprendizagem em pequenos grupos que se desenvolve, não só a expressão, como o trabalho em comum; uma criação coletiva, que não só desenvolve a cultura, como também a vida em comum. Trata-se de um projeto educativo que propõe um outro modelo de vida na sala de aula, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflexão e de prática. O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, torna-se tão importante como a mudança de relações entre os professores e alunos, e como as aprendizagens a assegurar (CANÁRIO, 2003).

Os primeiros anos da década de oitenta testemunharam alguns investimentos, quer na regulamentação do funcionamento destas escolas, quer na formação de professores. Em Setembro de 1980, eram definidas regras de funcionamento. No ano letivo de 1980/1981, realizavam-se alguns encontros de formação de professores. Em 1981/1982, regulamentava-se a relação professor-aluno. Porém, a realidade das práticas nas escolas de “Área aberta” tipo P3 era muito distinta da realidade teórica das mesmas. Após vários despachos normativos do Ministério da Educação que feriam diretamente a natureza deste Projeto de Escola como, por exemplo: “cada núcleo de sala de aula deve corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipe, de acordo com o programa elaborado em conjunto”; “para efeitos de concurso de docentes, as escolas P3 devem ser inequivocamente assinaladas com a indicação de escola de área-aberta, projeto P3, significando a opção por essas escolas que os professores aceitam as condições de trabalho que as mesmas exigem”. Medidas que “dificultaram ou impediram a colaboração entre docentes” e “criaram situações compulsivas de ensino em equipe e de cooperação entre docentes”

coincidiavam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si. Gradualmente os espaços abertos desapareceram. Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as P3 apontavam. Uma vez por falta de informação, em outras por falta de formação e sempre na falta de ambas, os professores refugiaram-se, ao menor pretexto, no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de "aula" (CANÁRIO, 2003).

Na Escola da Ponte, que exista já desde a década de 1970, nascida de um outro modelo anterior às Escolas de "Área aberta" tipo P3, um grupo de professores, em meados de 1979, exigiu a construção de edifícios P3 e nestes imprimiram os traços de um trabalho participativo e democrático em "área-aberta". A Escola da Ponte, diferentemente de tantas outras que nasceram ou aderiram ao tipo P3, não fecharam as salas. As dificuldades porém existiam assim como nas outras escolas, e o que fez a Ponte ser a referência que é foi devido ao Projeto "Fazer a Ponte", iniciado em 1976.

"Em 1976, a Escola da Ponte defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores; a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica das práticas... Nada foi inventado na Escola da Ponte, mas quando se compreendeu que eram precisas mais interrogações que certezas, foram definidos como objetivos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

Consideramos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade... As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afetivo e emocional. Também tomámos consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma

sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo. Se os pais eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. O banheiro estava em ruínas e não tinha porta. Compreendemos que precisávamos mais de interrogações que de certezas. E empreendemos um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos (e continuaremos a colher) ensinamentos, após termos definido a matriz axiológica de um projeto e objetivos que, ainda hoje, nos orientam. Na Escola da Ponte, como em outros lugares, será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados” (PACHECO, 2008, p. 12).

Através dos fazedores Projeto “Fazer a Ponte” – os educadores, educandos e familiares - que durante anos a fio de experiências em práxis e inovações, a Escola Básica da Ponte, tornou-se o que é hoje:

“Uma escola fora da norma do menor denominador comum, que os guardiões da norma, primeiro, tentaram em vão asfixiar ou domesticar e, depois, procuraram delicadamente entronizar (e profilaticamente circunscrever) como vestígio arqueológico e excrescência crepuscular de uma certa práxis romântica e marginal da educação...” (Ademar Ferreira dos Santos p.12 in ALVES, 2001).

Uma escola que se tornou referência em diversas áreas e temas como escolas democráticas, autonomia da equipe docente, termo de autonomia frente aos órgãos institucionais como Ministério da Educação, inovações pedagógicas e questionamento de paradigmas profundamente enraizados faz despertar tamanho interesse e admiração em uns, mas também descrença e ceticismo por outros. Dos primeiros segue-se o interesse por outros Projetos semelhantes no Brasil, sendo a Escola Projeto Âncora um deles. Dos segundos, após entrarem em contato com a Ponte, alguns saem transformados, já:

“outros, porém, diga-se que em muito menos número, saem da Ponte como entraram, rigidamente colados a um ceticismo que nada nem ninguém, pelo visto, poderá tirar-lhes. O modelo tradicional de escola que sempre conheceram pesa-lhes tanto no olhar, na memória e na experiência que já nem são capazes, sequer, de ver e reconhecer a novidade no que existe, quanto mais de sonhar e desejar o que não existe” (Ademar Ferreira dos Santos p. 19 in ALVES, 2001).

3.2 Contextualização da proposta da Escola parceira

A Escola parceira é uma iniciativa muito recente na história da Instituição. Esta ONG foi fundada em 1995 pelo empresário Walter Steurer e, desde então, ofereceu Educação Infantil em período integral, atividades físicas, artísticas e culturais para crianças e jovens no contra turno escolar, cursos profissionalizantes pontuais para jovens a partir de 15 anos e atividades para adultos e idosos (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013).

É a partir do convite feito ao professor José Pacheco, que fora aceito em 2011, para que o mesmo ajudasse na construção de uma nova proposta educativa que um novo capítulo da história da ONG iniciou.

A Escola, segundo seu Projeto Político-Pedagógico é uma instituição laica, de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos e filantrópica e localiza-se na Estrada Municipal Walter Steurer (antiga Estrada Municipal do Espigão), número 1239, Jardim Rebelato, cidade de Cotia, estado de São Paulo. Seu horário de funcionamento é das 7:30 às 16:30 de segunda a sexta-feira. Iniciou suas atividades no início de 2012 oferecendo escolarização correspondente a Educação Infantil e Fundamental I e II de acordo com a Lei 11.114, de 16 de maio de 2001, tendo sido autorizada por Portaria do Dirigente Regional de Ensino de Carapicuíba (Processo nº 1067/00016/2011) publicada no Diário Oficial do Estado em 15 de dezembro de 2011. Assume seu compromisso de cumprir e fazer cumprir os Princípios e fins da Educação Nacional bem como os objetivos da Educação Infantil e Fundamental conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB no 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, para a Educação Especial e para a Educação das Relações Ético-Raciais, bem como atender às demais normas aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente. Atualmente constitui-se em uma “escola particular gratuita”, que anseia ser uma “escola pública autônoma”. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013).

Seus princípios orientam e regulam suas estruturas, dispositivos e formas de organização, tanto dos espaços, das atividades, quanto das relações existentes entre todas as pessoas que participam do processo – educandos, família, comunidade e educadores. A Carta de Princípios define o “Perfil do Educador”, assim como os “Cinco Valores” fundamentais da Escola. Antes, porém, de apresentar estes documentos é importante esclarecer em que medida se entende e se enxerga tanto o Educador quanto o Educando. Quanto ao Educador, em linhas gerais:

“...se usamos a palavra educador subvertemos em muito seu significado. Educador não é sinônimo de professor ou mestre, não diz respeito àquele que dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada. Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam do Projeto Âncora, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente *considerado* educador (...)

Visamos um ideal quase perdido de educação: aprender sem paredes, no convívio sincero com outros. O educador do Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos.

O educador aqui pensa a educação, critica seu trabalho, entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto nem suficiente. Põe sua prática, suas atitudes, seu método em questão, busca se livrar das formas caducas de educação que ainda estão tão incutidas na maioria de nós” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 4-5).

A ideia de educador no Projeto tem grande proximidade com o conceito de educador sujeito da práxis pois a busca pela reflexão, avaliação, reafirmação e/ou reelaboração das práticas, atitudes, métodos e teorias é condição *sine qua non* do seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional. Esta é a “(trans)formação, que se dá no exercício da prática amparado pela teoria – na práxis educativa. Para tanto, todos os envolvidos no Projeto se reúnem semanalmente para reflexão, decisão e ação sobre todos os problemas coletivos da escola” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 6).

Em relação ao Educando, a Carta de Princípios assim disserta:

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

Não acreditamos em um sistema educacional que funciona somente na medida em que homogeneiza, que impõe metas e expectativas gerais, ignorando as especificidades de cada um. Se não somos todos iguais por que temos que aprender do mesmo modo, ao mesmo tempo, por que tratar as crianças como tábulas rasas, recipientes vazios que devem ser preenchidos por conteúdos. Não compactuamos com um modelo que exige, que força cada criança e cada jovem a se adequar a uma idealização, mediana e abstrata, do que deveria vir a ser um aluno.

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 4-5).

Uma das grandes metas é o desenvolvimento da Autonomia, tanto dos educandos quanto dos educadores. Quanto aos educadores, além dos “cinco valores” há ainda o “Perfil do Educador” (Anexo 2), documento que orienta a práxis educativa do mesmo. É também o caminho que sai da heteronomia em direção à Autonomia. Trata-se de um “perfil ideal” do educador, ou seja, um guia para este desenvolver-se

pessoalmente e profissionalmente. Todos as pessoas que trabalham no Projeto, seja na área operacional, administrativa, pedagógica, funcionários e voluntários, enfim, todos que ali estão são entendidos como educadores e, para isso, necessitam observar e desenvolver dentro do “Perfil do Educador” da instituição.

Quanto aos “cinco valores”, toda a comunidade da escola - educandos, famílias e educadores – deve observá-lo e procurar agir de modo a estar em sintonia com tais preceitos que são respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade. A Carta de Princípios assim disserta:

“Respeito

Com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados em modelos, em níveis predefinidos.

Com cada outro da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

Solidariedade

As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separaram tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção.

Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas.

Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho.

O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenativa, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

Afetividade

É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

Honestidade

Com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários. Na medida em que o educador respeita os que o cercam busca tratá-los com a verdade.

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

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

apoio, incentivo mútuo, diversidade Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

Responsabilidade

Como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos.

Seja qual for a função específica que exerce no Projeto Âncora ter sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos. O educador do Âncora tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 5-6).

Com relação à forma de organização, atualmente a Escola se estrutura em três Núcleos, que são organizados em função do desenvolvimento das competências previstas no perfil terminal de cada Núcleo, conforme o Regimento Escolar. São eles: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento. Tais Núcleos constituem a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de educandos e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. Nesta escola não há aulas nem séries. Os educandos de todas as idades e níveis de conhecimento ocupam os mesmos espaços e aprendem juntos. Os educadores acompanham o processo de cada um e ajudam no planejamento e execução dos estudos. Portanto, todos os educadores são responsáveis por todos os educandos. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 7-8).

Entre os Núcleos há uma divisão, que possivelmente em breve não mais existirá ou se tornará mais tênue, entre a Iniciação e os outros dois Núcleos, Desenvolvimento e Aprofundamento. Por mais que o espaço total da escola seja compartilhado por todos os educandos e educadores, ainda há uma certa segregação espacial-temporal, que não é rígida, pois é comum todos os dias observar educandos do primeiro Núcleo em espaços comumente utilizados pelos educandos dos outros núcleos e vice-versa. A Iniciação é composta por educandos a partir dos 3 anos e não tem idade máxima limite. Já os Núcleos do Desenvolvimento e Aprofundamento não possuem idade mínima nem máxima limite para composição e, um educando do Núcleo da Iniciação só avança para o próximo Núcleo, o Desenvolvimento, quando atinge os objetivos traçados no Perfil de cada Núcleo e há um processo avaliativo para isso. Em relação aos Núcleos Desenvolvimento e Aprofundamento, a passagem daquele para este, ou mesmo deste para aquele, é avaliada com uma maior participação do educando neste processo, além dos educadores e familiares.

Nos Núcleos Desenvolvimento e Aprofundamento existe uma organização em Tutoria, onde cada educador é Tutor de um certo número de educandos. Desta forma, o trabalho do educando é supervisionado cotidianamente pelo seu tutor. Este assume

um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Caberá ao Tutor acompanhar e orientar o percurso de desenvolvimento do seu tutorado nas mais diversas dimensões, assim como realizar a avaliação em conjunto com o próprio educando, a família e os demais educadores, pois todos os educadores são responsáveis por todos os educandos. Nestes núcleos as propostas de trabalho com os educandos tenderão a utilizar a metodologia de trabalho de projeto, além de pesquisas, oficinas, trabalhos de campo, visitas guiadas e outros dispositivos como grupos de responsabilidades, grupos de estudo etc. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores, de modo a que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 7-8).

Com relação ao Currículo, esta Escola considera-o como o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso, único, de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo – o conjunto de aquisições de cada educando – está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo. Este, por sua vez, fundamentado no Parâmetros Curriculares Nacionais, é o referencial de aprendizagens e realizações pessoais que decorre da Proposta Pedagógica da Escola. Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. Tal singularidade de percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual, subjetiva, do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, os próprios educandos e pais. O Currículo é assim estrutura pois decorre do conceito de cada ser humano, por ser único, possui experiências de vida, escolares ou não, e trajetos de desenvolvimento também únicos. Por isso, cada um possui necessidades individuais e específicas que implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-o em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 10).

A escola entende que todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, portanto, que deve ser construído pela própria pessoa a partir das experiências. Ela procura valorizar as aprendizagens significativas, numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando

trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Por isso entende ser indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, porém desenvolvida de modo diferente por cada um, pois cada ser humano é único. Compreende que a essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo e, que, a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 11).

Com relação à Avaliação a escola entende que a mesma orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz. No Projeto, a avaliação do desempenho escolar é compreendida como um mecanismo de diagnóstico das possibilidades do educando, que orienta os próximos passos do processo educativo, tendo, por isso, também caráter formador. Constitui-se em um processo contínuo, dinâmico e cumulativo, com prevalência dos aspectos de qualidade sobre os de quantidade Além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento da afetividade, da socialização, do autoconhecimento, da auto-estima, da criatividade, da ética e da autonomia constitui parte essencial da formação do educando e, por conseguinte, do processo avaliativo (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 10). São levadas em consideração quanto à avaliação diversas atividades, assim como os esforços e envolvimento do educando com relação às mesmas, que são:

- “a. Discussões sobre assuntos estudados;
- b. Trabalhos individuais e/ou em grupo;
- c. Avaliações realizadas por escrito em forma de relatórios;
- d. Atividades extra-classe;
- e. Explicação do que aprendeu a outros colegas;
- f. Consultas na biblioteca;
- g. Pesquisas e trabalhos em casa;
- h. Dramatização de um texto ou de uma situação;
- i. Relatórios de visitas ou viagens de estudo do meio, entre outras” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 11).

Como descrito anteriormente, é tarefa do Tutor acompanhar, orientar e verificar o percurso do seu tutorando, e, também, registrar em ficha individual todo o seu desenvolvimento e aprendizagem, tanto em relação aos aspectos cognitivos quanto aos emocionais e de suas atitudes, para comunicar aos responsáveis, ao educando, equipe pedagógica, Secretaria de Educação (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013, p. 11).

Por fim, com relação ao cotidiano escolar e o horário das 7:30 às 16:30, os educandos e educandas possuem uma série de atividades como o Planejamento do dia – geralmente realizado no início da manhã junto com os tutores –, atividades de pesquisas, projetos, oficinas, assembleias, grupos de responsabilidade, trabalhos de campo, relacionados ao próprio Planejamento do dia, e este de acordo com o Planejamento quinzenal – elaborado pelo educando e seu Tutor, variando costumeiramente entre semanal e quinzenal –, horários de lanche matinal e vespertino, almoço, e momento de tutoria e avaliação no fim de cada dia. Os educadores estão presentes em cada uma dessas atividades descritas ora com maior, ora com menor participação e intervenção, dependendo de questões como autonomia e necessidades pedagógicas dos educandos.

Para os educadores ainda há, semanalmente, a Assembleia Geral, onde participam todos os educadores, funcionários e voluntários, e as Assembleias de Núcleo (são duas: a Assembleia da Iniciação e a Assembleia do Desenvolvimento e Aprofundamento), onde participam os educadores mais envolvidos com os educandos de cada núcleo. Há ainda a Assembleia de Comunidades de Aprendizagem, que trata da construção e transformação de escola para Comunidade de Aprendizagem, um conceito que vem sendo desenvolvido *pari passu* ao seu desenvolvimento. Tais Assembleias constituem-se em importantes dispositivos de formação, reflexão, teorização e deliberação de ações dentro do Projeto.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO COMO EDUCADOR NA ESCOLA PARCEIRA E AS NARRATIVAS NA ÍNTEGRA

Meu percurso como educador na escola parceira iniciou de uma maneira um tanto inesperada para mim. Era 2013, meu quinto ano de graduação em Geografia, na UNESP campus de Rio Claro. Já havia concluído a licenciatura em Geografia, estava iniciando o último ano com disciplinas, da modalidade Bacharel, e pensando em um pré-projeto de monografia (TCC) para protocolar na Seção de Graduação até 1º de Setembro. Na época estava desinteressado em atuar com “educação formal” – apesar de, no momento, trabalhar com “educação informal” em um projeto de extensão universitária em educação ambiental, o “Semente Viva”. Talvez pelas muitas experiências educacionais, ao longo dos meus 23 anos de idade, que mais me estimulavam repulsa do que atração. Talvez pela formação acadêmica que tive e pelas perspectivas presentes e futuras nem um pouco animadoras. Não tanto pelos baixos salários que ganham, em geral, os educadores – não que não seja mais um forte fator de repulsa -, e sim pelas pouquíssimas possibilidades - que eu conseguia vislumbrar até então - de ação, de criação, e de apropriação do trabalho, onde o educador não fosse um sujeito que trabalhasse a só com “seus” educandos; não fosse um cumpridor de “programas externos” – a tal *grade* curricular; em espaços-tempos determinados: as séries/anos e as “celas” de aula – conhecidas vulgarmente como salas de “jaula” ou, simplesmente, “jaulinha”. Enfim, após 17 anos de escolarização tradicional (contando 2 anos de cursinho pré-vestibular), eu estava realmente cansado dessa tal de escola! Um lugar onde, na maior parte do tempo, algumas pessoas são obrigadas a trabalhar de uma determinada maneira, ensinando conteúdos de um “programa externo e soberano” a pessoas que não querem aprender aqueles conteúdos, daquela maneira – sentados, ouvindo passivamente e etc. Um lugar onde as pessoas “vivem” sem interesse, onde o professor tem que desdobrar-se desumanamente para fazer com que os estudantes tenham interesse. E por que tamanho desinteresse? Fácil é dizer que a “culpa” é dos estudantes. Mas quem é que se interessa por algo quando não vê sentido? Quem é que se interessa por estar durante muito tempo em um lugar onde seus interesses, sonhos e necessidades são negligenciados? Por último, um lugar onde as atividades mais interessantes e com sentido são classificadas como “extra-curriculares”, e tudo mais o que acarreta esta classificação (ocorre poucas vezes e tem pouco reconhecimento e importância institucional). Eu estava farto, desnutrido animicamente, fisicamente, emocionalmente e “sufocado” mentalmente.

Neste contexto, eu estava começando a esboçar um pré-projeto de conclusão de curso com o tema em climatologia até que fiquei sabendo por intermédio de um grande

amigo (André formou-se em Pedagogia pela Unicamp e passou no concurso de Educadores da Prefeitura Municipal de Rio Claro em 2013. Por sincronicidade, veio morar na casa onde eu morava com meu irmão e duas amigas. Ele exerceu em mim uma influência marcante, crescente e muito positiva, até os dias de hoje, sobre as questões educacionais, culturais, existenciais entre outras, despertando em mim, naquela época, um interesse fecundo por iniciativas e projetos educacionais alternativos, inovadores, enfim, que fizessem sentido para nós), que haveria uma comunicação do professor José Pacheco, no dia 8 de maio na Faculdade de Educação da Unicamp, sobre a Escola parceira desta pesquisa. Este evento marcou-me profundamente de modo que, durante o retorno à Rio Claro, decidi que iria mudar o foco do meu TCC para algo, ainda não sabia o que especificamente, relacionado à educação e relacionado com esta Escola. Conversei com minha orientadora, expus a situação e recebi dela, compreensão e incentivo para buscar outro caminho, outro projeto de pesquisa e outra pessoa para me orientar.

Três semanas depois, no dia 29 de maio, participei de um trabalho de campo que se configurou como uma visita a esta Escola. Senti que estava trilhando um caminho que fazia sentido para mim. Procurei então uma nova pessoa para me orientar. Procurei logo uma educadora que mais me tocou significativamente no meu percurso de graduação. Fui acolhido carinhosamente e o processo de orientação começou de imediato, afinal eu tinha 3 meses para elaborar um novo pré-projeto de conclusão de curso. O processo de pesquisa bibliográfica iniciou, assim como a reflexão sobre o recorte do tema, dos objetivos, da metodologia. Este processo caminhou lentamente, pois eu não tinha claro para mim o que, de fato, queria pesquisar, e como pesquisar. No final de junho tomei conhecimento de um seminário pedagógico que se realizaria nos dias 13 e 14 de julho (“Rumos abertos”, no Instituto Pandavas em Monteiro Lobato-SP), em que estaria presente, entre outros educadores, o professor José Pacheco. Em caravana, junto com outros amigos de graduação, fomos à Monteiro Lobato. No domingo, durante o almoço, fui conversar com a educadora Gratia, uma das Coordenadoras da Escola. Expus a ela meu interesse em realizar minha monografia nesta instituição e perguntei se havia algum meio de frequentar a mesma, passar algum tempo por lá para realizar minha pesquisa. Ela respondeu afirmativamente e me perguntou se eu gostaria de ser voluntário. Eu concordei de imediato e recebi a orientação para ir no dia seguinte, 15 de julho, até lá para participar de uma reunião da equipe de educadores. Confesso que a rapidez e a simplicidade como se deu este acontecimento me deixou muito surpreso e empolgado.

O que seria um dia de reunião para mim foram 3 dias seguidos de muita informação, reflexão e encantamento. Após estes 3 dias voltei para o interior para me

organizar. Após uma semana e meia voltei à Escola para minha primeira semana como voluntário. Passei 3 dias no Projeto e tive que retornar ao interior, pois a greve dos estudantes na UNESP de Rio Claro havia acabado e a Seção de Graduação do campus anunciou o retorno às aulas e o adiamento do prazo de entrega do pré-projeto de TCC, do dia 1º de Setembro para o dia 14 de Outubro. Do dia 1 de Agosto até o dia 5 de Setembro, fiquei apenas dedicado em concluir as disciplinas do primeiro semestre e finalizar o pré-projeto de TCC. No dia 5 de Setembro, a UNESP de Rio Claro recebeu a visita do professor José Pacheco, que viera para uma palestra. No dia seguinte, peguei carona com o professor com destino a Cotia. De fato, começara o meu trabalho voluntário. Foram duas semanas e meia na Escola, até que as aulas do segundo semestre na faculdade retornaram. Neste semestre eu cursei as duas últimas disciplinas da graduação, ambas na quinta-feira. Me organizei de modo a trabalhar na Escola de segundas às quartas-feiras. Finalizei o pré-projeto e protocolei na Seção de Graduação alguns dias antes do prazo final.

Até aqui eu descrevi, um tanto detalhadamente, o percurso que realizei para elaborar o projeto de pesquisa a ser realizado e me aproximar da escola parceira. A parti deste ponto, relato o percurso já dentro da escola.

É importante adiantar, neste momento, um aspecto em relação à escola parceira que estão mais detalhados no próximo capítulo. Este aspecto diz respeito à construção da própria proposta da escola, sua organização e desenvolvimento. Quando o professor José Pacheco aceitou o convite da ONG para desenvolver suas propostas e reflexões educacionais, já existia nesta um trabalho de Assistência Social que atendia crianças de até 6 anos com uma creche, crianças e jovens em atividades culturais e recreativas no contra-turno escolar, e adultos e idosos com atividades culturais, recreativas e de instrução profissional. Então, todo o trabalho até então desenvolvido foi sendo reformulado à luz das ideias e reflexões propostas pelo professor Pacheco. Não houve uma “implantação” de uma proposta externa e sim uma construção coletiva. Construção coletiva que segue firme atualmente. Logo, a escola não está pronta, assim como os educadores e os educandos não estão. Ela vai sendo desenvolvida junto com todos estes. Importante adiantar também, que as reflexões iniciaram no ano de 2011 e que o Âncora iniciou a escola, de acordo com as novas ideias, no início de 2012. Logo eu cheguei na metade do segundo ano de vida desta iniciativa inovadora, onde havia muita coisa sendo feita e muito por fazer.

Assim quando de fato iniciei o trabalho voluntário, recebi orientação para acompanhar o desenvolvimento das atividades na então sala do “grupo colorido”. Este grupo surgiu no início do segundo semestre de 2013. Nele estavam educandos de várias idades (entre 8 a 12 anos, em sua maioria) que estavam com dificuldades para assimilar

e desenvolver em si próprios muitos dos valores e das atitudes (desde o elaborar o planejamento diário e cumprir o roteiro de estudos até às questões de respeito, afetividade, honestidade e solidariedade para com os demais educandos, educadores e os espaços de aprendizagem) que o Projeto entende que são necessários para um saudável desenvolvimento de cada ser humano. Neste momento do meu percurso é que situa-se a primeira das dez narrativas desta pesquisa. Nestas narrativas substituí os nomes de todos os envolvidos sendo educandos e educadores, com exceção ao meu próprio nome, por nomes fictícios.

Narrativa 1: 09/09/13

“Às Sete e meia da manhã fui acompanhar o trabalho do educador Cosme, na tarefa de orientar alguns estudantes na elaboração do planejamento do dia. Acompanhei a orientação com um dos educandos, Sanhaçu, que, no caso, é tutorado por este mesmo educador.

Há duas semanas que este educando não cumpria o planejamento do dia. A conversa com ele se desenvolvia no sentido de, educador e educando juntos, encontrar um caminho para aprender que despertasse nele interesse e, também, estivesse sintonizado com as propostas da escola.

Após o educando recusar todas as propostas feitas por seu tutor, este pediu àquele que fizesse alguma proposta, porém nenhuma foi feita. O tutor me pergunta se eu tenho alguma ideia. De súbito lanço a ideia de realizar alguma atividade relacionada com algum jogo. O educando acena positivamente com a cabeça.

O tutor propõe a seu pupilo construir um jogo, no caso um jogo de alvo, para que assim, ele trabalhasse habilidades artísticas, criativas e matemáticas. O pupilo aceita e eu me responsabilizo a ajuda-lo a construir o jogo.

Das 9h30 às 10h30 fizemos a prospecção dos materiais e a elaboração – com cartolina, papelão, lápis, barbante, cola, guache e pincel – do alvo. Neste processo recebemos a ajuda de outro educando, Tiê – que não havia elaborado o planejamento do dia e estava circulando pelos espaços até se interessar em ajudar com o jogo do alvo.

Durante a prospecção de materiais, encontrei um jogo de tabuleiro (jogo da vida) e sugeri ao educando Sanhaçu que se ele conseguisse cumprir a tarefa do jogo do alvo, nós poderíamos jogar juntos este jogo no horário seguinte (10h30 às 11h30), o que foi aceito por ele.

Ao acabar o jogo do alvo, subi com o educando Sanhaçu para a sala de reuniões. Antes de iniciarmos o jogo da vida, ele pediu permissão para buscar sua blusa.

Rapidamente ele retornou sem a blusa, mas acompanhado do outro educando, Tiê, que nos ajudou com o jogo do alvo. Este perguntou e podia participar. Eu consenti, porém com duas condições: que fizéssemos juntos o seu planejamento; e que tivesse atitudes coerentes com os valores da escola. Após relutar por uns dois minutos, ele se convence e sai para buscar o caderno para elaborar o planejamento. Quando retorna eu o ajudo a realizar tal tarefa. Após concluir, iniciamos o jogo. Eu e Sanhaçu jogamos como peões, e Tiê como a banca.

Os educandos demonstraram muito interesse no jogo, e o desenvolveram com atitudes muito positivas. Aproveitamos as situações do jogo para trabalhar operações matemáticas (adição e subtração), na qual Tiê demonstrou algumas dificuldades, mas também, recebeu a ajuda de seu amigo. Sanhaçu, por sua vez, exercitou bastante a leitura, atividade que demonstrou alguma dificuldade.

Ao chegar no horário do almoço (11h30-13h) ainda não tínhamos terminado o jogo. Porém, o interesse na atividade foi tamanho que eles propuseram almoçar e voltar 12h30 para terminar o jogo (importante destacar que o horário do almoço é livre para que eles façam atividades outras que não estejam no roteiro). Ao meio dia eles vieram me procurar no refeitório, onde eu estava almoçando, para me chamarem para continuarmos o jogo. Este momento escancarou o interesse e a alegria dos educandos com a atividade. Terminei de comer e às 12h15 já estávamos de volta jogando. Terminamos o jogo por volta das 13h”.

Em poucas semanas, eu passei a circular por outros espaços de aprendizagem e, também, comecei a atuar como colaborador na mediação de um Projeto de Aprendizagem com o tema em Bio-Construção, mediado pela educadora Sarasvati. Neste momento é que elaborei as narrativas 2, 3, 4, 5 (colaborando em algumas atividades do Projeto de Aprendizagem cuja tema é “Robótica). Antes de apresentar estas narrativas é importante elucidar a respeito do Projeto de Aprendizagem. Esta metodologia de trabalho é a principal ferramenta de aprendizagem na escola parceira. Ela pode ser desenvolvida individualmente e/ou em grupo e constitui-se em uma possibilidade para o educando estudar temas que lhe são muito caros, que despertem um interesse profundo e verdadeiro, mesmo que temporário. Um projeto de aprendizagem não tem um tempo mínimo e máximo definido *a priori*. Cabe ao educando e ao seu tutor, com maior ou menor influência deste de acordo com o nível de autonomia daquele, definirem temas, objetivos, metodologias de trabalho, prazos etc. Geralmente, um Projeto de Aprendizagem agrega mais de uma disciplina/matéria obrigatória e ainda proporciona elementos, aprendizados, que não “cabem” nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, um Projeto de Aprendizagem extravasa este, e pode propiciar um

desenvolvimento mais amplo e orgânico de um educando. No caso do Projeto de Robótica que eu acompanhei momentaneamente, este nasceu a partir do interesse de alguns educandos em estudar mais a fundo o tema que, até outrora, era trabalho no âmbito de uma oficina.

Narrativa 2: 25/11/2013

“Das 8h às 8h30: auxiliando alguns educandos a fazerem seus planejamentos do dia, a observarem o respeito com o espaço e com os demais companheiros.

Eis que surge uma demanda. Um grupo de meninos do projeto de robótica (Tiê, João de Barro, Uirapuru, Piui, Suriri e Vissia) queria ir à marcenaria para começar a construir um barco (onde posteriormente seria acoplado baterias e hélices) porém isso só seria possível com a presença de um educador visto que o grupo em questão era constituído de educandos com pouca autonomia.

Como eles não haviam combinado anteriormente com nenhum educador para acompanhá-los com as tarefas na marcenaria, eles não poderiam proceder sozinhos.

Eles perguntaram para os educadores que estavam no espaço se algum deles poderiam acompanhá-los. Só eu ali poderia. Neste momento o educador mediador deste projeto intervém e adverte sobre a necessidade de se combinar antecipadamente com algum educador, e não em cima da hora. Diante de muita insistência em fazer as tarefas eu propus fazer naquele momento um combinado com eles para poder acompanhá-los. O combinado era que todos precisariam ter atitudes condizentes com os valores da escola, principalmente em relação à responsabilidade no uso dos materiais, ferramentas e máquinas, e respeito com os companheiros e com o educador.

Eles aceitaram e perguntaram se eu poderia acompanhá-los também na quarta-feira. Disse que iria depender de como iria ocorrer as tarefas de hoje.

Fomos até a marcenaria. A ideia do grupo era afixar uma pequena chapa de madeira a duas garrafas de plástico – que funcionariam como boias – com parafusos e porcas. Questionei se isso não iria fazer afundar o barco. Eles responderam que já haviam feito este procedimento antes e que o barco não havia afundado.

Tiveram a ideia de furar tanto a chapa, quanto as duas garrafas, com uma furadeira fixa. Dos seis meninos, dois disseram que sabiam utilizar tal máquina. Um deles, Uirapuru, tomou a frente nos trabalhos e seguiu realizando as tarefas (marcação com lápis dos locais dos furos, os próprios furos, a escolha dos parafusos, porcas etc) de modo que deixou pouco espaço para os demais trabalharem. O outro educando, João de Barro, que também havia dito que tinha conhecimento de como utilizar tais ferramentas e máquinas, atuou durante boa parte do tempo orientando os companheiros

para não utilizar ferramentas/equipamentos perigosos, manter a organização, terem atitudes corretas e, também, que prestassem atenção quando eu requisitasse. Além disso, dialogou com o primeiro, Uirapuru, para que este deixasse os outros educandos fazerem também parte dos trabalhos.

Quando faltava 5 minutos para o horário do lanche, pedi a eles que interrompessem as atividades e guardassem as ferramentas. Fizemos uma breve roda de conversa onde pontuei: a) que a atividade havia sido razoavelmente bem desenvolvida; b) que o educando Uirapuru apesar de saber manejar bem os materiais/ferramentas, agiu pensando muito em si próprio, deixando pouco espaço de trabalho para os colegas; e c) parabeneizei o educando João de Barro por ter atitudes muito positivas, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento das atividades. Por fim perguntei a todos, um a um, o que eles acharam da atividade, o que gostaram e o que não gostaram. Eles foram quase unânimes: gostaram da atividade e não gostaram da maneira como Uirapuru procedeu. Uirapuru reconheceu, acanhadamente, que falhou no seu proceder e concordou, timidamente, em melhorar na próxima atividade (dois dias depois).

Por fim, aceitei acompanhá-los no próximo encontro (dois dias depois, na quarta-feira) e combinamos que iríamos desenvolver a atividade das 9h30 às 10h30”.

Narrativa 3: 27/11/2013

“Como combinado há dois dias atrás, me encontro com os educandos do projeto de robótica às 9h30. Pedi a um deles que reunisse os demais integrantes que ainda não haviam chegado. Fui até a secretaria pegar a chave da marcenaria, porém ela não estava lá. A chave provavelmente estaria com o funcionário José. Assim, saí procurando por ele acompanhado de dois educandos, Uirapuru e Saíra. Como não o encontramos, Uirapuru sugeriu que fôssemos até a “casinha verde” (um contêiner onde José costuma guardar alguns materiais, além de passar algum tempo do dia trabalhando ali). Fomos até lá e chamamos por ele. Porém ele não estava. Então, Uirapuru entrou na “casinha”, apesar de eu ter pedido a ele que não entrasse. Chamei-o para sair, e ele se recusou. Em seguida ele encontrou um molho de chaves e me disse para testarmos na porta da marcenaria. Concordei e peguei as chaves...eis o meu erro. Nesse ínterim a outra educando que nos acompanhava disse que pegar este molho de chaves seria errado, pois deveríamos perguntar antes ao José se poderíamos pegá-las.

Infelizmente não escutei-a. Com o molho de chaves em mãos, testamos chave por chave na porta da marcenaria. Nenhuma delas abriu a porta. Os meninos começaram a inquietar-se. Disse a eles que teríamos que ter compreensão.

Como última tentativa fomos à secretaria. Expliquei a situação à secretária Teia. Ela telefonou para o José e descobriu que ele estava com a chave da marcenaria, porém ele havia saído para fazer algumas tarefas fora da escola e só retornaria no final da tarde. O desânimo só não arrebatou os educandos porque a outra secretária Reia pegou um molho de chaves sem identificação e me entregou dizendo para que eu tentasse abrir a marcenaria com elas, pois ninguém sabia de onde eram aquelas chaves.

Antes de entrarmos na marcenaria percebi que haviam outros educandos esperando ali em frente, que não estavam no último encontro há dois dias atrás, que afirmavam fazer parte do grupo de robótica.

Desconfiei se o que eles afirmavam era realmente verdade e disse a todos que só entrariam na marcenaria quem realmente participava do projeto. Perguntei a eles quem fazia parte e ouvi informações contraditórias. Resolvi então, pedir ajuda a outro educador, Damião, que é tutor de um dos meninos que, ao que tudo indicava, não fazia parte do grupo. O tutor confirmou que ele não participava, o que deixou este educando, Flautim, muito revoltado. Aproveitamos a situação e consultamos - na página da internet onde estão registradas todas as informações de todos os projetos de aprendizagem e oficinas que existem na escola – quais eram os educandos que realmente faziam parte do projeto. Verificamos que havia, além do Flautim, outro educando, Vissiá, que afirmava fazer parte do grupo porém não estava. Como eles estavam junto de nós observando a verificação, logo que eles ouviram que não faziam parte do grupo se revoltaram e ameaçaram entrar na marcenaria de qualquer maneira. Tal atitude motivou uma intervenção mais firme do educador Damião, que reforçou aos meninos que eles faltaram com honestidade e respeito e que teriam que respeitar o grupo de robótica e não entrarem na marcenaria.

Resolvido esta questão e devido a todos estes ocorridos narrados, o tempo que o grupo combinou de se reunir e prosseguir com as tarefas do projeto havia esgotado – já era 10h30. Mas isso não desanimou os educandos. Eles propuseram de realizar a atividade das 10h30 às 11h30. Como eu poderia estar com eles neste horário assim como todos eles, foi o que fizemos.

As atividades na marcenaria ocorreram semelhantemente às atividades de dois dias atrás – na segunda-feira. Uirapuru tomou a frente nas tarefas, mas desta vez não foi tão egoísta quanto na segunda-feira. Foi um pouco menos.

Como haviam 7 educandos hoje – na segunda-feira haviam 5 -, o ambiente estava um pouco mais conturbado e os educandos estavam agitados. No geral, eles agiram com pouca autonomia, pois mexiam em ferramentas e máquinas sem planejamento e sem meu consentimento. A cada vez que eu notava tal situação, eu ia até o(s) educando(s) que estavam agindo sem responsabilidade e dialogava com eles,

pedindo que parassem com tal atitude e, por fim, os lembrava como poderiam proceder com respeito e responsabilidade. Em alguns momentos foi necessário agir com mais firmeza.

Faltando 20 minutos para às 11h30 (horário do almoço), pedi a eles que interrompessem as tarefas para fazermos uma roda de conversa. Durante a roda eu procurei pontuar as atitudes deles, tanto as que estiveram de acordo com o combinado inicial – e foram poucas – quanto as que estiveram em desacordo, que foram: a) uso de máquinas e ferramentas sem planejamento, meu consentimento e supervisão; b) brincadeiras envolvendo materiais e ferramentas; c) dificuldade em respeitar o educador.

Como os educandos constantemente se distraíam entre si e/ou com objetos, a roda de conversa não foi boa. Depois de várias tentativas de organizar a roda, resolvi encerrá-la minutos antes das 11h30 e disse a eles que não os acompanharia neste projeto na próxima semana”.

Narrativa 5: 27/11/2013 (grupo de robótica)

“Saí deste encontro com o grupo de robótica insatisfeito com a minha atuação em dois momentos específicos: a) no momento que aceitei a ideia do educando Uirapuru – pegar o molho de chave que ele havia encontrado na “casinha verde” – e peguei o molho de chaves que, provavelmente pertencia ao José, sem a autorização/consentimento dele; e b) no momento em que encerrei a roda de conversa, pois com esta ação minha o grupo ficou sem a reflexão sobre suas atividades na marcenaria, além do fato de eu puni-los sem nem ao menos oferecer a possibilidade de realizar em um outro momento a roda de conversa e a reflexão.

Insatisfeito fui relatar às coordenadoras pedagógicas tais ações. Elas então me sugeriram, para ambos os casos, procurar os integrantes do grupo de robótica e oferece-los uma roda de conversa com o intuito de fazer as reflexões das atividades e das atitudes desenvolvidas durante todo o processo – desde a busca pelas chaves, até as atividades realizadas na marcenaria, incluindo a roda de conversa que pouco durou.

Sugeriram também que eu propusesse acompanhá-los no próximo encontro do grupo - na semana seguinte – caso conseguíssemos realizar satisfatoriamente as reflexões. Sugeriram, por último, que eu deixasse que os educandos relatassem os acontecimentos e as atitudes”.

Narrativa 5: 02/12/2013 (Roda de conversa e atividades grupo de robótica)

“Neste dia nos encontramos para a roda de conversa que foi sugerida ao grupo para que refletíssemos sobre os acontecimentos e atitudes do último encontro em 27 de novembro. Infelizmente estavam presentes apenas 3 educandos (João de Barro, Tiê e Suriri). Dois não puderam estar presentes (Saíra e Beija-flor) devido ao choque de horário com uma oficina que já participam desde o começo do semestre e outros dois simplesmente faltaram (Uirapuru e Piui).

Importante pontuar que este grupo tem reunião toda sexta-feira com o mediador e o facilitador deste Projeto de Aprendizagem. E, no dia 29 de novembro (sexta-feira) eles tiveram reunião. Neste dia, que eu não estava presente, os educandos demonstraram forte interesse em expulsar e/ou suspender por algum tempo um dos integrantes do grupo, Uirapuru – devido às suas atitudes que vêm incomodando há muito tempo.

Esta informação foi dada a mim primeiramente pelos educandos, na segunda-feira de manhã. Após a reunião eu fui confirmar a informação com o mediador do projeto.

Iniciamos a roda de conversa. Pedi a eles que, um a um, me contassem o que havia ocorrido no último encontro (27/11). Eles me contaram sobre as atitudes desonestas e desrespeitosas por parte dos colegas que fingiam fazer parte do grupo, assim como daquele integrante, Uirapuru, que, por mais que fizesse parte do grupo, agiu com egoísmo e desrespeito com educandos e comigo. Em seguida eles contaram que eles também faltaram com respeito e responsabilidade em vários momentos, tanto durante as atividades na marcenaria quanto na tentativa de roda de conversa ao final das atividades.

Como nenhum deles presenciaram a cena do molho de chaves na casinha verde eu contei a eles. Ao final eu perguntei o que eles achavam do ocorrido e a resposta foi unânime: que eu havia “vacilado”, faltando com respeito e responsabilidade por ter pego o molho de chaves sem o consentimento/autorização do José”.

Nesse ínterim, foram chegando cada vez mais voluntários para o Projeto. Logo, a necessidade de se pensar e refletir mais a fundo a questão do trabalho voluntário se fez presente. No final de outubro começou uma série de encontros - em que participaram vários educadores funcionários e educadores voluntários – em que foi sendo refletido e elaborado um documento com as diretrizes do trabalho voluntário. Constitui-se uma pré-Comissão de acolhimento ao Voluntário, da qual fiz parte, que encarregou-se de sistematizar as discussões e finalizar o documento de diretrizes. No começo de

dezembro houve a definição, em Assembleia Geral, dos membros da Comissão de Recepção e Acolhimento ao Voluntário, da qual fui membro junto com mais um voluntário e outros 3 funcionários. Este momento marca o início de umas das grandes responsabilidades que assumi dentro do Projeto.

Em fevereiro de 2014 pude participar de dois dias do Curso “Fazer a Ponte no Brasil”, onde coube aos educadores da escola Âncora responder questões enviadas por e-mail pelos participantes do Curso durante uma semana. Junto com outros educadores participei da reflexão e elaboração das respostas de três perguntas, além da reflexão sobre outras perguntas e respostas. Este processo coletivo de reflexão, questionamentos da própria práxis pedagógica e elaboração de respostas teve uma importância muito grande com forte caráter formativo aos educadores tanto individualmente quanto coletivamente. Pois, apesar de uma questão ser respondida por grupos de dois, três e até quatro educadores, antes de enviá-las aos participantes do curso, elas eram lidas, discutidas e alteradas o quanto fosse necessário por todo o coletivo docente. Só quando o coletivo de educadores estava sintonizado e de acordo com a resposta refletida e elaborada é que ela era enviada à origem. Foi um processo muito intenso, cansativo mas de fundamental importância para a formação dos educadores, inclusive da minha própria. Este é o contexto da sexta narrativa.

Narrativa 6: Curso Fazer a Ponte no Brasil

Nesta narrativa, trago uma das perguntas em que participei da reflexão e elaboração da resposta.

“Pergunta:

Olá!

Entre as inúmeras reflexões que vieram à mente durante a primeira semana de curso uma que tem povoado meus pensamentos é o “nada”. Nas perguntas, em materiais sobre outras escolas que foram compartilhados no café há uma preocupação/medo muito presente...e se o aluno não quiser fazer nada? E se ele não se interessar? Se ele só quiser sentar embaixo de uma árvore e olhar o céu? Nossa...isso me fez pensar em um monte de problemáticas da nossa sociedade, o medo do ócio, da vagabundagem, uma necessidade de manter todo mundo sempre ativo, ocupado, interessado e quem sabe também agitado, estressado, correndo para fazer “tudojuntoagora”. Minha questão é: existe espaço para o “nada” na Escola? Qual a importância (ou problemática) de haver esse espaço cheio de ócio?”

Resposta:

“Olá B.!

Eu, Daniel, educador, em colaboração com Augusto respondemos sua pergunta.

Um dos objetivos fundamentais do processo educativo na Escola é estimular e favorecer, através de nossos dispositivos e processos de aprendizagem, que o educando seja protagonista em relação à conquista de sua autonomia. A autonomia consiste em um agir/pensar responsável, respeitoso, cooperativo, solidário, honesto, levando em consideração o eu, o(s) outro(s) e o contexto (o ambiente e o sistema de relações intrínsecos a ele). Ele se dá na relação, nunca no isolamento. Somente um educador autônomo poderá inspirar o educando a buscar o desenvolvimento da própria autonomia, “porque um professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”. Em síntese, autonomia é liberdade com responsabilidade.

O ócio em si não é ruim nem bom. É um fato. Ele existe e é um momento de aprendizagem. Quanto maior for a autonomia do educando, maior será a qualidade do (contemplativo, criativo, de pausa necessária, de fantasia). Logo, quanto maior ou menor a autonomia do educando maior ou menor será o espaço-tempo de ócio confiado a ele para o ócio (cabe a ele organizar e cumprir seus compromissos e suas responsabilidades). O ócio é inevitável e fundamental. Para todo caso, existe um espaço-tempo em que o ócio é possibilitado a todos (11h30 às 13h); é um momento no qual o educando não está sob uma atividade necessariamente planejada. Ele pode escolher no aqui e agora a atividade que deseja realizar, como e com quem realiza-la.

Quanto mais a Escola for autônoma, mais ela será permeado de espaço-tempo permeado de ócio positivo.

Abraços fraternos,

Daniel e Augusto”

Em Abril de 2014 assumi uma nova responsabilidade, a de Oficineiro, ao propor uma Oficina de Meditação, sendo as narrativas de 7 a 10 a ela relacionada. Sobre a oficina de Meditação é importante contextualizar sua fundamentação junto à proposta pedagógica da escola parceira – tema que será mais aprofundado no capítulo seguinte. A escola parceira tem como um dos grandes objetivos não limitar as experiências dos educandos aos temas e atividades específicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Logo, toda e qualquer atividade que (1) possibilitar experiências de desenvolvimento aos educandos, seja em qualquer âmbito do ser humano e não necessariamente ao

âmbito mental racional, que (2) esteja dentro dos valores e princípios da entidade e que (3) haja interesse por parte daqueles, pode ser desenvolvida dentro da escola. Neste sentido, após ter trabalho durante um semestre na escola, fui considerado apto, como educador voluntário, a oferecer uma oficina. Durante este tempo, em conversas cotidianas com educandos, descobri que havia curiosidade, entre uns, e um interesse mais genuíno, em outros, pelo tema “meditação”. Como sou praticante de meditação, conheço algumas técnicas, tendo já realizado alguns cursos. Apresentei, então, no início de 2014, uma proposta de oficina de meditação (anexo 3), que foi aceita.

Narrativa 7: 13/05/2014

“O primeiro dia desta oficina. Preparei o espaço com colchões e tatames em círculo e já na quantidade de participantes. Antes de qualquer explicação sobre o que é Meditação e qualquer outro tema próximo, propus aos participantes uma vivência prática, o que foi aceito por todos. Apenas informei a eles que as instruções sobre como meditar, seriam bem explicitadas no áudio gravado que iríamos ouvir enquanto meditássemos. Realizamos a vivência e perguntei a cada um o que sentiram, tanto de conforto quanto de desconforto, tanto de sentimentos e pensamentos positivos quanto negativos. Os relatos observados foram certos desconfortos no corpo como formigamentos, dores, e outros incômodos; sensações de calma, tranquilidade, alternados com agitação, fluxo de pensamentos e sonolência. No geral, eles gostaram da atividade. Abri para perguntas e algumas foram relacionadas ao benefício que a meditação pode trazer, sua origem, quem a pratica, autoconhecimento, religião, dúvidas sobre posturas, sobre imaginações e verbalizações.

Expliquei a eles que a oficina seria construída por todos, logo todos poderiam contribuir com sugestões de atividades, exercícios e etc. O que eu pensei inicialmente é realizar além da técnica de meditação conhecida como Anapana, contação de histórias relacionadas a esta técnica e ao seu desenvolvimento (algo atrelado à vida de Sidarta Gautama, o Buda), atividades de concentração e relaxamento, brincadeiras, produção de desenhos e textos. Os educandos se animaram com as propostas e após uma fala da educadora Guadalupe sobre sua experiência com loga e meditação, em que esta tocou no tema das Mandalas, a educanda Andorinha logo demonstrou interesse pelas tais Mandalas e perguntou se poderíamos trabalhar com elas, através de desenhos. Guará também se animou, pensando já na ideia de fazer Mandalas com Spray (técnica que ele vem trabalhando em um Projeto). Disse que poderíamos sim trabalhar com Mandalas e muitos outros temas afins à Meditação e outros saberes e

práticas

orientais.

Entreguei para os presentes a Ficha de Participação em Oficina, documento que oficializa o interesse do educando e o consentimento do respectivo Tutor. Pedi que pensassem bem se realmente queriam participar desta Oficina e só então preenchessem a tal Ficha. Pedi que entregassem até o dia 27/05/2014. Após a oficina duas educandas vieram manifestar interesse em participar da oficina, Azulona e Inhambu. Disse a elas que após a próxima oficina eu iria avaliar junto com os participantes atuais as possibilidades e as responsabilidades envolvidas na adição de mais participantes e, então, lhes daria a resposta. Com a educadora Guadalupe, combinamos que ela ficaria apenas no início da Oficina para Meditar e, então, sairia para realizar outras tarefas”.

Narrativa 8: 20/05/2014

“Neste encontro perguntei a eles se se lembravam das orientações para a prática da meditação (Não sair da sala durante a meditação para banheiro, água ou outras necessidades; manter-se de olhos fechados, em absoluto silêncio e sentados com as costas e pescoços eretos, podendo mudar de posição em silêncio desde que mantendo a posição de se estar sentado) e se pudessem explicar ao educando Canário que não pode estar no primeiro encontro. Eles lembravam e explicaram ao Canário as orientações. Só esquecerem de orientar quanto ao foco da atenção que deve se concentrar na entrada das narinas, de modo a apenas observar, com respiração natural, o toque na região do ar que entra e do ar que sai das narinas. Após comentar estas orientações realizamos a técnica de Meditação Anapana, ouvindo as instruções através do áudio gravado no computador.

Em geral os educandos conseguiram manter os combinados, com alguns momentos de distrações (principalmente quanto aos olhos que se abriam). No início da meditação, alguém do lado de fora bateu várias vezes na porta, durante uns 5 minutos, até que desistiu e o barulho cessou. Fiz apenas duas intervenções sinalizando com meu olhar para que um ou outro observasse a postura e fechasse os olhos. Mantive a postura de meditador quase o tempo todo. Dialogamos sobre as sensações que todos sentiram durante a meditação (relaxamento, agitação, sono, formigamentos, dores, incômodos, dificuldades de concentração foram os mais citados).

Após estes diálogos, propus uma contação de história. Eles aceitaram e, então, li o primeiro capítulo do livro "Príncipe Sidarta - A história do Buda" que narra o seu nascimento.

Conversei com os educandos sobre a Ficha de Participação em Oficina que havia entregue na semana anterior e entreguei uma Ficha para o Canário que participou pela primeira vez. Combinei com eles que me entregassem na semana seguinte. Quanto ao educando Guará, eu havia combinado durante a semana com seu tutor, Fósforo, que aquele deveria me entregar a Ficha sem falta no próximo encontro, caso contrário, ele não iria participar da Oficina neste dia. Logo, eu e Guará firmamos este combinado. Isso porque, segundo Fósforo me explicou, Guará está com muita dificuldade em desenvolver a Responsabilidade. Após a história pedi que guardassem os colchões e tatames e organizassem a sala de um modo geral antes de saírem para o lanche”.

Narrativa 9: 27/05/2014

Neste dia tivemos a ausência de Canário e Andorinha por motivo de entrevista para uma rede de TV, além da Sabiá, Bem-te-vi e Asa-Branca, que estiveram ocupadas em uma atividade coletiva com toda a Iniciação. Logo estavam presentes Guará e a educadora

Guadalupe.

Perguntei ao Guará se havia preenchido a Ficha de Participação em Oficina e a resposta foi não. Ele explicou que havia perdido a Ficha e me pediu para entregar na semana seguinte. Eu não concordei e reafirmei o combinado. Ele, então me pediu, já que o Fósforo, seu Tutor, não estava na escola neste dia, para aceitar uma autorização da sua Co-Tutora, no caso, segundo explicado por ele, a educadora Guadalupe. Como ela estava presente, perguntei-a se autorizava a participação de Guará neste dia e a resposta foi afirmativa. Aceitei esta autorização. Combinei então com o Guará que ele deveria me procurar para eu lhe entregar outra Ficha e que, em seguida, deveria preenchê-la e trazer para mim no próximo encontro com a assinatura e autorização do Tutor, Fósforo. Caso contrário não permitiria que ele participasse da Oficina neste dia.

Após estes combinados, propus que meditássemos em total silêncio, ou seja, sem a escuta da gravação do áudio com as instruções da técnica Anapana. Foram combinados 15 minutos de Meditação. Após isso, Guadalupe se retirou. Ficamos só eu e o Guará. Propus a ele que fizesse um desenho, procurando expressar seus sentimentos, pensamentos e sensações que o agitavam neste momento. Ele concordou e combinamos quinze minutos para esta tarefa. Após finalizado o tempo, perguntei se ele queria falar sobre o desenho (havia muitas cores, uma frase com os dizeres: "muita raiva" e o Símbolo do "TAO"), porém ele não quis. Faço aqui um parêntese: (Eu já sabia que ele havia se envolvido em uma confusão, minutos antes do início da Oficina, na quadra. Ele é um dos responsáveis pelos materiais esportivos que são utilizados pelos educandos na hora do almoço - entre 11:30 e 13h - e, ao dar o horário de guardar os

materiais, alguns meninos, entre eles Flautim e Aracuã desrespeitaram o pedido do Guará para entregar a bola de futebol. Guará discutiu com Flautim e o chutou. Eu e o Educador Damião separamos e conversamos com Guará).

Como tínhamos aproximadamente 20 minutos de Oficina, dei algumas opções para o Guará. Entre elas era ficar na sala ou se retirar. Se quisesse ficar, poderia deitar-se, descansar, refletir, conversar comigo sobre qualquer assunto, ou ainda que ele propusesse algo. Ele disse que queria ficar. Ficou e deitou-se. Logo em seguida ele me perguntou como e por quê eu vim trabalhar como voluntário na escola. Eu contei o como e o porquê e disse também que meu tempo aqui estava próximo de terminar, que talvez eu ficasse mais um mês. Dito isso Guará começou a chorar. Amparei-o. entre lágrimas e soluços ele disse algumas coisas como: "Gosto muito de você"; "Não queria que você fosse embora"; Disse que eu estimo muito ele também. Iniciamos uma conversa sobre as nossas vidas, como e onde crescemos e vivemos, as dificuldades, o presente e o futuro próximo. Ele se emocionou bastante ao contar que o pai, ex-PM, já foi jurado de morte, baleado algumas vezes, por isso se mudaram de cidade. Falou sobre a postura disciplinadora e rígida do pai, e o desejo do mesmo para que o filho fosse estudar em Colégio Militar, etc.

Durante a conversa, verifiquei o horário e a Oficina havia acabado. Organizamos a sala e saímos. No meio da tarde Fósforo veio me procurar. Perguntou se o Guará havia participado da Oficina. Respondi que sim, lhe contei como autorizei-o a participar mesmo não tendo cumprido o combinado. Fósforo "puxou minha orelha", pois além de eu ter descumprido um combinado, mesmo tendo reelaborado o combinado com sua co-tutora, colaborei para com a irresponsabilidade do Guará. Foi neste momento que me dei conta que do vacilo que cometi".

Narrativa 10: 03/06/2014

"No dia anterior à Oficina, na tutoria do final do dia, Guará entregou a "Ficha de Participação em Oficina" para seu tutor, Fósforo, para que autorizasse e participação do seu tutorando. Porém não pegou de volta a Ficha. Logo, ele não a tinha em mãos para no dia seguinte entregar a mim e, então, ser autorizado de fato a participar da Oficina. Assim que os educandos foram embora, e antes da Assembleia dos Tutores, me reuni com os educadores Fósforo, Guadalupe e a coordenadora Gratia. Esclarecemos alguns combinados entre nós. Entre eles, o de que Guará não iria participar na Oficina do dia 03/06 porque não cumpriu com responsabilidade a tarefa que lhe cabia. Gratia disse que Guará, desde que entrou na escola, vem evoluindo muito em relação à Autonomia e Responsabilidade. Ressaltou que não podemos esquecer esta evolução e, assim, ter

cuidado para que, quando formos falar com ele sobre este caso específico, lembrarmos inclusive de lembrá-lo dos seus avanços nestes temas e elogiá-lo antes de tratarmos do episódio em questão. Deixando claro que ele está de parabéns por seus avanços e que não pode descuidar, porque ainda há de avançar mais.

No dia 3, há aproximadamente 40 minutos antes do início da oficina, Guará me encontra no refeitório almoçando. Ele veio até mim e disse com muita tranquilidade que não iria participar da Oficina neste dia porque, apesar de ter entregue a "Ficha de Participação" para Fósforo, ele esqueceu de pegar a mesma de volta, com a autorização e assinatura do tutor. Fiquei contente com a postura dele em assumir o descuido e reafirmei de me entregar a "Ficha" devidamente autorizada pelo tutor até o próximo encontro, para poder participar do mesmo.

Ainda antes da Oficina, Andorinha me avisou que não poderia participar no dia de hoje pois tinha dentista marcado e que a mãe viria buscá-la no horário da Oficina. Canário não participou nem comunicou.

Sabiá não quis participar. Conversei com ela e disse que a Oficina é um compromisso que se assume, e isto implica responsabilidade. Disse que ela poderia não participar apenas desta vez, mas com intuito de refletir sobre fazer parte desta Oficina ou não e me dissesse na semana seguinte o que havia decidido. Deixei claro a ela que: se quiser continuar na Oficina não poderá mais se ausentar sem um motivo maior; se não quiser continuar na Oficina, deverá me comunicar para que se abra uma vaga, e então, outro educando possa ter a oportunidade de participar. Disse para que pensasse nela e naqueles que estão esperando uma vaga para poder participar.

Participaram apenas Bem-te-vi e Asa-Branca. Antes de meditarmos sugeri que fizessem um desenho em uma folha de papel, com intuito de expressarem o que estavam sentindo naquele momento. Estipulamos um tempo de 15 a 20 minutos para o desenho. Asa-Branca representou a si mesma com muita alegria e com características de uma personagem de filme e/ou desenho animado. Ela mesma cantarolava baixinho e dava risadas quando desenhava. Bem-te-vi estava com uma expressão mais séria e fechada. Demorou para iniciar o desenho. Calada começou a desenhar. Fez corações e escreveu que amava algumas pessoas. Ela não quis falar sobre o desenho. Só após a meditação, que fizemos em silêncio, ela disse que as pessoas que amava era sua mãe, seu pai e sua irmã que, segundo a amiga Asa-Branca, está morando em outro estado, e por isso, Bem-te-vi sente saudades.

Após a meditação, Asa-Branca continuava alegre e animada. Bem-te-vi apresentou uma expressão mais aberta, simpática. Perguntei a elas como se sentiram na meditação. Asa-Branca disse sentir alguns incômodos, mas que havia conseguido se concentrar também. Bem-te-vi relatou sentir incômodos e desânimo em meditar.

Disse a ela para pensar bastante ao longo da semana, no intuito de saber se realmente gostaria de continuar participando desta Oficina. Assim como falei com Sabiá, disse a ela para pensar nela e naqueles outros que estão esperando abrir uma vaga para poder participar”.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Neste capítulo, irei analisar as experiências que vivenciei ao longo desta pesquisa à luz das narrativas por mim produzidas e da discussão teórica. Para efeito de organização e clareza das ideias, dividi este capítulo em duas partes, correspondente a duas dimensões de análise, a saber: a) a escola como lugar de formação; e b) a autonomia e os valores como saberes necessários à prática educativa.

5.1 A Escola como lugar de formação

“A formação de professores em Portugal é demasiado teórica e com pouca ligação às escolas” (NAYSMITH, 1995, p.11). E no Brasil também. É o modelo já descrito anteriormente, onde o estudante é submetido a uma extensa carga horária de aulas, predominantemente, teórico-expositivas nas salas das universidades. O Currículo é único e objetivo, concebido por professores-formadores, e se desenvolve qual uma linha de produção. A situação mais próxima que um estudante pode ter dos contextos reais, mais próxima ainda que as breves intervenções pontuais das disciplinas de “Estágio Supervisionado”, é quando se envolve em um Projeto de Extensão Universitária, que infelizmente não conta em nada em termos de “créditos” necessários para a conclusão do curso, ou seja, é um dispositivo formativo desestimulado institucionalmente.

No modelo atual dos cursos de licenciatura “a formação é concebida num espaço isolado dos contextos em que a aprendizagem se desenvolve. Pressupõe que a informação e a formação são dois momentos cumulativamente justapostos numa linearidade simples” (PACHECO, 2008, p.27-28). Logo, a importância da escola como lugar de formação, no nível das práxis, é desconsiderada ou pouco considerada pelas instituições de formação de nível superior. E, se estamos a falar da importância de educadores enquanto sujeitos das práxis é lógico afirmar que a formação não pode se isolar das atividades práticas em contexto real, e urge aproximar-se das escolas e outros espaços de aprendizagem não-formais. Segundo Nóvoa (2011):

“Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. **Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado.** Nestes anos em que transitamos de aluno para professor **é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como**

referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2011, p.55, grifo nosso).

O envolvimento do professor em formação em efetivos projetos educativos (escolas e outros espaços não-formais de educação) constitui-se em um dos mais importantes passos para a concretização das práxis na formação, além de possibilitar a flexibilização curricular e metodológica, se for devidamente integrado ao programa. Estes temas levam a se pensar não mais em uma formação padronizada e engessada e, sim, em trajetórias de formação, que é quando cada professor em formação percorre uma trajetória única através da vivência de processos formativos subjetivos e/ou objetivos e em espaços educativos variados (educação formal e não-formal), constituindo projetos com âmbitos concomitantemente individuais e coletivos, além da porção formativa do programa curricular institucional e com a mesma importância em termos de “créditos” – se é que devemos continuar com este sistema de créditos - para a conclusão da graduação, estímulos financeiros como bolsas de pesquisa e extensão não necessariamente dissociados, entre outros. Não se trata, porém, de uma formação “individualizada” no sentido do termo anunciado pelos *experts* do mercado de trabalho e conhecido como “capital humano” e, sim, no pressuposto de que cada indivíduo em formação se integre a um ou mais coletivos em formação – seja dentro da própria universidade como “grupos de estudos” de pesquisa e extensão e fora dela, no envolvimento com escolas formais e espaços não-formais educativos.

“A formação tem em conta a história e a ação dos professores como fatores estruturantes das aprendizagens, das interpretações e utilizações que delas venham a fazer. A formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber e traduz-se na não-dissociação do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal. Quando se refere o desenvolvimento pessoal e se apela ao protagonismo do professor individualmente considerado, não se pretende fazer uma apologia de uma formação “individualizada” no sentido que lhe confere a teoria neoclássica do “capital humano”, e que se reflete numa simples multiplicação da oferta de formação. Também no campo da determinação de necessidades não se propõe um diagnóstico centrado exclusivamente no individual, mas uma redefinição da determinação de necessidades no pressuposto de que, no coletivo em formação, as necessidades individuais e de grupo são, simultaneamente, produto e produtoras de **trajetórias de formação**” (PACHECO, 2008, p. 28-29 grifo nosso).

A formação entendida enquanto trajetórias únicas enseja o desenvolvimento da Autonomia. Os aspectos mais individuais das trajetórias de formação, porém, vale destacar, não se constituem em um processo automaticamente formativo e, sim, em possíveis momentos de um processo de formação. Por isso não negar as porções

curriculares comuns a todos, que também têm sua importância. Por isso flexibilizar institucionalmente a formação, de modo que esta se harmonize com o próprio processo de desenvolvimento do adulto que também é diverso, flexível.

“A oposição entre um modelo de formação dito tradicional e um outro que se reclama de autonomia pode ser mistificadora. O que importa reter, nos contrastes possíveis, é a tradicional hegemonia do modelo transmissivo centrado no formador e no professor isolado. As alternativas a tal modelo poderão acolher e valorizar a formação nos contextos mutáveis de trabalho e pautar-se pela flexibilização e harmonização com a aprendizagem informal. Esse um outro modelo não distancia a formação dos professores das realidades organizacionais em que os indivíduos atuam e reconhece que a ação educativa é apenas um dos componentes, um dos possíveis momentos de um processo de formação de adultos, e que, per si, uma ação educativa não é automaticamente formadora” (PACHECO, 2008, p.27-28).

A Autonomia, tema a ser discutido no item “3.2” deste capítulo, em questão não pode ser confundida com a auto-suficiência:

“Quando falo de autonomia, refiro-me sempre a uma autonomia de duplo significado: a do indivíduo e a do indivíduo em grupo. De outro modo, (...) (a formação) encarnaria e levaria ao absurdo o ideal de autossuficiência das sociedades modernas, numa arrogância autônoma que seria a negação das aprendizagens e da aprendizagem com os outros” (PACHECO, 2008, p.82).

Existe mesmo, dentro da Autonomia, uma porção mais pessoal, que remete a um desenvolvimento de habilidades as mais variadas (corporais, intelectuais, emocionais, da psique, da consciência) e leva ao indivíduo a realizar atividades e tarefas diversas com menor auxílio de outros e, ainda mesmo, sem o auxílio de outros indivíduos, por exemplo, ler, escrever, interpretar etc; e uma outra mais coletiva, quando o desenvolvimento de habilidades leva o sujeito ao um nível superior na realização de atividades e tarefas variadas que implica necessariamente a um agir com os outros indivíduos, no fazer cultural, político, laboral, artístico, ou seja, remete à condição humana de “estar no mundo”.

“A autonomia refere-se, por um lado, a um nível de desenvolvimento psicológico (...) e, por outro lado, à uma dimensão social. A autonomia pressupõe uma relação na qual os outros se fazem necessariamente presentes como alteridade. Nesse sentido, trata-se da perspectiva da construção de relações de autonomia. Não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo e que implica relações de poder não autoritárias” (BRASIL, 1998, p.35).

Mas tanto a porção mais pessoal quanto a mais coletiva, por assim dizendo, se desenvolvem, desde o nascimento de um ser humano, em relação com outros seres

humanos. Vivemos em sociedade, compartilhamos espaços, recursos etc. Por isso, a autonomia se dá na relação, por mais indireta que seja uma ação individual. Assim:

“O espaço da formação (...) já não é o do professor considerado isoladamente, dado que o professor mantém uma forte relação (também afetiva) de pertença a um grupo organizado (...) aprende-se com os outros. Todos são chamados ao papel de formador e ao de formando. O projeto pessoal de formação consubstancializa-se no projeto de formação de grupo” (PACHECO, 2008, p.78).

Chamo atenção para a narrativa de número 6 (curso fazer a ponte) e a outros dispositivos organizacionais e formativos que participei como a Assembleia Geral de educadores, as Assembleias de Núcleo (Iniciação e Desenvolvimento/Aprofundamento), a Comissão de Recepção e Acolhimento ao Voluntário e Oficinas, onde os educadores eram ao mesmo tempo formadores e formandos. O Projeto da Escola e cada “sub-projeto” é pensado e realizado, realizado e pensado qual a práxis efetivada por educadores sujeitos das práxis nos conclama.

“A concepção e desenvolvimento de um projeto é um ato coletivo, no quadro de um projeto local de desenvolvimento, e pressupõe uma profunda transformação cultural (...) Incide sobre a reelaboração da cultura pessoal e profissional, no contexto de uma formação indissociável da ideia de mudança escolar e social” (PACHECO, 2008, p. 13-14).

5.2 A Autonomia e os valores como saberes necessários à prática educativa

A autonomia é um saber fundamental à prática educativa, como nos coloca Paulo Freire. Sem autonomia, como a equipe de educadores poderá realizar o trabalho da elaboração e construção permanente de um verdadeiro projeto-político-pedagógico em um contexto particular? Como falar em autonomia do educador e das equipes de educadores, atualmente no contexto das escolas públicas, se estes estão rigorosamente subordinados a um rígido controle administrativo? Como decidir aspectos fundamentais acerca da própria profissão e de seus elementos como em relação à estrutura organizacional da unidade escolar, como a construção e transformação coletiva, reflexiva e permanente dos espaços-tempos, das atividades, dos currículos e às questões da formação nas práxis e do seu justo reconhecimento em contexto de rígido controle externo? Que autonomia é essa?

“A autonomia está embotada de equívocos. Em toda a autonomia existe dependência e não há uma ciência da autonomia, pois esta está para além de todos os determinismos e é agida em dinâmicas relacionais de difícil inventariação. Poderá ser entendida como capacidade de controle de decisões, que não se confunde com a autonomia dos professores na sala de aula, aceita e considerada como de alto grau por vários autores e pode ser identificada com individualismo. Esta autonomia, contrariamente ao que sugere, está profundamente subordinada às dependências dos professores face a um currículo e às condições materiais do seu desenvolvimento, bem como sujeita a forte controle administrativo. A autonomia poderá ser entendida como o auto-governo de uma profissão que tem, ela própria, o controle das suas funções: critérios de seleção, de ingresso na profissão, regras de comportamento profissional, decisões de renovação. E que desempenha, de algum modo, papel significativo na determinação da política educativa. (PACHECO, 2008, p. 119).

A experiência que tive na Escola parceira aponta para a apropriação e efetivo uso-fruto da autonomia permeada de responsabilidade e responsabilização pelos e dos educadores como lhes é tão cara. Consiste no empoderamento responsável, paulatinamente, do exercício da profissão, da sua ressignificação, do controle das suas funções, exercendo um real e significativo papel na determinação da política educativa. Transformar os espaços-tempos escolares, como o questionamento do monopólio da metodologia de aprendizagem consistida em aulas teórico-expositivas em “celas” de 50 minutos, sinalizadas em seus inícios e términos por estridentes “sinais de fábrica”, e a assunção de distintas metodologias de aprendizagens como as pesquisas individuais e coletivas, os projetos individuais e coletivos, as Oficinas, os grupos de responsabilidade, as assembleias, a elaboração de planejamentos diários e/ou quinzenais, as tutorias entre educadores-tutores e educandos-tutorandos, trabalhos de campo e visitas acompanhadas e/ou guiadas etc. Exemplifico estes dizeres com minha atuação na

Comissão de Recepção e Acolhimento ao Voluntário e Oficinas, no acompanhamento, mediação e reflexão da elaboração de planejamentos diários pelos educandos, suas pesquisas e projetos – presentes nas narrativas de 1 a 5 e, também na atuação como oficinairo – representada pelas narrativas de 7 a 10 com a Oficina de Meditação por mim focalizada.

Importante esclarecer, também, que tal apropriação e empoderamento da profissão docente com acentuada autonomia não garante, por si só, um quadro de desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e educandos. As dificuldades de convivência e aprendizagem não desaparecem num estalar de dedos. E, também, não é seu objetivo a resolução instantânea de tais dificuldades, pois a vida assim não é. Quando as dificuldades aparecem há que conferir importância às mesmas e proceder de maneira, concomitantemente, coletiva e individual para a superação das mesmas. Isso vale para todos os âmbitos do grupo em questão, seja para o desenvolvimento pessoal de um educando ou educador, seja para a própria organização dos espaços-tempos escolares e etc. Tal é o movimento que a práxis oportuniza.

O caso do desenvolvimento da formação de educadores na Escola da Ponte, nos traz a ideia de que a Autonomia - assim como muitos outros saberes e habilidades como nos traz Paulo Freire em seu “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” - tão cara e necessária aos educadores e às escolas, não deve restringir-se a esses e, sim, ser ensinada aos educandos:

“A autonomia que (...) (na formação) se reivindicava para os professores e a escola era a autonomia que se outorgava aos alunos. Ninguém dá o que não tem. Mas ninguém poderá recusar-se a partilhar o que possui. Por isso, a formação dos professores, na Ponte, não era somente a concretização de um projeto pessoal e coletivo, mas sobretudo a exigência profissional colocada a serviço do sucesso pessoal e educativo dos alunos” (PACHECO, 2008, p.73).

Aí está o sentido de se possibilitar aos estudantes do nível básico, por exemplo, uma oficina de meditação onde participam aqueles que tenham um real interesse pelo tema e se configura como currículo subjetivo. Não faz tanto sentido romper com a padronização curricular e metodológica nas universidades e mantê-la vigente no nível básico da educação formal. Lembro que “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2008). Tal rompimento não é somente “pedagógico”, se é que é possível o pedagógico existir alijado de outros fatores, mas sim, e sobretudo, político e cultural.

A autonomia porém não é concedida aos educandos e educandas como se concede uma permissão para realizar um trabalho de campo ou uma visita guiada a algum lugar da cidade e, sim, é ofertada na vivência das atividades do cotidiano de

acordo com o desenvolvimento de valores básicos para assunção das mesmas - no caso da Escola parceira os valores são Responsabilidade, Respeito, Honestidade, Solidariedade e Afetividade. O desenvolvimento da autonomia é um processo que ocorre com as inúmeras experiências e em relação a uma série de saberes e valores como responsabilidade, respeito, criticidade, estética e ética, bom senso, humildade, alegria e esperança, curiosidade, liberdade e autoridade, saber escutar, honestidade, afetividade e etc. Pois:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. ***É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade***” (FREIRE, 1996, p. 107).

É importante destacar que a autonomia está intimamente relacionada ao desenvolvimento da responsabilidade. Esta está intimamente relacionado com a vivência de inúmeras experiências decisórias. Isso vale para qualquer ser humano, educador ou educando, criança, jovem, adulto ou ancião. Por isso a conquista e desenvolvimento da autonomia que os educadores reclamam para si devem ser possibilitadas aos educandos através da própria estrutura organizativa da escola, isto é, da configuração dos espaços-tempos escolares, pois:

“É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim (...) Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável” (FREIRE, 1996, p. 106).

Elucido estas afirmações com o auxílio da evocação de algumas passagens das narrativas. Exemplifico o desenvolvimento da Autonomia, tanto dos educandos quanto do educador – eu, no caso –, a relação entre o desenvolvimento de eu e de outro e a relação da Autonomia com a práxis do educador sujeito das práxis.

O primeiro caso que irei relatar incide no contexto das narrativas de 7 a 10, na Oficina de Meditação por mim focalizada.

“Dia 13/05/2014. O primeiro dia desta oficina (...) Expliquei a eles que a oficina seria construída por todos, logo todos poderiam contribuir com sugestões de atividades, exercícios e etc. (...)Entreguei para os presentes a Ficha de Participação em Oficina, documento que oficializa o interesse do educando e o consentimento do respectivo

Tutor. Pedi que pensassem bem se realmente queriam participar desta Oficina e só então preenchessem a tal Ficha. Pedi que entregassem até o dia 27/05/2014”

“Dia 20/05/2014. Conversei com os educandos sobre a Ficha de Participação em Oficina que havia entregue na semana anterior e entreguei uma Ficha para o Canário que participou pela primeira vez. Combinei com eles que me entregassem na semana seguinte. Quanto ao educando Guará, eu havia combinado durante a semana com seu tutor, Fósforo, que aquele deveria me entregar a Ficha sem falta no próximo encontro, caso contrário, ele não iria participar da Oficina neste dia. Logo, eu e Guará firmamos este combinado. Isso porque, segundo Fósforo me explicou, Guará está com muita dificuldade em desenvolver a Responsabilidade”.

“Dia 27/05/2014. Perguntei ao Guará se havia preenchido a Ficha de Participação em Oficina e a resposta foi não. Ele explicou que havia perdido a Ficha e me pediu para entregar na semana seguinte. Eu não concordei e reafirmei o combinado. Ele, então me pediu, já que o Fósforo, seu Tutor, não estava na escola neste dia, para aceitar uma autorização da sua Co-Tutora, no caso, segundo explicado por ele, a educadora Guadalupe. Como ela estava presente, perguntei-a se autorizava a participação de Guará neste dia e a resposta foi afirmativa. Aceitei esta autorização. Combinei então com o Guará que ele deveria me procurar para eu lhe entregar outra Ficha e que, em seguida, deveria preenchê-la e trazer para mim no próximo encontro com a assinatura e autorização do Tutor, Fósforo. Caso contrário não permitiria que ele participasse da Oficina neste dia (...) No meio da tarde Fósforo veio me procurar. Perguntou se o Guará havia participado da Oficina. Respondi que sim, lhe contei como autorizei-o a participar mesmo não tendo cumprido o combinado. Fósforo “puxou minha orelha”, pois além de eu ter descumprido um combinado, mesmo tendo reelaborado o combinado com sua co-tutora, colaborei para com a irresponsabilidade do Guará. Foi neste momento que me dei conta que do vacilo que cometi”.

Neste ponto gostaria de ressaltar a relevância da intervenção deste outro educador, pois foi a partir desta que eu consegui enxergar o meu erro, a ação e a situação em si. Tal situação corrobora para a importância das relações na prática educativa, não só entre educadores e educandos como entre educadores e seus pares, pois o educador também é um ser em desenvolvimento e, portanto, precisa se auto-educar e ser educado pelos outros. Paulo Freire (1969) sempre nos lembra que somos educadores educandos. Por isso a constituição de um trabalho interno permanente da equipe docente, em que haja espaço-tempo para o diálogo, reflexão, definição e alinhamento de ideias e ações. Necessário reforçar que estes espaços-tempos são de uma natureza essencialmente (trans) formativa, pois através destes há possibilidade de refletir sobre a ação, preparar novas ações, operar mesmo a práxis educativa.

“Dia 02/06/2014 (Dia anterior à Oficina): na tutoria do final do dia, Guará entregou a “Ficha de Participação em Oficina” para seu tutor, Fósforo, para que autorizasse e participação do seu tutorando. Porém não pegou de volta a Ficha. Logo, ele não a tinha em mãos para no dia seguinte entregar a mim e, então, ser autorizado de fato a participar da Oficina. Assim que os educandos foram embora, e antes da Assembleia dos Tutores, me reuni com os educadores Fósforo, Guadalupe e a coordenadora Gratia. Esclarecemos alguns combinados entre nos. Entre eles, o de que Guará não iria participar na Oficina do dia 03/06 porque não cumpriu com responsabilidade a tarefa que lhe cabia. Gratia disse que Guará, desde que entrou na escola, vem evoluindo muito em relação à Autonomia e Responsabilidade. Ressaltou que não podemos esquecer esta evolução e, assim, ter cuidado para que, quando formos falar com ele sobre este caso específico, lembrarmos inclusive de lembrá-lo dos seus avanços nestes temas e elogiá-lo antes de tratarmos do episódio em questão. Deixando claro que ele está de parabéns por seus avanços e que não pode descuidar, porque ainda há de avançar mais.”

“Dia 03/06/2014: há aproximadamente 40 minutos antes do início da oficina, Guará me encontra no refeitório almoçando. Ele veio até mim e disse com muita tranquilidade que não iria participar da Oficina neste dia porque, apesar de ter entregue a “Ficha de Participação” para Fósforo, ele esqueceu de pegar a mesma de volta, com a autorização e assinatura do tutor. Fiquei contente com a postura dele em assumir o descuido e reafirmei de me entregar a “Ficha” devidamente autorizada pelo tutor até o próximo encontro, para poder participar do mesmo”.

Neste caso da Oficina de Meditação, relato a dificuldade de um educando em se responsabilizar por uma determinada tarefa – no caso em questão a de trazer ao Oficineiro o documento, a “ficha de participação em oficina”, que oficializa a ciência e a autorização do tutor de que seu tutorado está se envolvendo em mais uma atividade e, conseqüentemente, a novas responsabilidades e oportunidades de desenvolvimento pessoal – assim como a dificuldade, ou o deslize, de um ou mais educadores em cumprir com os combinados decididos em equipe e fazer valer a coerência e coesão do projeto, sem dar margens a possíveis privilégios. Tudo isto ocorre com maior ou menor frequência no decorrer do desenvolvimento da autonomia individual e coletiva dos educadores e educandos. Por isso a importância da práxis enquanto reflexão, avaliação, reafirmação e/ou reelaboração das teorias e das ações dentro de um contexto educativo.

O outro caso se deu no desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem com o tema Robótica. Eu acompanhei o grupo em alguns momentos com a autorização e consentimento da equipe e do mediador deste Projeto de Aprendizagem.

“Dia 27/11/2013: Como combinado há dois dias atrás, me encontro com os educandos do projeto de robótica às 9h30. Pedi a um deles que reunisse os demais integrantes que ainda não haviam chegado. Fui até a secretaria pegar a chave da marcenaria, porém ela não estava lá. A chave provavelmente estaria com o funcionário José. Assim, saí procurando por ele acompanhado de dois educandos, Uirapuru e Saíra. Como não o encontramos, Uirapuru sugeriu que fôssemos até a “casinha verde” (um contêiner onde José costuma guardar alguns materiais, além de passar algum tempo do dia trabalhando ali). Fomos até lá e chamamos por ele. Porém ele não estava. Então, Uirapuru entrou na “casinha”, apesar de eu ter pedido a ele que não entrasse. Chamei-o para sair, e ele se recusou. Em seguida ele encontrou um molho de chaves e me disse para testarmos na porta da marcenaria. Concordei e peguei as chaves...eis o meu erro. Nesse ínterim a outra educando que nos acompanhava disse que pegar este molho de chaves seria errado, pois deveríamos perguntar antes ao José se poderíamos pegá-las.

Infelizmente não escutei-a. Com o molho de chaves em mãos, testamos chave por chave na porta da marcenaria. Nenhuma delas abriu a porta. Os meninos começaram a inquietar-se. Disse a eles que teríamos que ter compreensão.

Como última tentativa fomos à secretaria. Expliquei a situação à secretária Teia. Ela telefonou para o José e descobriu que ele estava com a chave da marcenaria, porém ele havia saído para fazer algumas tarefas fora da escola e só retornaria no final da tarde. O desânimo só não arrebatou os educandos porque a outra secretária Reia pegou um molho de chaves sem identificação e me entregou dizendo para que eu tentasse abrir a marcenaria com elas, pois ninguém sabia de onde eram aquelas chaves.

Antes de entrarmos na marcenaria percebi que haviam outros educandos esperando ali em frente, que não estavam no último encontro há dois dias atrás, que afirmavam fazer parte do grupo de robótica.

Desconfiei se o que eles afirmavam era realmente verdade e disse a todos que só entrariam na marcenaria quem realmente participava do projeto. Perguntei a eles quem fazia parte e ouvi informações contraditórias. Resolvi então, pedir ajuda a outro educador, Damião, que é tutor de um dos meninos que, ao que tudo indicava, não fazia parte do grupo. O tutor confirmou que ele não participava, o que deixou este educando, Flautim, muito revoltado. Aproveitamos a situação e consultamos - na página da internet onde estão registradas todas as informações de todos os projetos de aprendizagem e

oficinas que existem na escola – quais eram os educandos que realmente faziam parte do projeto. Verificamos que havia, além do Flautim, outro educando, Vissíá, que afirmava fazer parte do grupo porém não estava. Como eles estavam junto de nós observando a verificação, logo que eles ouviram que não faziam parte do grupo se revoltaram e ameaçaram entrar na marcenaria de qualquer maneira. Tal atitude motivou uma intervenção mais firme do educador Damião, que reforçou aos meninos que eles faltaram com honestidade e respeito e que teriam que respeitar o grupo de robótica e não entrarem na marcenaria.

Resolvido esta questão e devido a todos estes ocorridos narrados, o tempo que o grupo combinou de se reunir e prosseguir com as tarefas do projeto havia esgotado – já era 10h30. Mas isso não desanimou os educandos. Eles propuseram de realizar a atividade das 10h30 às 11h30. Como eu poderia estar com eles neste horário assim como todos eles, foi o que fizemos.

As atividades na marcenaria ocorreram semelhantemente às atividades de dois dias atrás – na segunda-feira. Uirapuru tomou a frente nas tarefas, mas desta vez não foi tão egoísta quanto na segunda-feira. Foi um pouco menos.

Como haviam 7 educandos hoje – na segunda-feira haviam 5 -, o ambiente estava um pouco mais conturbado e os educandos estavam agitados. No geral, eles agiram com pouca autonomia, pois mexiam em ferramentas e máquinas sem planejamento e sem meu consentimento. A cada vez que eu notava tal situação, eu ia até o(s) educando(s) que estavam agindo sem responsabilidade e dialogava com eles, pedindo que parassem com tal atitude e, por fim, os lembrava como poderiam proceder com respeito e responsabilidade. Em alguns momentos foi necessário agir com mais firmeza.

Faltando 20 minutos para às 11h30 (horário do almoço), pedi a eles que interrompessem as tarefas para fazermos uma roda de conversa. Durante a roda eu procurei pontuar as atitudes deles, tanto as que estiveram de acordo com o combinado inicial – e foram poucas – quanto as que estiveram em desacordo, que foram: a) uso de máquinas e ferramentas sem planejamento, meu consentimento e supervisão; b) brincadeiras envolvendo materiais e ferramentas; c) dificuldade em respeitar o educador.

Como os educandos constantemente se distraíam entre si e/ou com objetos, a roda de conversa não foi boa. Depois de várias tentativas de organizar a roda, resolvi encerrá-la minutos antes das 11h30 e disse a eles que não os acompanharia neste projeto na próxima semana”.

“Reflexão 27/11/2013 (grupo de robótica): Saí deste encontro com o grupo de robótica insatisfeito com a minha atuação em dois momentos específicos: a) no momento que aceitei a ideia do educando Uirapuru – pegar o molho de chave que ele havia encontrado na “casinha verde” – e peguei o molho de chaves que, provavelmente pertencia ao José, sem a autorização/consentimento dele; e b) no momento em que encerrei a roda de conversa, pois com esta ação minha o grupo ficou sem a reflexão sobre suas atividades na marcenaria, além do fato de eu puni-los sem nem ao menos oferecer a possibilidade de realizar em um outro momento a roda de conversa e a reflexão.

Insatisfeito fui relatar às coordenadoras pedagógicas tais ações. Elas então me sugeriram, para ambos os casos, procurar os integrantes do grupo de robótica e oferece-los uma roda de conversa com o intuito de fazer as reflexões das atividades e das atitudes desenvolvidas durante todo o processo – desde a busca pelas chaves, até as atividades realizadas na marcenaria, incluindo a roda de conversa que pouco durou.

Sugeriram também que eu propusesse acompanhá-los no próximo encontro do grupo - na semana seguinte – caso conseguíssemos realizar satisfatoriamente as reflexões. Sugeriram, por último, que eu deixasse que os educandos relatassem os acontecimentos e as atitudes”.

“Dia 02/12/2013 (Roda de conversa e atividades grupo de robótica): Neste dia nos encontramos para a roda de conversa que foi sugerida ao grupo para que refletíssemos sobre os acontecimentos e atitudes do último encontro em 27 de novembro. Infelizmente estavam presentes apenas 3 educandos (João de Barro, Tiê e Suriri). Dois não puderam estar presentes (Saíra e Beija-flor) devido ao choque de horário com uma oficina que já participam desde o começo do semestre e outros dois simplesmente faltaram (Uirapuru e Piui).

Importante pontuar que este grupo tem reunião toda sexta-feira com o mediador e o facilitador deste Projeto de Aprendizagem. E, no dia 29 de novembro (sexta-feira) eles tiveram reunião. Neste dia, que eu não estava presente, os educandos demonstraram forte interesse em expulsar e/ou suspender por algum tempo um dos integrantes do grupo, Uirapuru – devido às suas atitudes que vêm incomodando há muito tempo.

Esta informação foi dada a mim primeiramente pelos educandos, na segunda-feira de manhã. Após a reunião eu fui confirmar a informação com o mediador do projeto.

Iniciamos a roda de conversa. Pedi a eles que, um a um, me contassem o que havia ocorrido no último encontro (27/11). Eles me contaram sobre as atitudes desonestas e desrespeitosas por parte dos colegas que fingiam fazer parte do grupo,

assim como daquele integrante, Uirapuru, que, por mais que fizesse parte do grupo, agiu com egoísmo e desrespeito com educandos e comigo. Em seguida eles contaram que eles também faltaram com respeito e responsabilidade em vários momentos, tanto durante as atividades na marcenaria quanto na tentativa de roda de conversa ao final das atividades.

Como nenhum deles presenciaram a cena do molho de chaves na casinha verde eu contei a eles. Ao final eu perguntei o que eles achavam do ocorrido e a resposta foi unânime: que eu havia vacilado, faltando com respeito e responsabilidade por ter pego o molho de chaves sem o consentimento/autorização do José”.

Neste caso do Projeto de Aprendizagem de Robótica, chama a atenção algumas situações: a ciência e assunção por parte dos educandos de que não tiveram respeito e responsabilidade para com o espaço (a marcenaria), o educador e entre eles próprios; e, também, a falta de respeito e responsabilidade do educador (eu no caso) por ter pego algo (as chaves) sem o consentimento e a autorização do outro educador.

A falta de respeito e responsabilidade por parte dos educandos não pode ser atribuída linearmente à falta de respeito e responsabilidade que eu demonstrei em um momento específico. Por outro lado, como esperar ou mesmo exigir que os educandos avancem com relação a estes e outros valores se o educador não reconhecer seus erros e dificuldades perante todos e se esforçar para mudar, para conquistar tais valores. Eis, segundo Paulo Freire (1996), alguns dos saberes necessários para a prática pedagógica de um educador progressista e, também, para o educador sujeito das práxis: “a corporificação das palavras pelo exemplo”, a “reflexão crítica sobre a prática” e a “humildade” de um ser que reconhece a “consciência do inacabamento”.

“O professor que realmente ensina (...) nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’. **Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.** Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 34).

Como então trabalhar, além dos programas curriculares das matérias, com os temas transversais dos PCN's, por exemplo a Ética, apenas através de aulas e conteúdos a serem ministrados? Nas escolas ditas tradicionais, a questão da “corporeidade das palavras pelo exemplo”, as rodas de conversa, entre outros espaços-tempos da escola são considerados como momentos de experiências formativas ou “deformativas” informais:

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente

insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (...) Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciada” (FREIRE, 1996, p. 42-43).

A postura de educadores sujeitos das práxis em um contexto real de autonomia da equipe docente seja na elaboração da estrutura organizativa da escola, dos currículos, da avaliação, dos espaços-tempos oportuniza, se bem apropriada e constituída, a incorporação das experiências antes informais em experiências com igual reconhecimento de valor e intensidade formativo e/ou “deformativo” no desenvolvimento tanto de educandos quanto de educadores. Onde a estrutura organizativa da escola proporcione que a avaliação seja feita individual e coletivamente, por educadores sobre o desenvolvimento dos educandos como de si próprios, e por educandos sobre o desenvolvimento de si próprios e dos seus educadores.

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também (...) em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma **reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos**. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito ao educando.

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa – saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. **As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos**. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (...) **Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade**, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para sua prática (...) **A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética**” (FREIRE, 1996, p.64-65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que urge questionarmos e refletirmos sobre como se configura atualmente a formação de educadores nos âmbitos universitário e escolar. Por que os processos formativos são assim? Por que são todos “iguais” em metodologia e currículo? Por que os estudantes não podem decidir, com efetiva paridade de escolha, junto com os professores como será a organização do Curso? E os funcionários, são meros espectadores? Por que tanta burocracia e hierarquia? Não podem os cursos superiores constituírem-se com flexibilidade metodológica e curricular de maneira que cada estudante tenha uma formação única? Afinal, cada ser humano assim o é. Há que se lembrar ainda que “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2008). Ora, se todos os professores em formação aprendem da mesma maneira, através de um único proceder metodológico, com as tais aulas teórico-expositivas em celas de aula (ou salas de jaula) com carteiras enfileiradas onde decorre:

- “a) que o educador é sempre quem educa; o educando o que é educado;
- b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- c) que o educador é quem fala; e educando, o que escuta;
- d) que o educador prescreve; o educando, segue a prescrição;
- e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de “depósito”;
- f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) que o educador é o sujeito do processo; o educando, seu objeto (FREIRE, 1969, p.128)

Logo todos eles terão aprendido a mesma maneira de ensinar e, assim, muito provavelmente irão reforçar um padrão de educação que assemelha-se ao “modelo das linhas de montagem”, que é padronizador e inibidor de criatividade, alegria e motivação; e que não alcança aos reais anseios, talentos e necessidades de cada educando. Tal modelo é assim entendido por Rubem Alves (2001, p.36-37):

“Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades bio-psicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis (...) As unidades bio-psicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”. As linhas de montagem denominadas escolas se organizam segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam “salas de aula”. As coordenadas temporais se denominam “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes- habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos - à semelhança do que acontece com os “objetos originais” na linha de montagem da fábrica - o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava “criança”)

perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes-habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está, finalmente formada, isso é, transformada num produto igual a milhares de outros. ISO-12.000: está formada, isto é, de acordo com a fôrma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho.”

O respeito à individualidade de cada um é tão importante quanto o respeito à coletividade da sociedade de um modo geral, pois se os professores-indivíduos são respeitados e estimulados a trilhar seus próprios caminhos em seus processos formativos, logo terão mais subsídios e repertórios de experiências pessoais, afetivos, culturais, artísticos, atitudinais, profissionais, intelectuais e conscienciais para promover uma educação que respeita cada ser humano - seja estudante e seus familiares, seus companheiros de ofício ou qualquer outro cidadão - em suas especificidades, desejos e necessidades.

Em linhas gerais a “flexibilidade metodológica” poderia permitir o processo de ensino-aprendizagem através de oficinas, grupos de estudos, congressos, seminários, “semanas de estudos”, centros acadêmicos, cursos, encontros e, principalmente, por projetos - todos estes não necessariamente ligados à instituições superiores de ensino e, quando ligados, não sectaristas quanto ao Curso (a participação em uma oficina oferecida por um Curso X geraria os mesmos créditos para estudantes de um Curso Y) -, pois estes podem configurar-se de variadas maneiras (projetos individuais, coletivos; de extensão, de pesquisa; com envolvimento efetivo em contextos escolares reais, ou então em contextos de grupos que buscam a descolarização), com maior potencial de efetivar a práxis educativa, e os processos questionador/reflexivo e criativo/inovador. Cada uma destes dispositivos de ensino-aprendizagem gerariam os “créditos” necessários para a obtenção do diploma – se é que ainda devemos continuar a trabalhar com (e a aceitar) o atual sistema de “créditos” sem que façamos a reflexão sobre seus aspectos positivos e negativos. Há que destacar, também, que ensino-pesquisa-extensão não poderia estar tão dissociados de maneira que um projeto ou é de pesquisa ou extensão, ou ainda de ensino. Há que transcender tal engessamento para que se tenha realmente uma “flexibilidade metodológica”.

Já a “flexibilidade curricular”, amparada pela flexibilidade metodológica, poderia permitir a prevalência do currículo pessoal ao currículo institucional, pois o primeiro permite e estimula o estudante a se desenvolver e a trabalhar com suas necessidades, vontades/interesses, história de vida, de maneira a incentivá-lo ser sujeito-protagonista de sua (trans)formação ao passo que o currículo institucional estimula uma formação profissional enrijecida por constituir-se em um programa que se apóia sobre necessidades, vontades/interesses e histórias de vida que tendem a um padrão idealizado por burocratas, ou seja, que é externo ao indivíduo em formação. No currículo

institucional, o formando é visto como o objeto da formação de um formador alheio, e não como sujeito-protagonista de sua própria (trans)formação.

Tais aspectos institucionais da formação também têm sua significância. Não estou a negar a importância de uma aula teórico-expositiva com leituras prévias e debates em grupos. Estou a questionar a qualidade da formação de um ser humano - e, é importante lembrar que somos constituídos de variados aspectos que estão interconectados e não unicamente de um só, ou seja, somos intelecto ao mesmo tempo que somos emoção/afeto, físico-motor, cultura, consciência – cuja configuração metodológica e curricular estimula apenas um aspecto deste ser humano, o intelectual no âmbito do ideal humanista da racionalidade como medida do ser humano. Que seres humanos são estes, que são educados apenas em seu aspecto intelectual? Que qualidades e diversidades culturais, artísticas, afetivas/emocionais, profissionais, atitudinais e conscienciais estes seres humanos estão desenvolvendo? Com certeza seus potenciais individuais estão sendo negligenciados e desrespeitados. Questiono a prevalência deste proceder metodológico/curricular - que inibe a criatividade, a alegria e a inovação que existe enquanto potencial em cada educador em formação - quando poderia-se desenvolver diversas atividades, contemplando os diversos âmbitos do ser humano, através de currículos subjetivos amparados em variadas metodologias que atualmente são desprezados pelas instituições superiores de educação.

Um exemplo deste proceder que prioriza o intelectual, o desenvolvimento da racionalidade acima de tudo, é chegar ao mês de Agosto, nas escolas e observarmos atividades pontuais sobre o mês do Folclore, em que se dão aulas sobre um ou outro personagem, ritmo e dança da cultura popular brasileira e talvez uma ou outra intervenção artística. Não se vive a cultura popular no dia a dia da escola, cantando, tocando, jogando, dramatizando, contando histórias, produzindo figurinos. Este é apenas um exemplo. Tantos outros temas são desenvolvidos friamente, ou seja, sem vida, sem vivê-los, em aulas entre paredes.

Outro exemplo é o caso do tema da Meditação. Que escola proporciona aos seus educandos alguma atividade relacionada à Meditação? Pouquíssimas creio. Como muitos outros temas importantes e interessantes, ela não é nem comentada, pois não faz parte do currículo. Praticar meditação nas escolas nem se fala. Mas quantos benefícios ao desenvolvimento do ser humano integral, práticas como a meditação não proporcionam aos praticantes? Se fala muito em violência nas escolas, dificuldades dos educandos com concentração e determinação na realização de tarefas. São temas, entre muitos outros, em que a meditação e outras práticas são ferramentas muito valiosas para desenvolvê-los.

Neste sentido busquei realizar esta pesquisa de modo a desenvolver um processo formativo em que me utilizasse de metodologias e temas outros que não os tradicionais. É para o desenvolvimento de aspectos outros como o cultural, o artístico, o afetivo, o consciencial, que me são tão importantes quanto o aspecto racional, todavia são desestimulados, desconsiderados ou pouco considerados institucionalmente no âmbito dos cursos superiores de formação.

Pacheco, ao invocar Ardoino, é certo quanto à mudança na educação, no trabalho e identidade dos educadores:

“A mudança não poderá ser promovida ‘somente de fora, ao nível das superestruturas e dos decretos institucionais se não o é, ao mesmo tempo, no interior, pelas vozes daqueles que a ela aspiram e que a vão, finalmente, exercer’. A mudança não é um objetivo: é um estado, [e] possui componentes existenciais tão dinâmicas como imprevisíveis” (PACHECO, 2008, p. 177 in ARDOINO, J. *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 5ª Ed., 1971 p.317)

Reafirmo então a ideia apresentada no início do trabalho em que não é do nosso intento defender um modelo único de educação, tampouco um modelo único de educador, de pesquisar, aprender e ensinar e, sim, o de levantar incertezas e questionamentos e propor possibilidades de avanços já existentes e outras para além das formas atuais. Por isso, nestas considerações finais, proponho um debate acerca de temas como o da flexibilização metodológica e curricular, no âmbito da formação de educadores sem, no entanto, definir, e sim, apenas cogitar ideias sobre como se constituir a elaboração de tais temas.

Que possamos todos - em nossas buscas cotidianas por uma educação cada vez mais respeitosa, solidária, democrática, criativa, libertadora, amorosa - nunca esquecer de nos inspirar humildemente em, nosso(a)s e de outrem, acertos e certezas de ideais e práticas como também em, nossa(o)s e de outrem, equívocos e incertezas de ideais e práticas. Que possamos todos nunca esquecer que uma prática, um método, uma ferramenta, um dispositivo, pode apresentar aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo, ou seja, que pode ser ambivalente sem, no entanto, ser em si contraditório(a). Para que não cheguemos à loucura de negar todas as experiências passadas, quando aí está muito para refletir, reafirmar, reelaborar.

Finalizo com uma passagem muito lúcida - de um autor que muito me inspirou durante o processo deste trabalho – sobre a questão da formação enquanto práxis:

“Existe o risco efetivo de trabalhar em ciências humanas ignorando o homem (...) Tentei pesquisar na formação e não sobre formação, predominando o ponto de vista do formando, perspectiva quase inédita no quadro das pesquisas disponíveis” (PACHECO, 2008, p. 184-185).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, pp. 20-28, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto Ciclos/Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p

CANÁRIO, R (org.) et al. **Fazer a Ponte**. Editora EDS: São Paulo, 2003.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Plano Escolar**. Cotia, 2013.

FEIL, I.T.S. **Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos**. In: Caderno de pesquisa do programa de mestrado em Educação. Santa Maria: UFSM, n.65, 1995.

FERRIÈRE, A. **Transformemos a escola**. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, 1928.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora Unesp, 2003

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

NAYSMITH, J. **Reflexões sobre o ensino superior em dois lugares diferentes**. Revista Rumos nº 3, 1995.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação, vol. 4, n. 1, 1991.

NÓVOA, A. (coord). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em Educação**. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor: Um recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada Editora, 1997, 71p.

PORLAN, R; y MARTÍN, J. (1991) **El Diario del Profesor**. Sevilla: Díada Editora.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Capítulo 7: Pesquisa-ação** in MACHADO, L.M; MAIA, G.Z.A.; LABEGALINI, A.C.F.B. (Orgs.) **Pesquisa em Educação: Passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

REIS, P. R. dos. **As Narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

VAALGARDA, H & NORBECK, J. **Para uma pedagogia participativa**. Braga, Universidade do Minho, 1986.

ZABALZA, M. A. **Diarios de classe: un instrumento de investigacion y desarrollo profesional**. Narcea ediciones, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Perfil do Educador

- 1) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo os outros esperar;
- 2) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a equipe para a sua ausência;
- 3) Contribui, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos e tomada de decisões;
- 4) Toma iniciativas adequadas às situações;
- 5) Apresenta propostas, busca consensos e critica construtivamente;
- 6) Harmoniza os interesses do Projeto Ancora com os seus interesses individuais;
- 7) Age de forma autônoma tendo sempre em vista os valores do Projeto Âncora: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito;
- 8) Domina os princípios e utiliza corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto;
- 9) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias dificuldades;
- 10) Preocupa-se com a sua formação específica e busca continuamente novos conhecimentos;
- 11) Da o exemplo de uma correta e ponderada utilização dos recursos disponíveis, primando pela limpeza e pela organização;
- 12) Concebe o indivíduo em uma perspectiva holística, em seus mais diferentes âmbitos, emocional, intelectual, biológico, natural e etc.;
- 13) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda sempre que preciso;
- 14) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir;
- 15) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa;
- 16) Manter com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna;
- 17) Fundamenta seus pontos de vista sem deixar de admitir perspectivas diferentes da sua;
- 18) Articular a sua ação com os demais colegas;
- 19) Apoia ativamente os colegas na resolução de conflitos;
- 20) Ajudar os educandos a conhecer e a cumprir as regras do Projeto Âncora;
- 21) Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetuosa;
- 22) Tomar atitudes em sintonia com o coletivo;
- 23) Acompanhar de perto e orientar o percurso educativo dos educandos/ tutorados;
- 24) Mantém uma relação horizontal com os educandos, sem privilégios;

- 25) Desperta e instiga em cada educando o gosto e a busca pelo conhecimento;
- 26) Acolhe positivamente a criança e o jovem, independentemente do que eles sejam, pensem ou façam, sem privilégios e com humildade.

ANEXO B – Sobre o Voluntário no Projeto Âncora

Ser Voluntária(o), no Projeto Âncora, é estar disposta(o) a oferecer, gratuitamente, o seu tempo disponível, as suas habilidades e competências, o seu contato humano e a sua boa vontade, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento dos educandos, educadores e de toda comunidade, sempre alinhado com os valores do Projeto e em constante aprendizado e transformação.

Objetivos do Voluntariado

- Garantir o bom relacionamento na comunidade Âncora, contribuindo para o enriquecimento afetivo, pedagógico e interpessoal de todos os envolvidos;
- Garantir o bom andamento das atividades desenvolvidas pela entidade;
- Buscar o desenvolvimento social, profissional e/ou pessoal.

Perfil da(o) Voluntária(o)

O Perfil da(o) Voluntária(o) é o mesmo do(a) Educador(a) do Projeto Âncora (Anexo 1).

Admissão de Voluntários

- A Instituição admite Voluntários a partir dos 18 anos de idade ou menores mediante autorização específica dos pais/responsáveis, respeitando a legislação vigente;
- O processo de candidatura à admissão inicia-se com uma visita à instituição, conversa com representantes dela e com o preenchimento de uma ficha, na qual constam os dados pessoais do candidato, habilitações, área de formação, atividade profissional, motivações para o Voluntariado e disponibilidade temporal;
- Após o preenchimento da ficha de candidatura, a(o) candidata(o) submeter-se-á a entrevista com a Equipe de Ajuda aos Voluntários para avaliação do perfil;
- Estabelece-se um período de vivência de até 1 (um) mês, podendo ser prorrogado se a Equipe de Ajuda julgar necessário; caso a avaliação se configure positiva, a permanência será formalizada por escrito.

Atuação da(o) Voluntária(o). Horários:

- O Voluntariado funciona dentro do horário das atividades do Projeto Âncora, durante todos os dias da semana, incluindo fins de semana e feriados nos diversos locais de atuação;

- O horário de cada Voluntária(o) será definido de acordo com a sua disponibilidade e as necessidades do Projeto Âncora.

Funções da(o) Voluntária(o):

A(O) Voluntária(o) exercerá uma tarefa sempre que autorizada pela Equipe de Ajuda. Qualquer que seja o trabalho oferecido, a(o) Voluntária(o) estará sob a orientação de um educador do Projeto até que a Equipe a(o) avalie em condições de prosseguir autonomamente. Dentre outras atividades, a(o) Voluntária(o) poderá:

- auxiliar nos espaços de aprendizagem;
- auxiliar os educandos nas pesquisas, estudos e atividades relacionadas aos Projetos de Aprendizagem;
- auxiliar os educandos nos grupos de ajuda dos banheiros, refeitório, materiais etc.;
- auxiliar nas atividades de jardinagem, manutenção, cozinha e limpeza;
- auxiliar nas atividades de secretaria, administração, coordenação e captação de recursos;
- auxiliar nos trabalhos com as Comunidades de Aprendizagem;
- auxiliar educadores;
- oferecer atividades dentro do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos ligados à assistência social;
- ser mediadora (mediador) de Projetos de Aprendizagem e tutora (tutor), devendo participar das reuniões de Núcleos do Desenvolvimento e Aprofundamento;
- mediar rodas de conversa com visitantes;
- oferecer oficinas que complementem a ação educativa da escola.

A(O) voluntária(o) deverá compartilhar com o grupo de educadores, por escrito, por imagem ou outra forma de registro, o relatório das suas atividades desenvolvidas.

A(O) Voluntária(o) deve cuidar, para:

- Só desempenhar funções de trabalho com o conhecimento da Equipe de Ajuda aos Voluntários;
- Só utilizar o nome do Projeto ou representá-lo (conceder entrevistas à imprensa, ministrar palestras, coordenar reuniões e demais atividades de representação) com a autorização da Equipe Projeto Âncora, em assembleia;

- Só colocar em ação iniciativas de maior abrangência após aprovação da Equipe de Ajuda ou da assembleia, se for o caso. As dúvidas do cotidiano deverão ser sanadas com os educadores do Projeto.

Acompanhamento das Atividades do Voluntariado:

- Após a sua admissão, a(o) Voluntária(o) participará de uma reunião de esclarecimento sobre a sua ação;
- A ação da(o) Voluntária(o) no projeto é orientada pela Equipe de Ajuda e demais educadores da instituição;
- Serão realizadas reuniões periódicas de orientação e de acompanhamento entre Equipe de Ajuda e os Voluntários, nas quais se procederá à avaliação e discussão das atividades desenvolvidas;
- Toda(o) Voluntária(o) que atua no Projeto Âncora estará em Transformação Vivencial: uma práxis formativa transformadora, um aprender fazendo. Essa aprendizagem social dialógica visa práticas de eco-sustentabilidade, de estímulo ao espírito inventivo e criação de soluções novas, bem como de responsabilidade social, princípio ético que nos diz que tudo o que for inovado o deva ser para benefício coletivo.

Avaliação da(o) Voluntária(o)

A ação dos Voluntários está sujeita à avaliação pela Equipe de Ajuda, sendo esta realizada em dois momentos: avaliação inicial e avaliação periódica.

Avaliação Inicial: A avaliação inicial consiste na análise da entrevista inicial e da atuação no período de vivência, pela Equipe de Ajuda aos Voluntários.

Avaliação Periódica:

- A avaliação periódica é realizada através da observação e acompanhamento das atividades da(o) Voluntária(o) pela Equipe de Ajuda, considerando o Perfil do Educador.
- À(o) Voluntária(o) será dado conhecimento da sua avaliação periódica através de reunião com a Equipe de Ajuda, tendo o direito de colocar as questões e comentários que considerar necessários.
- Na sequência de avaliações periódicas negativas a Equipe de Ajuda, juntamente com a Comissão de Avaliação, decidirão em assembleia de educadores a continuidade ou não da atividade.

ANEXO C – Oficina de Meditação

Oficina de Meditação

Oficineiro: Daniel

Objetivos: Estimular e sensibilizar o participante a desenvolver a própria consciência corporal, mental, emocional e anímica através de técnicas de meditação que incluem exercícios de respiração, contemplação, observação e concentração. Além dos exercícios acima, haverá contação de histórias, leituras de textos (“quadrinhos” e gêneros textuais, por exemplo), exibição de vídeos e filmes entre outros dispositivos que contemplem o estudo e a prática da meditação, e outros temas que possam surgir como necessidade e interesse dos participantes.

Principais Técnicas que serão utilizadas:

- Anapana Sati (da língua Pali: *Ana*: inspirar, *Pana*: Expirar e *Sati*: Consciência; **Anapana Sati é a observação da respiração natural da forma como o ar entra e sai**);
- Metta Bhavana (da língua Pali: *Metta* Amor incondicional e *Bhavana*: cultivo mental ou desenvolvimento);

Outros exercícios:

- Contemplação da chama do fogo de uma vela.

Horário: 13h às 14:30h (das 14h às 14:30 é um horário para conversar com os participantes individualmente caso haja necessidade e interesse por parte doicineiro e/ou dos educandos), às terças-feiras, na sala de dança.

Participantes: Inicialmente 8 (Sendo 3 da Iniciação, 3 do Desenvolvimento/Aprofundamento e 2 educadores e/ou adultos/comunidade). Com o desenvolvimento da oficina, o número de participantes pode aumentar.

Idade: A partir de 7 anos.