

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL - PPPG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Juliana Vaz Paiva**

**CURRÍCULO INOVADOR: SABERES E FAZERES**

Santa Maria, RS  
2019

**Juliana Vaz Paiva**

**CURRÍCULO INOVADOR: SABERES E FAZERES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorena Inês Peterini Marquezan

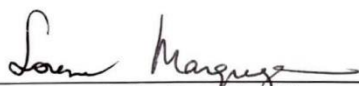
Santa Maria, RS  
2019

**Juliana Vaz Paiva**

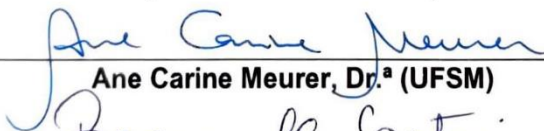
**CURRÍCULO INOVADOR: SABERES E FAZERES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 08 de agosto de 2019:**



**Lorena Inês Peterini Markezan, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Ane Carine Meurer, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**



**Rosane Carneiro Sarturi, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**



**Jane Schumacher, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é o sentimento ao findar esta etapa, pois ser grata é reconhecer:

Reconhecer a grandeza de Deus, que em Sua infinita bondade, me guiou e auxiliou, me sustentou e amparou como o fez e sempre o fará em todos os momentos de minha caminhada.

Reconhecer a importância de minha família, e nela incluo humanos, felinos e caninos. Lugar que encontro o amor incondicional e a força para a contínua evolução.

Reconhecer quão especiais foram todos os processos de aprendizagem vivenciados com os(as) professores(as) do curso, que inspiram e motivam, exprimem conhecimento e amor à Educação nas mais simples palavras ou gestos, em especial a professora que orientou o presente trabalho.

Reconhecer a contribuição da escola participante, que colaborou de maneira muito amistosa, demonstrando ser um espaço humanizador e inspirador.

Reconhecer o auxílio de todos os amigos ou colegas que, de alguma forma, fizeram parte deste momento, contemplando-me com sua amizade e compreensão.

Reconhecer a grandeza e a importância do objeto deste estudo, a Educação, que ruma e instiga nossas vidas, em especial a minha.

A todos aqueles, que de certa maneira fizeram parte desta etapa, minha sincera gratidão.

*“Não se pode falar em educação sem amor.”*  
*Paulo Freire*

## RESUMO

### CURRÍCULO INOVADOR: SABERES E FAZERES

AUTORA: Juliana Vaz Paiva

ORIENTADORA: Lorena Inês Peterini Marquezan

A presente pesquisa “Currículo Inovador: Saberes e Fazeres” reflete acerca do movimento emergente, envolvendo inovações, mediações sócio culturais, sempre abertas e inacabadas, vivenciadas em uma escola brasileira. Estabeleceu-se como problema de pesquisa: “Como se configuram os processos da organização curricular do Projeto Âncora de São Paulo?”. Como objetivo geral, propôs-se analisar a articulação teórico prática dos Currículos da Escola Projeto Âncora. Como objetivos específicos: Estudar as tendências pedagógicas para compreender qual tendência compõe o currículo da Escola Projeto Âncora, assim como estudar as teorias do currículo e os paradigmas educacionais, refletindo sobre suas imbricações; Compreender como se configuram os processos vivenciados neste Projeto; bem como, conhecer os diferentes contextos educativos, com vistas à ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes. Como dispositivo teórico destaca-se Pacheco (2014, 2015), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2013) e Moreira e Silva (2002). Dentre os autores brasileiros referenciados, destaca-se Freire (2011) propondo uma educação problematizadora. Partindo de metodologia qualitativa e análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizou-se entrevista semi-estruturada com um educador e uma educanda. Conclui-se que a Escola Projeto Âncora apresenta um currículo emergente, em processo de constante reconstrução coletiva, buscando uma educação de qualidade, mobilizando a autonomia, a criticidade e a felicidade através dos saberes e fazeres emergentes. Assim, percebe-se que a tendência pedagógica da Escola Projeto Âncora aproxima-se da abordagem sociocultural de Paulo Freire, imbricada com o paradigma educacional emergente.

**Palavras-chave:** Escola Projeto Âncora. Currículo emergente. Saberes e fazeres.

## ABSTRACT

### INNOVATIVE CURRICULUM: KNOWLEDGE AND PRACTICES

AUTHOR: Juliana Vaz Paiva  
ADVISOR: Lorena Inês Peterini Marquezan

The present research “Innovative Curriculum: Knowledge and Practices” reflects on the emerging movement, involving innovations, always open and unfinished socio-cultural mediations, experienced in a Brazilian school. The following research problem was established: “How are the processes of the curricular organization of the Projeto Âncora from São Paulo configured?”. As a general objective, it was proposed to analyze the practical theoretical articulation of the Escola Projeto Âncora’s curriculum. As specific objectives: To study the pedagogical tendencies to understand which tendency compose the Escola Projeto Âncora curriculum, as well as to study the theories of the curriculum and the educational paradigms, reflecting on their implications; Understand how the processes experienced in this Project are configured; as well as, to know the different educational contexts, with a view to the resignification of knowledge and emerging curricular doings. As theoretical device stands out Pacheco (2014, 2015), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013), Gimeno Sacristán and Pérez Gómez (1998), Silva (2013) and Moreira e Silva (2002). Among the Brazilian authors referenced, Freire (2011) stands out proposing a problematizing education. Based on qualitative methodology and content analysis by Bardin (1977), a semi-structured interview with an educator and a student was used. It is concluded that the Escola Projeto Âncora presents an emerging curriculum, in the process of constant collective reconstruction, seeking a quality education, mobilizing autonomy, criticality and happiness through emerging knowledge and practices. Thus, it is clear that the pedagogical tendency of Escola Projeto Âncora is close to Paulo Freire's sociocultural approach, intertwined with the emerging educational paradigm.

**Keywords:** Escola Projeto Âncora. Emerging curriculum. Knowledge and Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão aérea do Projeto Âncora .....	44
Figura 2 – Área de atuação do Projeto Âncora .....	46
Figura 3 – Organização da Escola Projeto Âncora comparada a de Escola Tradicional .....	47



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS</b> .....	13
2.1 PEDAGOGIA LIBERAL .....	14
2.1.1 Tradicional .....	14
2.1.2 Renovada Progressivista.....	15
2.1.3 Renovada Não Diretiva .....	16
2.1.4 Tecnicista.....	16
2.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....	17
2.2.1 Libertadora.....	18
2.2.2 Libertária .....	18
2.2.3 Crítico Social dos Conteúdos .....	19
<b>3 CURRÍCULO</b> .....	21
3.1 TEORIAS DO CURRÍCULO .....	26
3.1.1 Currículo Pós-Crítico .....	28
<b>4 PARADIGMAS EDUCACIONAIS</b> .....	30
4.1 PARADIGMAS CONSERVADORES.....	30
4.2 PARADIGMAS DA COMPLEXIDADE .....	32
4.3 ESCOLA QUE SUPERA PARADIGMAS TRADICIONAIS: ESCOLA DA PONTE .....	35
<b>5 CONTEXTO DE PESQUISA</b> .....	43
5.1 BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	43
5.2 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS .....	46
5.3 ESTUDO DE CASO .....	52
<b>6 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	57
6.1 CURRÍCULO ANCORADO EM VALORES .....	58
6.2 A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES.....	64
6.3 ASPECTOS AVALIATIVOS.....	69
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	81
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA TRANSCRITA NA ÍNTEGRA</b> .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

O século XXI se caracteriza pela informação, pela comunicação, pela inovação, pelas mudanças aceleradas em todos os contextos, configurando mobilizações no conhecimento local e global, impulsionando paradigmas emergentes, impactando em transformações, reconstruções, significações e ressignificações. “Ninguém escapa da educação.” (BRANDÃO, 1981, p. 1), e nem a educação das transformações. O tempo e o espaço escolar tomam um novo sentido nesse movimento, criando novas linguagens, mediações sócio culturais, sempre abertas e inacabadas. A todo instante as indagações emergem, os múltiplos paradigmas se apresentam. Ser educador já não é mais apenas transmitir conteúdo e busca-se, cada vez mais, estimular o educando a autonomia e criticidade.

Sendo uma reflexão provinda de um curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, considera-se que o estudo do tema “Currículo” é essencial, pois está imbricado nos saberes e fazeres implícitos nas tendências pedagógicas e nos paradigmas educacionais, assim a inevitabilidade de se rever conceitos, refletir e repensar para então, remodelar significativas considerações acerca da prática educacional, conseqüentemente, curricular. Quando se refere à emergência de múltiplos paradigmas, se carece de um olhar mais amplo, que possibilite vislumbrar esta emergência no sentido de “vir à tona”, como uma situação de rapidez, tendo em conta que atualmente há diversas maneiras de se pensar e realizar as práticas educacionais nas escolas. Já o vocábulo “paradigma”, origina-se de dois termos gregos: “*Para*”, que quer dizer “ao lado”, e “*digma*” que significa “mostrar” (CORTELLA, 2014, p. 9). Logo, a palavra paradigma expressa “mostrar ao lado”, isto é, indicar o exemplo, o modelo ou modo de fazer.

Considere-se a ideia de que se vivesse em um mundo, que por alguma razão misteriosa, nunca houvesse existido pesquisadores em educação. Todos seus valiosos conceitos e ensinamentos nunca houvessem sido ecoados e nem houvesse o curso de Pedagogia nas universidades. Como seriam as escolas? Provavelmente como são hoje em sua maioria: Alunos em fileiras, professor como centro do conhecimento, provas, livros didáticos seguidos à risca, divisão

de turmas e anos por idade, conteúdos descontextualizados, levando ao decorar sem apreender.

Entretanto, se os educadores fossem questionados, hoje, com relação a como deveriam ser as práticas educacionais nas escolas, indubitavelmente, realizariam afirmativas condizentes com concepções aclaradas por muitos pesquisadores e teóricos educacionais, por conseguinte, com o entendimento da emergência de múltiplos paradigmas na Educação. Mas então, se os educadores hoje, mudaram o pensamento sobre educação, o que faz com que esse pensamento não seja colocado em prática? Será que estamos condenados a reproduzir eternamente a estrutura tradicional da escola? Afinal de contas, há esperança? Certamente ainda há esperança, pois o primeiro passo já foi dado, mudar o que as pessoas almejam, desejam, é fator essencial para grandes mudanças. E quando se utiliza o termo “ainda” reporta-se à Freire e à sua obra, pois o verbo é “esperançar”, esperar com relação a uma expectativa, que de alguma maneira tem certeza.

Em seu livro “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, Rubem Alves (2012) apresenta a experiência de superação da Escola da Ponte em Portugal, como maravilhoso exemplo de desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis e capazes de avaliar e transformar a sociedade em que vivem, não apenas reproduzir modelos sem ao menos questionar por que e para que são como são.

Recentemente, nos anos 2000, houve o surgimento da Escola Projeto Âncora em solo brasileiro. Este se deu de diferente maneira à Ponte, pois o projeto já existia e a partir do encontro com José Pacheco, passou a ser também escola. Hoje alvo de muitos estudos, pesquisas e visitas, pois sua prática muito se diferencia das escolas atuais do Brasil, vista até mesmo como utopia. O que as diferencia de outras escolas? O currículo, objeto de estudo desta pesquisa.

A partir destas considerações, inquiriu-se para este estudo: “Como se configuram os processos da organização curricular do Projeto Âncora de São Paulo?”. Para tal investigação, objetivou-se analisar a articulação teórico prática dos Currículos do Projeto Âncora de São Paulo. Como objetivos específicos: Estudar as tendências pedagógicas para compreender qual tendência compõe o currículo da Escola Projeto Âncora, assim como estudar as teorias do currículo e os paradigmas educacionais, refletindo sobre suas imbricações; Compreender

como se configuram os processos vivenciados neste Projeto; bem como, conhecer os diferentes contextos educativos, com vistas a ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes.

Ressalta-se a importância da abordagem do tema, considerando que a busca contínua e indispensável por maior qualidade de educação merece destaque na sociedade, especialmente em espaços pedagógicos e acadêmicos. Desta maneira, o tema estudado é relevante devido a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a prática curricular inspiradora em escola brasileira, uma vez que se faz mister a busca por inovações, mediante os paradigmas emergentes.

Este trabalho está dividido em sete capítulos, sendo os três primeiros, após a parte introdutória, resultados de estudos bibliográficos que fornecem sustento à pesquisa.

O segundo capítulo concentra significativos conceitos sobre tendências pedagógicas, que muito influem nas práticas curriculares vigentes. A partir dos autores Libâneo (2006), Luckesi (1994) e Saviani (1999), organiza-se em duas seções - Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista - que por sua vez, dividem-se em sete subseções ao total.

O terceiro capítulo da presente pesquisa versa sobre o currículo, documento de identidade que conduz as experiências de aprendizagem escolares e/ou construção de saberes e fazeres a serem vivenciadas pelos alunos. Para sua melhor compreensão, trata-se de teorias curriculares e questões que se fazem presentes nas práticas curriculares à luz de Gimeno Sacristán (2000); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998); Moreira e Silva (2002); Silva (2013); Morin (2000); entre outros.

O quarto capítulo refere-se aos paradigmas que permeiam as práticas curriculares atuais, trazendo reflexões propostas por Behrens (2013); Demo (1996); Gadotti (2011); Moraes (2007); Morin (1996); Yus (2002) e Zabala (2002). Trata também de uma escola que vivencia paradigmas emergentes, constituindo uma prática curricular que dá lugar à construção de saberes e fazeres de maneira crítica, causadora de verdadeiras mudanças em educadores e educandos - a Escola da Ponte de Portugal. Para tanto, buscou-se referências em Pacheco (2006, 2014, 2015), criador do projeto da referida escola.

O quinto capítulo trata de uma contextualização da pesquisa, na qual se retrata um breve histórico, bem como aspectos importantes sobre a Escola Projeto Âncora, fundamentando-se por seus documentos orientadores, encontrados em seu *site* <<https://www.projetoancora.org.br/>>. Além disso, elucida-se sobre os recursos metodológicos utilizados na realização do estudo. Alicerçada em Alberti (1990), Lakatos e Marconi (2002), Lüdke e André (1986), Minayo (2001) e Tasca et al. (2010 apud TREINTA et al., 2014), a pesquisa se caracterizou como estudo de caso, em que se utilizou como recursos uma entrevista semi-estruturada e pesquisa via *Zoom* com a Escola Projeto Âncora. Como sujeitos da pesquisa, um educador da escola, assim como uma educanda.

O sexto capítulo apresenta a análise de conteúdo a partir dos dados coletados durante a pesquisa, em que se utilizou abordagem qualitativa, exploratória descritiva. A análise de dados é fundamentada por Bardin (1977), Laville e Dionne (1999), e Oliveira (2008). Decorrente das categorias de análise propostas por Bardin (1997), o capítulo divide-se em três seções: Currículo ancorado em valores; A construção de saberes e fazeres; Aspectos avaliativos. Com a devida orientação e correlação foi possível refletir acerca de currículo emergente, seus saberes e fazeres. E por fim, nas considerações finais, apresenta-se a síntese dos dados obtidos com considerações reflexivas e críticas balizadas pela pesquisa desenvolvida, tendo em vista que o currículo inovador, em seus saberes e fazeres, não forma somente para o futuro. Os currículos são vivenciados hoje, por isso emergem e não devem ser deixados para depois.

## 2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

Levando em consideração a importância do tema, este capítulo apresenta conceitos relevantes sobre as concepções de Tendências Pedagógicas Brasileiras, pois se fazem continuamente presentes na escola, uma das mais antigas instituições do mundo e essencial na vida do ser humano. Somente com as bases sólidas proporcionadas pela Educação, a sociedade consegue sofrer transformações contínuas. Desta maneira, pretende-se tratar de entendimentos extremamente necessários para a melhor compreensão das práticas curriculares da atualidade, conseqüentemente, na escola pesquisada, por isso, busca-se esclarecimentos no passado e no presente, com vistas ao futuro.

As tendências pedagógicas nasceram em meio a contextos históricos particulares e, certamente, permeiam e estão imbricadas à prática curricular, pois a prática escolar ou educacional não é estritamente pedagógica. É, por excelência, pedagógica, porém é também influenciada por fatores sociopolíticos, característicos de nossa sociedade, como as leis, a economia, os ideais e cenário atual, havendo uma adaptação da escola às necessidades sociais do momento.

Por tendências pedagógicas, Luckesi (1994, p. 53) entende: “[...] as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.”

Para se repensar a prática da Educação, de forma consciente, se faz de suma importância tratar das tendências pedagógicas e refletir a partir delas, tendo em vista as palavras de Libâneo (2006) que convida ao estudo e à reflexão:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. (LIBÂNEO, 2006, p. 19)

Assim, a partir das posições adotadas em relação às finalidades sociais da escola, as tendências pedagógicas são classificadas em dois grupos: Liberais

e progressistas. Libâneo (2006) e Luckesi (1994) reconhecem esses dois modelos e os subdividem, sendo a tendência liberal manifestada em pedagogias tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Já a tendência progressista é dividida em libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Luckesi (1994, p. 54) aponta que “[...] tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação.”, por isso, muitas vezes, as tendências se complementam, ora divergem. Porém, esta classificação se faz útil para melhor compreender a Educação hoje e os caminhos que trilha.

Serão apresentadas as tendências liberal e progressista, seguidas das pedagogias que as revelam, manifestadas nas práticas escolares ao longo da Educação:

## 2.1 PEDAGOGIA LIBERAL

Defende a ideia de que os indivíduos precisam preparar-se para a sociedade, para as práticas sociais que desempenharão na mesma. É um processo de adaptação, “[...] por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.” (LUCKESI, 1994, p. 55).

### 2.1.1 Tradicional

Para Saviani (1999, p. 18) “[...] a escola surge como um antídoto à ignorância [...]”, portanto é concebida como um espaço de disciplinamento do aluno, com uma estrutura mecânica e organizada, alunos são enfileirados em carteiras e o professor utiliza-se do autoritarismo. Promove um ensino baseado em conteúdos desligados da prática do aluno, uma vez que “[...] seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18). A criança é educada e

concebida como se fosse um adulto em miniatura, tendo em vista que esta prática considera que “[...] a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida.” (LUCKESI, 1994, p. 57), sem levar em consideração os diferentes recursos e particularidades que o adulto ou a criança possuem. O professor é considerado transmissor de informações, e o aluno, folha de papel em branco, que acumula e armazena conhecimentos prontos retirados de obras, livros, enciclopédias, apostilas, a partir do treino, da repetição de exercícios e recapitulação da matéria. A avaliação é coercitiva, proporcionando, na maioria das vezes um esforço negativo, como notas baixas e punições. Não encontra mecanismos para recuperar o aluno que não aprende, simplesmente o exclui do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 1994, p. 57)

### **2.1.2 Renovada Progressivista**

“A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida.” (LUCKESI, 1994, p. 58). Buscando um papel mais atuante na vida social, a escola não é concebida como mero espaço, mas como um ambiente que deve ser estimulador, para que a partir dele surja a vontade de aprender. Deve ser favorável para a experiência dos alunos, sendo capaz de propiciar o autoaprendizado a partir de conteúdos que se direcionam a realidade do estudante. Mesmo contemplando conteúdos científicos, prima que o aluno possa aplicá-los no mundo do trabalho, da socialização, das relações interpessoais e na compreensão do mundo a partir de si. Existe uma hierarquia horizontal, em que o professor tem papel mediador e há a valorização das necessidades e interesses individuais do aluno, bem como do trabalho em grupo. Para Saviani (1999):

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 1999, p. 21)



Neste contexto, “[...] a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 1999, p. 21). A escola torna-se um espaço de experiências, que valoriza a pesquisa, passando a contribuir para que o aluno tenha novas vivências e aprenda fazendo, sempre incentivado a aprender a aprender, utilizando-se de avaliação fluída, “[...] tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.” (LUCKESI, 1994, p. 59).

### **2.1.3 Renovada Não Diretiva**

Inspirada pelo psicólogo americano Carl Rogers, preconiza “[...] o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.” (LUCKESI, 1994, p. 59). Entende que na verdade o professor e os conteúdos aprendidos na escola não têm tanta importância, a prioridade é de que o professor ensine ao aluno não os conteúdos do currículo, como as disciplinas, mas que estimule o aluno a ter a capacidade de aprender. A ênfase do ensino não está nos conteúdos, mas sim nas questões psicológicas, o que “[...] torna secundária a transmissão de conteúdos.” (LUCKESI, 1994, p. 59). Busca transformar o aluno, para que ele seja do ponto de vista psicológico, saudável, motivado, interessado, capaz de aprender para que a partir dessa capacidade ele promova seu autoaprendizado. O professor em sala exerce papel de facilitador e “Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças.” (LUCKESI, 1994, p. 60). O aprendizado depende de fatores pessoais, pois “[...] o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido.” (LUCKESI, 1994, p. 60). Por isso, nesta tendência, a auto-avaliação é preconizada.

### **2.1.4 Tecnícista**

É voltada para o mercado de trabalho, pois molda o indivíduo para uma determinada finalidade muito clara, a de produzir mão de obra.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 1999, p. 23).

Luckesi (1994, p. 61) identifica que: “Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.” Para isso se utiliza de manuais, apostilas, livros, módulos de ensino bem programados e controlados, os quais trazem seus conteúdos técnicos, aplicados no dia a dia do trabalho, “[...] os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade.” (LUCKESI, 1994, p. 61). Com grande objetividade, baseada na reprodução fiel dos materiais utilizados, o papel do professor é apenas de transmissor do conteúdo científico, já que:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1999, p. 24).

Avalia a postura do aluno que está formando, pois está sendo produzido para o mercado de trabalho, desta maneira, o ensino é tratado como “[...] um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual face objetivos preestabelecidos.” (LUCKESI, 1994, p. 62).

## 2.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Justamente onde o aspecto político da Educação se torna relevante, visto que as tendências progressistas, “[...] partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da

educação.” (LUCKESI, 1994, p. 63). Nessa perspectiva, Libâneo (2006), divide a pedagogia progressista em três tendências: Libertadora, Libertária, e Crítico Social dos Conteúdos, que serão abordadas a seguir.

### **2.2.1 Libertadora**

A escola libertadora é um ambiente de transformação social, que precisa pensar o que está produzindo. Não prioriza o programa curricular formal, que é considerada a Base Comum da Educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois “[...] sua marca é a atuação "não formal".” (LUCKESI, 1994, p. 64). Preconiza os temas geradores, que “[...] são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.” (LUCKESI, 1994, p. 65), desenvolvendo a valorização das experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos à escola, que são estimulados a utilizá-los de forma crítica e prática. O professor aprende com o aluno e o aluno aprende como o professor, em uma relação horizontal, “[...] onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.” (LUCKESI, 1994, p. 66). Se o professor não dialoga, anula o processo pensante e trata o aluno como ser passivo, de forma bancária, não permite refletir e desenvolver o conteúdo já existente dentro dele.

“Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.” (LUCKESI, 1994, p. 66). Desta maneira, a realidade oferece subsídios para que professor e aluno possam realizar o processo de compreensão, assim, dialogando e buscando uma compreensão da própria realidade. Para Luckesi (1994, p. 66) “A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente.”. Professor e aluno chegam a uma conclusão dessa análise, estabelecendo a consciência sobre a sociedade, realidade e conseqüentemente o reconhecimento das ideias.

### **2.2.2 Libertária**

Esta tendência busca que haja a ação da escola, principalmente, na personalidade dos alunos. Fundamenta-se em princípios libertários e autogestionários, tendo em vista que institui, “[...] com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, etc.)” (LUCKESI, 1994, p. 67). Administrada por conselhos, que definem as regras escolares, seu funcionamento, dizendo respeito inclusive ao currículo e métodos, “A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político.” (LUCKESI, 1994, p. 67). Distancia-se da burocracia do Estado, que é cerceador da autonomia.

Caracteriza-se por uma educação voltada para as necessidades diárias do aluno, em que o professor lança desafios, é orientador e catalisador, porque acelera o desempenho e a compreensão do aluno dele sobre a realidade. Entretanto, “Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de “modelo”, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.” (LUCKESI, 1994, p. 68). Propõe conteúdos e problemas práticos, mas não há uma cobrança ou exame sobre o aluno, considerando que “[...] não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.” (LUCKESI, 1994, p. 69). Leva em conta que “[...] o critério de relevância do saber sistematizado é seu passível uso prático.” (LUCKESI, 1994, p. 69), por isso, segundo a autora, provavelmente não consiga ter um controle muito correto do rendimento do aluno.

### **2.2.3 Crítico Social dos Conteúdos**

Tendência pedagógica que leva em consideração que não basta humanizar e democratizar, a escolarização tem que ser eficiente. Para Libâneo (2006):

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. (LIBÂNEO, 2006, p. 40)

Portanto, o indivíduo deve ser educado considerando conteúdos universais, que são da base comum, que todos devem conhecer e que precisam ser difundidos. Entretanto, esses conteúdos não podem deixar de estar ligados à realidade social. A realidade intermedeia a relação entre professor e aluno. O professor contribui para que o aluno perceba a realidade que está em seu redor, pois o estudante tem uma visão fragmentada e desorganizada da sociedade. Estabelece “uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.” (LIBÂNEO, 2006, p. 40) e a partir da intervenção e orientação do professor, o aluno organiza sua visão crítica da sociedade, o que o leva à autonomia. Para Libâneo (2006, p. 39):

[...] a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. [...] Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade (LIBÂNEO, 2006, p. 39)

Levando em consideração suas contribuições, o autor fortalece o papel da escola, seu dever de oferecer uma educação cidadã, para assim, bem construir a transformação da sociedade.

### 3 CURRÍCULO

Currículo significa caminho percorrido ou a ser percorrido, “[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7). Isso quer dizer que há possibilidade de se gerar novos conceitos, a partir do papel que a instituição escolar exerce.

Pontualmente ligado à construção de saberes e fazeres escolares, o currículo, a partir de sua organização, funcionamento e prática do ensino, transparece sua identidade e desvenda a realidade. Silva (2013, p. 15) esclarece que “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.”. Goodson (1995, p. 31) corrobora com esta elucidação, ao afirmar que o Currículo refere-se ao curso ou ao carro de corrida, à rota, ao caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

Encontram-se reflexões sobre Currículo que o reconhecem para além de um “Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo [...] programa com atividades planejadas.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 14). Assim sendo, a concretização do currículo se realiza no fazer pedagógico, pois “O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência dessa socialização”. (LIMA, 2008, p. 23 apud LIMA, 2011, p. 37). Por isso, o Currículo deve ser pensado, refletido e compreendido também como prática pedagógica, para então tornar concretos os ideias da Educação.

Saviani (1991) corrobora, a partir de visão histórico-crítica, quando apresenta o Currículo como “Conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. [...] é tudo que a escola faz, assim, não faria sentido falar de atividades extracurriculares.” (SAVIANI, 1991, p. 23). Desta maneira, entende-se não haver atividades extracurriculares, pois todas as atividades desenvolvidas na escola, como o planejamento, as atitudes do professor ou estudantes, fazem parte e são o currículo.

Segundo Silva (2013, p. 21), em todas as épocas, antes mesmo de especializar e conceituar a palavra “currículo”, professores sempre estiveram envolvidos com o mesmo, visto que o conceito de currículo envolve diversos aspectos e direciona questões primordiais à escola, como: O que será ensinado? Quando será ensinado? Como será ensinado? Como será avaliado este processo? Qual indivíduo que está sendo formado para a sociedade?

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2013, p. 40)

Por isso, afirma-se que o Currículo é produto de um contexto histórico. Conforme questões socioeconômicas e político culturais se transformam, na sociedade como um todo, a escola e o currículo se modificam. Assim, se faz essencial a reflexão de que conhecimentos a organização do currículo pode privilegiar e de que maneira esse conjunto de conhecimentos pode ser organizado na prática. Uma vez que para cada ideal de sociedade há um currículo para ser ensinado e um indivíduo a ser formado, considera-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8)

Saviani (1975) é enfático em afirmar que os currículos escolares carregam um caráter artificial em relação à realidade dos alunos. Denomina as questões impostas aos alunos pelos currículos de “pseudo-problemas” e que, então, o problema real para os alunos não é aprender determinado conteúdo, mas apenas ser aprovado na disciplina. Estas afirmações levam à reflexão das funções do Currículo, quando César Coll (2000) considera que este:

[...] não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para os professores. O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e prática pedagógica. (COLL, 2000, p. 44)

Adequado às exigências sociais emergentes, é fundamental que o Currículo propicie acesso aos meios para compreender melhor o mundo, viabilizando a apropriação, a compreensão e o aprofundamento dos conhecimentos na Escola, refletindo na vida prática dos sujeitos. A partir de valores sociais e políticos da escola, faz-se mister “produzir novas possibilidades de uma educação comprometida com uma sociedade mais humana.” (ZOTTI apud LIMA, 2011, p. 15), para que assim os educandos saibam utilizar o conhecimento de acordo com as situações vivenciadas, pois a Educação é prática que possibilita a humanização.

A organização curricular ensina valores, não se precisa falar diretamente, mas a partir da disposição de uma aula de determinada ‘disciplina’, cinco aulas de outra, o educando aprende o que é apresentado como mais importante para a vida. Não se fala só por meio do aparelho fonador, o currículo oculto grita sem ao mesmo emitir sons:

As escolas, como organizações, definem um *ethos* de conduta nas mais variadas facetas do comportamento: como se comportar fisicamente, uso da linguagem, hábitos de limpeza, utilização das instalações e materiais, opção-obrigatoriedade de determinadas atividades, normas de comportamento social com diretores, professores/as e companheiros, relações entre sexos, com minorias étnicas ou religiosas, regulação das saídas ao exterior e comunicação com o mundo externo, tempos de folga e de trabalho, ponderação desigual de diferentes momentos do dia, a semana, etc. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 250)

Com base em estudos feitos a partir da década de 1960, evidencia-se o Currículo não só como documento, mas em seus vários níveis: O currículo formal, ou prescrito, estabelecido pelos sistemas de ensino, manifesta-se a partir de diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo real é aquele vivenciado na realidade escolar. Já o currículo oculto não aparece no planejamento do professor, pois representa tudo o que os



alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (MOREIRA; SILVA, 2002)

Em sua obra “Currículo: Uma reflexão sobre a prática”, Gimeno Sacristán (2000) descreve seis níveis ou fases do Currículo. O autor considera que esses “currículos” não podem ser vistos de maneira segregada, pois cada um deles cria problemas e atuações a serem refletidas e todos eles possibilitam a “[...] visão integral do processo de transformação e concretização curricular.”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 106)

O primeiro nível, Currículo Prescrito, se faz em todo sistema de ensino, servindo como guia ou referência principalmente na escolaridade obrigatória, guiando aspectos como a organização didática, o controle de sistemas e a elaboração de materiais.

Para o trabalho com o currículo prescrito há, na maioria das vezes, estudos na tentativa de possibilitar melhor interpretação, com o objetivo de orientar as atividades educativas. Gimeno Sacristán define tais estudos como sendo o Currículo Apresentado.

O Currículo Moldado refere-se ao momento em que o professor prepara seu plano de ensino. O professor é visto como “um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105). No momento, de especial significado, em que o professor organiza o que pretende ensinar, ele molda seu currículo de acordo com suas compreensões e intenções.

O Currículo também se dá na prática, na ação, quando se concretizam as propostas curriculares e os esquemas teórico e práticos dos professores encontram real significado. O momento em que o Currículo prescrito é posto em ação, quando se concretizam as práticas docentes e se destacam alguns resultados. A prática, a partir de suas influências, interações e atitudes dos professores traduzem o quarto nível apresentado: O Currículo em Ação.

O autor trata a interação entre professor e aluno, em seus efeitos complexos, cognitivos, afetivos, sociais e morais do Currículo em ação praticado como Currículo Realizado. Muitas vezes, esses são tratados como “rendimentos” proeminentes dos métodos pedagógicos, entretanto podem não só refletir de maneira imediata na aprendizagem dos alunos, como também podem se dar a

longo prazo, permeando e influenciando situações diversas de socialização, projetando-se em vários âmbitos da vida dos alunos.

E por fim, o Currículo Avaliado, aquele composto a partir dos critérios de avaliação objetivados pelos professores ou de quem o elaborou. Em muitas situações acaba se tornando um dispositivo de controle do saber e estratificação do ensino, quando “As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados” (GIMENO SACRISTÀN, 2000, p. 106).

Assim, acredita-se que a avaliação necessita ser vista para além da verificação, considerando-a como recurso para a construção de conhecimentos pelos educandos no processo de aprendizagem. Para assumir um caráter processual, participativo e formativo, a avaliação requer instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de construção de saberes e fazeres.

O Currículo “[...] pode ser organizado de diferentes maneiras, a depender da concepção de ser humano que queremos formar.” (LIMA, 2011, p. 171). Entretanto, olhares desviados do verdadeiro sentido da educação traçam caminhos tortuosos, com isso, muitas vezes perde-se o sentido da Escola, esquece-se que se aprende para ser feliz. As palavras “saber” e “sabor” provêm da mesma etimologia, quanto mais se sabe, mais se saboreia a realidade. Snyders (1988), em seu livro “A alegria na escola”, comenta a importância da escola na formação do sentido da vida.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisa que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade nem de alegria. (SNYDERS, 1988, p. 14)

Reporta-se a Edgar Morin (2000), pois em sua obra “Os setes saberes necessários à Educação”, a partir dos princípios do conhecimento pertinente, o autor destaca a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Acredita-se ser imprescindível que o currículo mobilize as

competências, através da percepção da totalidade em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto.

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua, assim, destaca-se a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades. O desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta necessita ser a obra para a educação do futuro em todos os currículos emergentes.

Morin (2000) leva à percepção de que o problema universal tem reflexos na educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e as realidades cada vez mais multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias. Nessa inadequação tornam-se invisíveis: O contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para possibilitar que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes, pois o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Assim, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que se faz parte, e, por conseguinte o currículo também implica uma organização de um todo em movimento.

Desta maneira, a partir da emergência do currículo como campo de estudo, nascem os estudos sobre as teorias do currículo. Sendo o “Conjunto de representações, significações, ideais, imagens que produzem e descrevem o que se pretende fazer.” (LIMA, 2011, p. 89), as Teorias do Currículo permitem definir o que ele é e o que faz. Bem como, auxilia na compreensão das trajetórias, das identidades dos sujeitos nelas envolvidos. Assim, acredita-se ser de suma importância a apresentação de elucidações sobre o tema.

### 3.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

Sabe-se que há uma variação de modos de ver o Currículo, pois o currículo requer posições - de princípios e ética -, portanto a melhor definição de currículo varia, sendo consequência do contexto social e dos grupos envolvidos. Alguns olhares partem de visão tecnicista, utilizando-se até mesmo do termo “grade curricular”, há também visões mais amplas, como a de Reggio Emilia,

destacada por Gardner (1999) da Universidade de Harvard, como currículo da Educação Infantil em que tudo é construído coletivamente pelos alunos, professores, pais e comunidade. Entretanto, o autor considera que o melhor sistema é algo que não existe, pois a educação de qualidade pode ser implementada de diversas maneiras em todos os níveis educacionais.

Nesta mesma visão buscou-se Silva (2013) que esclarece:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2013, p. 15)

As teorias curriculares, conforme Silva (2013, p. 14) retratam e objetivam a compreensão das intenções e quais questões uma “teoria” do currículo busca responder, pois não se debruça na última definição de currículo. “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.” (SILVA, 2013, p. 14), desta forma distinguem-se três notórias teorias curriculares, diferenciando-se, inclusive pela ênfase dada a esses elementos. São elas: Tradicionais, críticas e pós-críticas.

A partir de paradigmas da administração científica, as teorias tradicionais caracterizam-se pelo processo de racionalização de resultados. Incentivaram o ensino no século XIV e começo do século XX, preocupando-se principalmente com elementos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento e eficiência.

Considerando a grande valorização em formar uma mão de obra para o mercado, destaca-se a relação do sistema educacional à indústria, à importância de gerar emprego, renda e consumo.

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias

para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2013, p. 23)

O estudante, colocado diante de conteúdos, recebe como tarefa decorar, assimilar e aplicá-los na prática. Educação vista, basicamente, como transmissão de conteúdos, em que prepara o indivíduo para a vida adulta. Neste sentido, currículo limita-se a uma atividade burocrática, visto que o professor transmite conhecimento e o aluno, sem criticidade, aceita a sociedade e prepara-se para ela.

Já as teorias críticas, surgidas em meio aos movimentos sociais e culturais vivenciados na segunda metade do século XX, criticam as teorias tradicionais curriculares e argumentam que não existe uma teoria curricular neutra, já que todas são baseadas nas relações de poder, reproduzidas nos conteúdos e disciplinas ministrados.

Como principais representantes compõem as teorias de Althusser, Bordieu e Passeron, que criticam o processo de reprodução cultural e social, questionando o porquê de ensinar determinados conteúdos e não outros. Assim, as teorias críticas propõem transformações para uma educação justa e igualitária para uma sociedade democrática. Justificam Moreira e Silva (2002) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 27)

O poder é a questão que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas, uma vez que as teorias tradicionais buscam a neutralidade, a cientificidade e o desinteresse, as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pelo contrário, está intrinsecamente envolvida em relações de poder. (SILVA, 2013, p. 16).

### **3.1.1 Currículo pós-crítico**

Fruto de uma sociedade democrática, visa preservar a heterogeneidade e o multiculturalismo, prima por um olhar distinto ao indivíduo e aos grupos sociais. Preocupa-se em efetivar direitos, em fazer com que todos os grupos tenham condições de alcançar e usufruí-los. Currículo passa a ser o ponto de partida para a construção da identidade e da subjetividade, quando compreende temas como: “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.” (SILVA, 2013, p. 17).

A natureza do currículo é epistemológico-social, realidade que significa que todo o conhecimento presente no currículo é fundamentado na ciência e tem natureza epistemológica. Todos aqueles conteúdos existem e foram cientificamente analisados e comprovados, tidos como importantes para a vida dos aprendizes. Entretanto, não se distanciam das questões político-sociais.

A cultura é vista como patrimônio, pois enquanto seres históricos, desenvolvemos cultura e esta representa valores que devem ser respeitados, valores que se ligam ao multiculturalismo. Não se pode simplesmente transmitir cultura, deve-se realmente respeitar, valorizar e criar condições para que seja reconhecida, considerando que “Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.” (SILVA, 2013, p. 86).

O currículo expressa relações de poder, tendo em vista que “De uma forma, ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder [...]” (SILVA, 2013, p. 86). Refere-se ao aspecto político do currículo, das relações de poder, exige reflexão, contextualização e adequação às questões políticas.

O currículo produz conhecimento, mas também é uma relação social. Se pode afirmar que o currículo é algo produzido por professores e alunos, e também estes são produzidos pelo currículo como sujeitos particulares (SILVA, 2013, p. 195). Por isso, questiona-se que tipo de ser humano se quer formar hoje? Que tipo de currículo poderá colaborar para a edificação conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ultrapassando a repetição de conteúdos sem uma verdadeira reflexão? Para isso, necessita-se a reflexão e a ação acerca de Currículo, seus saberes e fazeres.

## 4 PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Um paradigma para Yus (2002, p. 25) é “[...] um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito.”. Neste sentido, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento.

Com uma concepção particular, Morin (1996, p. 31) conceitua paradigma como "um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos mestres". Essa relação dominadora "determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla. O paradigma é invisível para quem sofre os seus efeitos, mas é o que há de mais poderoso sobre as suas ideias" (MORIN, 1996, p. 31).

Moacir Gadotti (2011, p. 22) diz haver “[...] uma ânsia por entender melhor porque está tão difícil educar hoje, fazer aprender, ensinar, ânsia para saber o que fazer quando todas as receitas governamentais já não conseguem responder.”. Corroborando com Gadotti, reconsidera-se os paradigmas educacionais, tendo em vista que:

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórico do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural. (CANDAUI, 2000, p. 14)

Desta maneira, se faz indispensável abordar aspectos paradigmáticos da educação para a construção do currículo emergente em seus saberes e fazeres.

### 4.1 PARADIGMAS CONSERVADORES

O paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano fragmenta o conhecimento, supervalorizando a visão racional sobre a emocional. Esta fragmentação atingiu a Educação, por consequência, havendo a divisão do conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. Especialmente as instituições educacionais, que passaram a se organizar em departamentos, no qual surgem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber.

Assim sendo, a humanidade vivencia um modelo de vida e de ciência “materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política.” (MORAES, 2007, p. 43). A cultura fica fragmentada, os valores individualizados, conforme explica Behrens (2013):

[...] com essa influência, o século XX caracterizou-se por uma sociedade de produção em massa. Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista. (BEHRENS, 2013, p. 18)

Significativo influenciador do século XX, o paradigma newtoniano-cartesiano apresenta-se em três abordagens de ensino, compreendidas nas tendências pedagógicas, denominadas: tradicional, escolanovista e tecnicista, cada uma com suas particularidades e aspectos em relação ao modelo de escola, papel do aluno e professor, metodologia e avaliação.

Faz-se inevitável o reconhecimento de que o paradigma conservador, ainda hoje, exerce influências consideráveis em nossa sociedade, principalmente na Educação, tendo em vista que “[...] essa forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos” (BEHRENS, 2013, p. 17). Leva professores e alunos “a processos que se restringem à reprodução do conhecimento” (BEHRENS, 2013, p. 23).

Entretanto, os paradigmas conservadores não devem ser compreendidos como um grande equívoco acontecido na história da humanidade, precisa-se



considerá-los como “[...] uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento humano” (BEHRENS, 2013, p. 18). No princípio do século XX, o paradigma tradicional começa a ser questionado, havendo a ruptura com esta ênfase paradigmática nas últimas décadas.

#### 4.2 PARADIGMAS DA COMPLEXIDADE

O paradigma da complexidade ou emergente, em âmbito educacional, depende do avanço deste paradigma da ciência. Encontra seu cerne na visão do ser complexo e integral, o que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento, na busca de reintegração do todo.

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber. (ZABALA, 2002, p. 24)

Para Morin (2000), a busca de uma percepção de mundo em uma nova perspectiva é o fundamento básico do pensamento complexo, em que todos os elementos que compõem a realidade formam um todo e não são destituíveis, “[...] as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (MORIN, 2000, p. 38).

A visão educacional paradigmática complexa do ser humano gera a necessidade de contemplar uma proposta pedagógica que reconheça o ser humano como um indivíduo singular, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes modos de aprendizagens. Desta maneira:

A forma como a educação é desenvolvida traduz a percepção e o conhecimento de teorias de aprendizagens implícitas e subjacentes às propostas utilizadas, com sérias consequências no desencadeamento da prática pedagógica, independente do tipo de tecnologia intelectual utilizado (MORAES, 2007, p. 17).

Neste paradigma se considera os problemas da humanidade, busca-se um processo de ensino e aprendizagem formador de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, resultando positivamente na construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Desta maneira, há a união de três abordagens: Holística, ensino com pesquisa e sistêmica. Behrens (2013) enfatiza que:

[...] o universo passaria a caracterizar-se pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações. Essas redes conectadas encontram-se aninhadas em sistemas dentro de outros sistemas. A noção do conhecimento científico como uma rede de concepções e modelos desafia a comunidade científica, mas tem encontrado crescente aceitação a ideia de que o pensamento sistêmico é sempre pensamento processual. (BEHRENS, 2013, p. 34)

A avaliação na abordagem holística ocorre durante todo o processo, de forma processual, contínua e transformadora, segundo Behrens (2013, p. 78) “com a liberdade de expressão e pensamento, a reflexão e a produção do conhecimento são revisitadas durante e no final do processo”. Acompanha-se o crescimento do aluno, respeitando e valorizando a construção do conhecimento, “o aluno, de maneira ativa e dinâmica, pode pronunciar-se sobre seu progresso e sobre o progresso do grupo, num relacionamento fraterno, solidário e amoroso.” (BEHRENS, 2013, p. 78)

Com uma metodologia fundamentada no questionamento reconstrutivo, o professor atua com visão crítica, propondo “aprender a aprender”. Instiga-se o trabalho criativo e em equipe. Com intuito de desafiar a superação da simples reprodução de conhecimento, tem como cerne a pesquisa, prima pela produção de conhecimento, tendo o aluno e o professor como pesquisadores.

Sobre esta abordagem, busca-se complemento em Behrens (2013, p. 84), a autora esclarece que o aluno “[...] precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender”.

A opção por uma metodologia sistêmica precisa considerar o aluno como ser original, único e indiviso, um ser de relações, contextualizado e dotado de inteligências múltiplas. Por isso é importante propor projetos criativos e transformadores, que ultrapassem o ensino e provoquem a aprendizagem significativa. (BEHRENS, 2013, p. 67)

Assim, Demo (1996) contribui afirmando que o aluno:

Deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. Supõe ainda reorganizar o ritmo de trabalho, talvez não mais em aulas de 50 minutos, substituindo-as por um tempo maior que permita desenvolver tarefas mais participativas e profundas. Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez do silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos. (DEMO, 1996, p. 17-18)

Mario Sergio Cortella (2014, p. 9-10) convida à reflexão, quando ressalta que não é incomum ouvir-se que os alunos de hoje não são os mesmos de antes. Para o autor, é evidente que os alunos de hoje não são mais os mesmos, quando questiona:

Se os alunos não são mais os mesmos, se o mundo não é mais o mesmo, como fazer do mesmo modo? Há alguns aspectos na área da Educação que precisam ter uma durabilidade maior, mas há algo de que não podemos esquecer: a importância de olhar a realidade, porque, afinal de contas, a Educação lida com o futuro. (CORTELLA, 2014, p. 10)

Evidencia a emergência de novos paradigmas, ao assemelhar um automóvel com a Educação. O automóvel possui um retrovisor menor que o para-brisa, tendo o passado como referência e não como direção. Desta mesma maneira a Educação precisa ser: Deve visar o “para-brisa”, ou seja, o futuro, que é maior e mais amplo do que o “retrovisor”, que representa o passado. Não nega, nem diminui a importância de tempos passados, em que há pontos tradicionais merecedores de serem preservados e levados adiante. Porém, na maior parte das vezes, busca-se, no passado, o arcaico que deve ser superado e deixado de lado. (CORTELLA, 2014, p. 10)

Necessita-se equilibrar a cautela e o ímpeto, considerando a realidade e as regras compreendidas pela Educação Escolar atualmente.

De um lado, o fato de a Educação Escolar, na intenção de fazer um futuro coletivo melhor, constituir-se em espaço de práticas múltiplas,

com múltiplas determinações e sob múltiplas formas de controle, pode nos colocar em um estado de cautela tal que nos provoque a imobilização. Por outro, a urgência das mudanças, a precariedade atual do trabalho educativo e a inconformidade resultante dessa situação podem nos induzir a um ímpeto tal que inviabilize a realização das possibilidades. (CORTELLA, 2014, p. 13)

A qualidade da educação desejada depende de condições prévias, bem como depende da visão que se tem de qualidade, educação e escola, pois “Não se trata de mudar tudo, mas mudar o que precisa ser mudado.” (CORTELLA, 2014, p. 14). A qualidade da educação do futuro, a qualidade da educação de que se precisa para viver em sociedade, é uma qualidade muito mais complexa do que apenas repetir o que já existe. É uma qualidade atenta, que pergunta, questiona, avança e sabe os limites do que entende, para conhecer melhor o que já conhece e para atingir novos conhecimentos. Nesta perspectiva, a escola deve ser desafiadora, provocadora e produtora de conhecimento, não sendo detentora apenas de respostas, inclusive respostas para perguntas que ninguém se fez.

Independentemente de nossa consciência ou vontade, o futuro está sendo gestado e parido o tempo todo por todos nós, educadores profissionais ou não. Porém, se o quisermos de forma que seja um Futuro que proteja a Vida Coletiva e eleve e honre nossa dedicação profissional, precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, novos tempos, novas atitudes! (CORTELLA, 2014, p. 11)

Considerações como estas, proporcionam um olhar mais crítico e visionário da educação atual, uma vez que corroboram com a busca contínua da inovação a fim de compreender aspectos emergentes da Educação.

#### 4.3 ESCOLA QUE SUPERA PARADIGMAS TRADICIONAIS: ESCOLA DA PONTE

No ano de 1976, em Portugal, teve início uma experiência educacional corajosa, e que com o tempo se mostrou consistente, pois já dura mais de quarenta anos. A Escola da Ponte é uma instituição pública, localizada em São Tomé de Negrelos, Santo Tirso, distrito do Porto, em Portugal. Quando surgiu, na década de setenta, enfrentou dificuldades, tais como indisciplina

generalizada, agressão a professores e exclusão social. Entretanto, um jovem professor de ensino fundamental achou que era preciso repensar a escola, e juntamente com alguns de seus colegas, procuraram superar tais dificuldades:

O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor pautado 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 de 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 tomamos 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*. (PACHECO, 2014, p. 13)

Os educadores iniciaram realizando círculos de estudos que, a partir da problematização de situações educativas, foram alterando sua estrutura organizacional, desde o tempo, o espaço, o modo de ensinar, a vida social e a participação dos alunos no planejamento das atividades, por meio de um complexo e conflituoso percurso. (CANÁRIO et al., 2004)

Desta maneira, o projeto de formação dos educadores foi “[...] o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes” (CORREIA, 1990, p. 89 apud PACHECO, 2014, p. 29) quando o grupo ressignificou valores, crenças e opiniões.

Nesse contexto de círculo de estudo, questionamentos, rompimento, mudanças, busca por transformações e ressignificações, que o Projeto Fazer a Ponte teve sua gênese, idealizado pelo educador José Augusto Pacheco, especialista em Música e em Leitura e Escrita, e mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Rubem Alves (2012) apresenta a experiência da Escola da Ponte como exemplo inspirador de desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis e capazes de avaliar e transformar a sociedade em que vivem, não apenas reproduzir modelos sem ao menos questionar por que e para que são

como são. O autor compara sua vivência ao conhecer a escola com o momento “*satori*”, termo budista para designar o momento de iluminação de um discípulo.

Tendo em vista a reflexão de Pacheco, que considera “[...] indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões.” (PACHECO, 2014, p. 12), a Ponte repensou seus objetivos e rompeu paradigmas. Hoje é conhecida por educadores do mundo todo, por utilizar-se de uma organização curricular diferenciada, verdadeiramente fundamentada pela autonomia e solidariedade.

A ideia de Pacheco (2014, p. 118) de que “A autonomia é um construto que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa.” corrobora com Freire, que esclarece que para promover a autonomia no processo de ensinagem-aprendizagem, não se pode ter currículos engessados e que promovam a fragmentação do conhecimento.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitidas aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2011, p. 111).

Inicialmente, dirigentes e professores da referida escola definiram novos objetivos para nortear a prática curricular e criaram dispositivos pedagógicos diferenciados, dentre os quais o Grupo heterogêneo, o qual rompe com a uniformização e prima pela cooperação; Caixinha dos Segredos para que o aluno possa se comunicar sigilosamente com qualquer um dos membros da comunidade educativa; Acho Bem/Acho Mal, que valoriza a opinião e a livre expressão dos indivíduos, caracterizada pela etapa que seleciona os assuntos pertinentes ao debate em grande grupo; Assembleia, momento semanal, que integra todos os alunos e possibilita o debate de diversos assuntos; Comissão de ajuda; Caixinha dos textos inventados; Eu já sei; Eu preciso de ajuda; Professor tutor; Grupos de responsabilidade e Participação dos pais. (PACHECO, 2015, p. 34-54)

Um dos grandes ensinamentos que a Ponte traz é de que educar para a cidadania é viver a cidadania. Em sua vivência, a questão da cidadania e da democracia é profundamente explorada. É isso que a faz ser referência de Educação com liberdade e responsabilidade. Na obra *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate*, encontra-se um conceito formulado pelos próprios educando, ao questionarem-se sobre a Assembleia, um dos dispositivos utilizados pela escola: “[...] um local onde se debatiam os problemas de toda a gente e se encontravam soluções conjuntas.” (PACHECO, 2015, p. 38)

Com a participação da comunidade escolar, a Assembleia representa e reforça a ideia de democracia e formação na cidadania. Ao início do ano, os educandos organizam-se em grupos, uma espécie de chapas, e defendem propostas para a escola. Após a apuração dos votos, a mesa da Assembleia é composta, sendo presidida pelo presidente do grupo mais votado. Este dispositivo serve para discutir e analisar as questões referentes ao convívio escolar, assim como elaborar propostas para suas resoluções. (PACHECO, 2015, p. 33-34)

A Escola da Ponte acredita que todos os alunos são especiais, uma vez que seus conhecimentos são guiados por experiências pessoais específicas e, assim, dificuldades são existentes na trajetória de todos.

Os alunos gerem, quase em total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem. Como não há manuais iguais para todos, a biblioteca e as novas tecnologias de informação e comunicação são *lócus* de encontro, de procura e de troca de informação. (ALVES, 2012, p. 108)

As práticas pedagógicas realizadas na Escola da Ponte têm sua essência e seus valores construídos a partir da ajuda mútua e do respeito por todos os saberes, valores e atitudes, de forma igualitária, portanto, fazem refletir sobre a concepção curricular tradicional, ainda vivenciada em muitas escolas. Hoje ainda se vivenciam questões referentes aos aspectos físicos, organização a partir de várias salas, com alunos hierarquicamente separados por anos e turmas; assim também se reflete acerca da existência da prática de professores especializados ensinando disciplinas isoladas, conteúdos sem significado ou contextualização.

Alves (2012, p. 120) esclarece que na Escola da Ponte foi questionado o mito da monodocência, “Desde há muitos anos, todos os professores são professores de todos os alunos e todos os alunos são alunos de todos os professores.”. Assim sendo, na Ponte não há paredes dividindo os alunos por idade, turmas ou anos, todos trabalham tudo e em conjunto. Não há aulas expositivas, o professor é chamado de “orientador educativo” e desempenha esse papel. Os professores dão apoio, esclarecem dúvidas, mas muitas vezes a primeira ajuda vem do colega sentado ao lado. Em todos os espaços há música ambiente, pois ajuda a regular o tom de voz e o próprio diálogo que existe no processo de ensino aprendizagem. (PACHECO, 2015)

Os educandos dividem-se em três núcleos: Iniciação, consolidação e aprofundamento. A avaliação de seu trabalho e comportamento faz parte da rotina diária. Os educandos decidem quando devem ser avaliados, quando acham que estão preparados, anotam seu nome e o tema no dispositivo “Eu já sei”, sinalizando que o professor poderá avaliá-lo. As maneiras de avaliação são variadas, podendo ser de maneira oral, escrita, apresentação, entre outras.

A principal questão pela qual a escola é, muitas vezes, destacada e até mesmo questionada, certamente diz respeito à sua prática curricular emergente. Inicia pela superação da organização tradicional curricular, tendo em vista que as divisões entre salas não existem. Como já foi dito, os educandos organizam-se em três grupos, conforme sua autonomia. No núcleo de iniciação acontece a integração de educandos de várias fases de desenvolvimento e idade. O principal propósito é ajudar o educando na administração de seu tempo e espaço, não importando a idade, o educando permanece no grupo até conquistar autonomia suficiente.

O núcleo de consolidação é aquele em que os alunos solidificam as competências básicas que já aprenderam e procuram atingir os objetivos de aprendizagem definidos pelo currículo nacional. O educando escolhe o projeto que deseja desenvolver para então, a partir dele, aprender o que precisa. Desta maneira, os grupos se formam a partir do interesse comum dos educandos, que agrupam-se por afinidades em seus estudos, ajudando-se mutuamente. Já no último núcleo, de aprofundamento, entende-se que o jovem já é autônomo o suficiente para gerir seu tempo dentro da escola, assim como criar seus próprios projetos de pesquisa.



Os grupos funcionam sob orientação de um professor tutor. A partir de um plano quinzenal, com objetivos propostos a partir do currículo, organizam-se as atividades a serem realizadas, a partir de que livros, manuais, fichas ou pesquisas o trabalho se consolidará. Todos os dias, ao chegar, cada educando faz o seu planejamento diário, para que haja o cumprimento dos objetivos traçados no projeto. Os professores circulam pelos grupos, realizando orientações caso haja necessidade. Após essas duas semanas, o grupo, junto com o professor tutor, avalia os objetivos alcançados ou não, analisando a aprendizagem realizada em torno do tema do projeto. Quando os objetivos da pesquisa são atingidos, o grupo se dissolve e a partir de seus questionamentos individuais vão se formando novos grupos.

O papel tradicional de professor transmissor de conhecimento é superado pela Ponte, por isso não estabelecem-se relação autoritárias entre educadores e educandos. Vivencia-se um ambiente de aprendizagem mútua, sendo o professor aquele que auxilia e medeia a relação com o conhecimento. Esse tipo de relação também é fortalecido entre os educandos, por meio da construção de saberes e fazeres em grupos.

Como as crianças não são educadas para a competição, mas para a entreajuda (e o exemplo vem dos adultos, porque a rotina de entreajuda está instituída na Escola em todos os níveis como se fosse a verdadeira matriz do seu projeto cultural), as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade, e toda a agressividade comportamental que lhes anda associada, estão quase ausentes dos gestos cotidianos dos membros dessa comunidade educativa. Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apoiam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. E não menos reconhecer e respeitar a identidade de todos... (ALVES, 2012, p. 13)

Os resultados, notados nos relatos de comportamentos das crianças e jovens, somente comprovam a importância de repensar o currículo e o ressignificar com bases sólidas, pois nota-se um ambiente educacional compromissado com a formação daqueles que dele participam, assim como a educação daquelas crianças, jovens e adultos. Todas essas vivências não acontecem por lá haver apenas estudantes muito bem educados e de bons modos. Na Ponte acontecem casos de indisciplina, assim como se vê na maioria das escolas, seu diferencial é a existência de uma cultura que molda àqueles

que a vivenciam em favor do respeito, do bom convívio e da responsabilidade, valores fundamentais à Educação.

Projetos dessa natureza ultrapassam objetivos de instrução e atingem objetivos mais amplos de educação, pois o modelo de escola já não é a mera soma de atividades, de horas letivas, de professores e alunos bem organizados em seus devidos lugares e posições.

Na Escola da Ponte, como em outros lugares, é indispensável alterar a organização e, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados. (ALVES, 2012, p. 101)

Constitui-se num modelo de formação que redimensionou as práticas educacionais, pois o político e o pedagógico se inter-relacionam. Nas palavras de Rubem Alves (2012):

A Escola da Ponte, para quem já ouviu falar dela ou a visitou, não é um lugar qualquer. É um lugar de encontro. De encontro de pessoas com uma ideia de educação bem diferente da ideia que muitos têm para a educação das crianças. (ALVES, 2012, p. 81)

A partir da proposta, dá-se significado às atividades desenvolvidas, promovem-se mudanças desejadas e refletidas, privilegia-se a interação participativa, cria-se um lugar que liberta a escola de suas limitações, para repensar os novos rumos da Educação. Conforme Pacheco (2006, p. 64) esclarece:

[...] viemos de um velho edifício, sem mesas e portas nos banheiros. Tínhamos que fazer paredes para que fosse possível usá-los e hoje me perguntam se o modelo de educação da Ponte pode ser instalado aqui ou lá. A respeito disso eu digo: a Escola da Ponte não é um modelo a ser seguido. A Ponte é para se inspirar. (PACHECO, 2006, p. 64)

A Escola da Ponte não deve ser simplesmente copiada, mas observando vivências como estas, que se libertam de muitos traços ultrapassados Do currículo tradicional, inúmeras escolas se inspiram em práticas realizadas na

Ponte, inclusive no Brasil. Uma delas é a Escola Projeto Âncora, localizada na cidade de Cotia, em São Paulo. Representa, também, um convite para despir-se de olhares pré-estabelecidos do que é escola, quais “devem” ser suas práticas para o êxito de seus estudantes e de todos aqueles que dela participam.

## 5 CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico, bem como aspectos significativos acerca da Escola Projeto Âncora, a qual participou desta pesquisa. Além disso, discorre-se sobre a metodologia utilizada na realização da mesma.

### 5.1 BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Criado em 23 de setembro de 1995, o Projeto Âncora é uma Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos. (PROJETO ÂNCORA, 2016, p. 1)

Nasceu a partir do sonho de um empresário que, ao se aposentar, decidiu devolver ao país o que sua família, de imigrantes austríacos, tinha recebido ao chegar. Walter Steurer passou então a se dedicar à área social. Para isso, contou com a ajuda de sua esposa Regina, arquiteta e urbanista, que fez o projeto de arquitetura da instituição, e assim como seu currículo a estrutura física do Projeto é motivo de pesquisas pelas inovações propostas. Regina é ainda atuante no Âncora, sendo conselheira, voluntária e guardiã de sua essência e história.

A Instituição localiza-se na cidade de Cotia, Estado de São Paulo e estrutura-se em terreno de 12.000 m<sup>2</sup>, onde há salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes, com árvores frutíferas, canteiros e horta. A primeira obra de sua infraestrutura a ficar pronta foi a do circo que, de acordo com documento do Projeto Âncora, é o coração da instituição:

Desde que foi fundado, o Projeto Âncora foi projetado para ser uma cidade educadora, no sentido de ser um espaço para vivência e formação na própria cidadania. No centro do terreno, está localizado o circo que, assim como nas cidades, representa o centro, praça, ágora, local de reuniões, encontros e espetáculos. (PROJETO ÂNCORA, Relatório de Atividades 2012/2013 apud SILVA, 2016, p. 39-40)

Na imagem a seguir, pode-se observar a vista aérea do espaço físico do Projeto Âncora. Como apresentado em seu relatório de atividades, vê-se bem no centro do terreno o circo, e demais prédios da escola ao seu redor.

Figura 1 - Visão aérea do Projeto Âncora



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Nascido com o nome de “Cidade da Âncora”, o projeto tinha como missão ser não só um espaço de aprendizagem, mas de vivência cidadã. Assim, promove uma convivência ética, a partir de experiência de vida comunitária, proporcionando experiência educativa de desenvolvimento e construção da cidadania.

Não basta dispor de boas técnicas, bons materiais, bons construtores, e boa arquitetura. É necessário querer transformar as cidades e lutar contra as forças que as tornam injustas. A Cidade Âncora quer ser imagem de cidade autêntica, que recebe todos como cidadãos: crianças e velhos, homens e mulheres, pretos e brancos, que participarão da sua construção e gestão. Lugar no qual os dons de cada um serão bem-vindos, incentivados e colocados a serviço de toda a comunidade. (PROJETO ÂNCORA, 1998, p. 4)

Até o ano de 2002, o Projeto oferecia experiências educacionais, culturais, artísticas e esportivas que complementavam o ensino escolar, entretanto, ainda não funcionava como uma escola. A partir da necessidade de acompanhar a educação escolar dos atendidos, e do desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda de Cotia e região, se dá a aproximação com a escola pública. Então, o Projeto Âncora começou a oferecer reforço escolar e biblioteca para os atendidos. Cinco anos após, visando colaborar com a formação de educadores das escolas públicas e estudantes de pedagogia da região, iniciaram-se os Encontros de Educação. Estes encontros contaram com a participação de importantes nomes da Educação, destacando-se o Professor José Pacheco, fundador do Projeto Fazer a Ponte.

A ideia de que o trabalho educacional do Projeto precisava se expandir e se consolidar era crescente, até que no ano de 2011, após o falecimento de Walter Steurer, o Âncora inicia a vivência de um projeto muito sonhado pelos demais fundadores. No ano de 2012, com a colaboração de José Pacheco, o Projeto Âncora inaugurou uma escola de ensino fundamental, atendendo integralmente todas as crianças e jovens, a partir de filosofia educacional inovadora, inspirada na Escola da Ponte de Portugal.

Abrangendo desenvolvimento social e aprendizagem escolar, a Escola Projeto Âncora, particular e gratuita, passou a fazer parte do trabalho já executado pelo Projeto, proporcionando o atendimento integral de aproximadamente 180 crianças e jovens, estudantes correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Recentemente, no ano de 2017, a Escola passou a também oferecer Ensino Médio.

Como a imagem a seguir mostra, o Projeto Âncora tem uma grande área de atuação, pois dele beneficiam-se crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social dos municípios de Cotia, Osasco, Carapicuíba, São Paulo e Embu das Artes.

Figura 2 – Área de atuação do Projeto Âncora



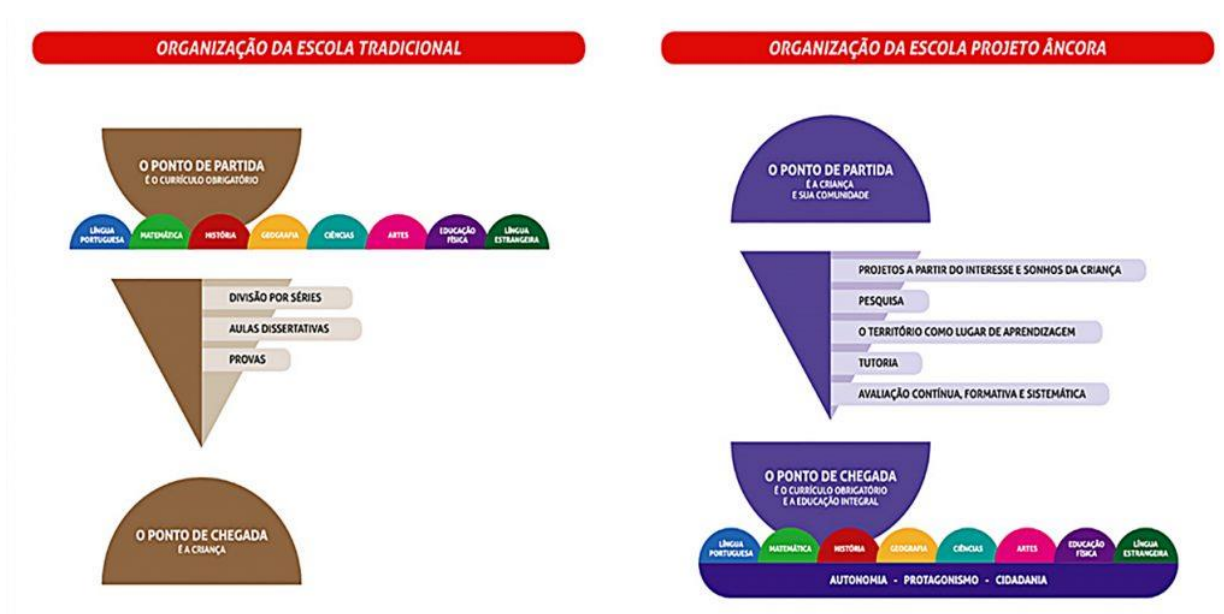
Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Visando à formação de cidadãos conscientes de suas capacidades para que se possa construir uma sociedade justa, equilibrada e sustentável, inspirou-se na Escola da Ponte. Entretanto, a Escola Projeto Âncora tem em sua origem, sua história, alguns diferenciais, uma vez que nasce a partir de obra assistencialista, sem fins lucrativos, e só então pela necessidade da comunidade, se torna escola. Assim, partindo de seus desafios e vivências, a Escola Projeto Âncora se constrói e reconstrói, em um movimento dinâmico e constante.

## 5.2 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS

Com um currículo que conduz os alunos à construção de saberes e fazeres, a Escola propõe que aqueles que a vivenciam aprendam uns com os outros, de forma humanizada, autônoma e consciente. Por isso, encontra-se no *site* do Projeto um gráfico representativo de sua organização, que muito se difere quando comparada a escolas tradicionais:

Figura 3 – Organização da Escola Projeto Âncora comparada a de Escola Tradicional



Fonte: <https://www.projetoancora.org.br>

Ao observar-se a figura 3, percebe-se que a gestão educacional da escola tradicional é hierarquicamente autocrática, fragmentada, enquanto a gestão da Escola Projeto Âncora mostra-se democrática, pois parte dos interesses e sonhos das crianças, o território como lugar de aprendizagem, a pesquisa, a tutoria e a avaliação contínua, formativa e sistemática. O currículo subjetivo, a partir do reconhecimento das várias dimensões do humano, serve como referencial de aprendizagens que guiam o caminho ao ponto de chegada: o currículo obrigatório, a autonomia, o protagonismo e a cidadania dos educandos.

Considera-se como currículo 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 interioridade relativamente a cada educando: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte 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. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 2)



A partir da consideração de que cada ser é único, e por isso trilha percursos variados e individualizados de construção de saberes e fazeres, promove a reflexão crítica sobre o currículo:

Este currículo objetivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos educandos. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 5)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do currículo “interior e subjetivo” de cada educando, possibilita a construção dos conhecimentos objetivos que seguem os parâmetros do currículo nacional. Assim também, esta abordagem curricular se faz primordial para a formação emocional, afetiva e de atitudes baseadas nos valores que sustentam a Escola Projeto Âncora.

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais críticas e da autonomia. Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal. Não nos interessam as padronizações escolares convencionais de idade, séries, gênero. O que nos importa são os interesses do educando, suas necessidades, descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visamos a um ideal de educação: aprender sem paredes, no convívio com os outros. O Projeto Âncora implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. Aqui o aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. Temos como meta o desenvolvimento da autonomia - a do educando e a dos educadores. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

A escola tem como ideal de educação possibilitar o aprender sem paredes, no convívio com os outros. Entretanto, por vezes, baseando-se em vivências tradicionais do currículo, questiona-se como as crianças e jovens podem aprender em uma escola em que não há aulas, provas e séries? Visando formar adultos mais responsáveis e conscientes, a Escola Projeto Âncora utiliza-se de dispositivos pedagógicos. Estes promovem a construção de saberes e fazeres a partir do interesse dos educandos, que possibilitam conectar o local e o global em uma visão cidadã crítica planetária. Também aprendem a se

organizar, no tempo e espaço, pois diariamente organizam suas atividades cotidianas a partir do planejamento de forma coletiva e individual.

Semelhante à Ponte, organiza-se em núcleos de projetos, que diferentemente de séries ou turmas, não servem para distribuir, classificar ou segregar os educandos. Existem como processos que promovem aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. De acordo com seu grau de autonomia, os educandos vivenciam o contato em conjuntos específicos, são eles: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento.

Em sua vivência, a escola conta também com dispositivos, que funcionam como suportes a auxiliar nas relações entre educandos e educadores, permitindo o engajamento coletivo. É a partir desses dispositivos pedagógicos que acontecem a construção de saberes e fazeres, bem como a avaliação individual e coletiva.

O roteiro de estudo é um dispositivo muito interessante, que proporciona o aprendizado de forma diferenciada do que é vivenciado na maioria das realidades escolares atualmente. Por meio do roteiro, alcança-se o currículo nacional, entretanto, sem partir dele. A fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, o educando tem o poder de escolher o que estudar durante a semana ou quinzena, e com a orientação de seu tutor, organiza seu roteiro de estudos. Para seu cumprimento, conta com outro dispositivo, chamado planejamento.

Para a organização pessoal e coletiva, existe o planejamento. A partir dele o educando aprende a gerir seu tempo, pois constrói diariamente um planejamento do que será feito, e para isso, considera seus estudos e pesquisas, as oficinas que está inscrito, os encontros com colegas ou tutor, os grupos de responsabilidade que participa, as atividades em comunidade, brincadeiras, jogos, refeições, entre outros.

Por meio do dispositivo pesquisa, o educando constrói sua capacidade de leitura, de planejamento, de organização, de elaboração de questionamentos e perguntas. Para cumprir o roteiro e alcançar seus objetivos de pesquisa, utiliza-se de livros e pesquisas na internet, além de contar com o auxílio de educadores e outros educandos. Ao final, os resultados e aprendizados proporcionados por sua pesquisa são compartilhados.

Além das pesquisas, os educandos aprendem por meio de oficinas, que auxiliam na formação de forma integrada. As atividades físicas, musicais, terapêuticas e lúdicas proporcionam a percepção de si mesmo e do mundo, de afetos, sentimentos e emoções.

O aprendizado se faz de maneira constante e permanente, assim como a formação na cidadania. Desta forma, o dispositivo grupo de responsabilidade nasce a partir da problematização prática, do questionamento de algo que necessite ser resolvido, então os grupos se reúnem no objetivo da resolução e construção de soluções.

Considerando os educandos como seres políticos, a Escola utiliza-se de assembleia. Possibilita a discussão e o questionamento das situações vivenciadas, oportunizando que os educandos apresentem suas necessidades e percepções de maneira democrática, pois, por meio deste dispositivo os combinados ou regras, são construídos, refletidos e aprovados coletivamente.

As situações conflituosas vivenciadas são resolvidas por meio de roda de conversa. Aqueles educandos envolvidos em questões de conflito sentam em roda, e a partir de falas e escutas, organizam-se os problemas e desafios que surgem no cotidiano.

O Brincar é também considerado como dispositivo da escola, pois se acredita que as brincadeiras proporcionam a construção de saberes e significados. Ao brincar, as maiores aquisições da criança no estabelecimento e construção de regras são construídas.

No que se refere ao currículo adotado e vivenciado, se destaca o reconhecimento do educando “na sua dupla dimensão individual e social” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 2), por isso a prática do Projeto é ancorada em três aspectos, são eles: Valores; Multirreferencialidade teórica e Marco legal.

A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola Âncora orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 1)

Desta forma, faz-se mister o esclarecimento do que os valores norteadores do Projeto significam e objetivam, assim sendo, buscou-se referência em seu Projeto Pedagógico acerca das concepções adotadas em relação à respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade:

**Respeito:** com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis pré-definidos. Com os outros 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 tanto 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 estamos 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 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 o 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 tem 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. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012)

Os valores citados direcionam e servem como base para as práticas que entre educadores e educandos, fazendo-se presentes nas relações estabelecidas na comunidade escolar. Consequentemente, refletem também nas relações externas à escola.

De acordo com a sua proposta pedagógica, através destes valores o Projeto Âncora propõe-se a formar o educando como um cidadão consciente e autônomo, por isso suas bases teóricas são fundamentadas por autores que apontaram caminhos para a Educação brasileira, como:

Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro De Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa. E Marco Legal: Constituição Federal, Estatuto Da Criança e do Adolescente, Lei De Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social, Parâmetros Curriculares Nacionais. (PROJETO ÂNCORA, 2016)

Com bases muito sólidas, este Projeto aspira à educação do ser humano de forma holística, em sua integralidade. Assim como Gardner (1999), acredita-se que os caminhos para alcançar este objetivo são diversos e únicos, mas ressalta-se a necessidade de superar concepções ultrapassadas de escola tradicional, para então construir novos caminhos educacionais.

### 5.3 ESTUDO DE CASO

Quanto ao procedimento, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, por ter escolhido como campo de observação, por meio de entrevista via Zoom<sup>1</sup>, a Escola Projeto Âncora, localizada na cidade de Cotia, São Paulo.

---

<sup>1</sup> Ferramenta que possibilita a realização de conferências por vídeo online.

Fonseca (2002) define o estudo de caso como:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade e como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33)

O estudo de caso, conforme argumentam Lüdke e André (1986):

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

Conforme Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso possui características fundamentais, pois visa à descoberta; enfatiza a interpretação do contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informações; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social e utiliza uma linguagem acessível.

Para realização da pesquisa, de modo a obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado, foi utilizado o método qualitativo. Para Minayo (2001):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (MINAYO, 2001, p. 14)

Quanto aos meios de investigação, foi feita uma revisão bibliográfica, conforme indicado na seção anterior, que possibilitou a construção de referencial teórico sobre assuntos que estão relacionados ao tema em questão. Para isso, foi feita uma pesquisa de natureza documental, cujas informações foram coletadas em livros, bem como artigos, dissertações e teses.

As estratégias utilizadas foram pesquisa via *Zoom*, feita no dia vinte e seis de abril do presente ano, quando houve a realização de entrevista semiestruturada, abordando sete questões, sendo respondidas com um educador e uma educanda da escola.

A utilização do recurso de entrevista foi escolhida pela necessidade de ouvir participantes da escola, suas experiências e realidade escolar, pois segundo Lakatos e Marconi (2002):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 94)

A entrevista teve como sujeitos dois participantes da Escola Projeto Âncora: Um educador e uma educanda. Tendo como intenção de obter informações acerca de aspectos gerais da escola, seu currículo, suas práticas educacionais e sua realidade, realizou-se uma entrevista com os dois sujeitos ao mesmo tempo, em que um complementava a fala do outro.

Por não querer perder nenhum dado importante, optou-se por realizar gravação em áudio da entrevista, que teve duração de 44 minutos e 07 segundos. Houve como objetivo explorar ao máximo os bancos de dados bibliográficos utilizados, bem como, para o tratamento desses dados, utilizou-se recursos de tecnologia de informação. A mesma foi transcrita, pois transcrever e ler a entrevista realizada, antes de partir para a análise, ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação (ALBERTI, 1990).

A entrevista se caracterizou em sete questões, às quais trataram de questões da escola e suas práticas, educandos, educadores e comunidade escolar. Foram elas: “Explique como é feita a gestão integrada e flexível do currículo. Seria possível tomar conhecimento do currículo? É possível

proporcionar uma cópia do mesmo, para divulgá-lo?"; "Explique os princípios norteadores do Projeto Âncora."; "Quais os projetos existentes? O que mobiliza a existência dos mesmos: Os interesses dos educandos ou as Diretrizes Curriculares Nacionais?"; "O Projeto Âncora já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?"; "Qual a relação do Projeto Âncora com a Escola da Ponte?"; "Na Escola da Ponte são utilizadas as Assembleias para tomadas de decisões coletivas, são fixados cartazes com disposição de ajuda, de solidariedade, como "Eu já sei", "Preciso de ajuda", "Acho bem/Acho mal" e "Comissão de ajuda". Quais os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, no Projeto Âncora?"; "Como são tratados os direitos e deveres dos educandos?".

Revisitando a complexidade da gestão educacional, em que estão imbricadas a gestão administrativa, financeira e pedagógica, reporta-se às inquietações, pois entende-se que para fins acadêmicos fragmentou-se para não perder-se o foco, no entanto, percebe-se que o Projeto Âncora é ressignificado permanentemente, nascido a partir de uma ONG, sua gestão de fato é democrática, participativa e eticamente construída por todos implicados.

De acordo com Tasca et al. (2010 apud TREINTA et al., 2014), a análise do contexto, a definição de um problema e das questões direcionadoras dão início ao processo de pesquisa científica, motivando assim os pesquisadores a procurarem informações sobre determinada temática em bases bibliográficas. Considerando esta afirmação de Tasca, as questões utilizadas na entrevista foram elaboradas, escolhidas e sistematizadas a partir da pesquisa bibliográfica. Tendo como suporte, sobretudo, o livro "Escola da Ponte: uma escola pública em debate", de autoria de José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco, bem como documentos norteadores da Escola Projeto Âncora, disponíveis em seu *site* <<https://www.projetoancora.org.br/>>.

A entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 88) "[...] não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar", portanto teve como intenção abordar questões referentes ao currículo da escola, para então refleti-lo em seus saberes e fazeres, obtendo a confirmação, ou não, de questões levantadas nos estudos bibliográficos. Assim



sendo, o capítulo seguinte apresenta a análise dos dados obtidos a partir dos estudos e entrevista.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

O método de análise de conteúdo não é rígido, [...] no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216), é considerado um direcionador à revelação.

Para Oliveira (2008) a análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros. (OLIVEIRA, 2008, p. 570)

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui de um conjunto de várias técnicas em que se objetiva descrever e analisar o conteúdo emitido no processo de comunicação, para então obter indicadores que permitam a conclusão de conhecimentos.

Para respaldar a análise de conteúdo desta pesquisa, optou-se pela realização das três etapas fundamentais propostas por Bardin (1977):

Primeiramente, ocorre a fase de pré-análise, em que se realiza a leitura flutuante, ou seja, quando há o primeiro contato com o objetivo de análise, neste caso uma entrevista via *Zoom* e referenciais bibliográficos desenvolvidos a partir de livros, documentos e textos. Feito isto, há a escolha dos documentos, momento em que acontece a definição do *corpus* da análise. Após, ocorre a formulação de hipóteses e objetivos, partindo da leitura inicial dos dados. E por fim, se dá a elaboração de indicadores, para assim, interpretar o material coletado.

A segunda etapa é intitulada exploração do material. Nessa fase verifica-se a organização e transformação do conteúdo, por meio de recorte do material coletado. Este recorte se dá através da escolha de palavras, frases ou parágrafos chaves, que transformadas em unidades de registro organizadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, possibilitam as conclusões adequadas.

Por fim, se realiza a última fase: a interpretação. Nela se expressa os conteúdos contidos em todo o material coletado, apoiando-se no referencial teórico, para ressaltar as questões emergentes, semelhantes ou diferentes analisadas.

Deu-se início à transcrição literal da entrevista. Após a transcrição, foi realizada a leitura das entrevistas, estabelecendo-se um primeiro contato com os textos, na tentativa de apreensão dos sentidos que os sujeitos deixaram transparecer em suas falas. Na segunda fase, teve início a separação das ideias, frases e parágrafos em que identificam as convergências e divergências dos participantes em relação à temática do estudo. Na terceira e última etapa, foi feita a organização e o mapeamento das semelhanças e diferenças das falas dos sujeitos, realizando releituras sucessivas e exaustivas dos textos, com o objetivo de delinear as ideias e fatos que responderiam às questões da pesquisa.

No dia marcado, 26 de abril de 2019, às 15h, ocorreu a entrevista com um educador e uma educanda da escola. Contendo sete questões abertas, a entrevista teve duração de 44 minutos e 07 segundos. Após a transcrição foram selecionados os trechos em unidades de significado, no sentido de que "[...] cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216). Esses trechos foram reorganizados em três unidades, balizadas pelos conteúdos dos temas, considerando que "Frequentemente mais rico ainda, mas também mais delicado, será o recorte do conteúdo em temas, isto é, em fragmentos que correspondem cada um a uma ideia particular." (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217).

As unidades de registro foram divididas a partir de aspectos considerados importantes acerca de Currículo, são eles: Vivência; Saberes e Fazeres; Avaliação. Com isso, organizou-se as seguintes seções: Currículo ancorado em valores; A construção de saberes e fazeres; Aspectos avaliativos. Para melhor organização, optou-se por enumerar as falas dos sujeitos entrevistados, sendo "1" correspondente às palavras da educanda e "2" às do educador.

## 6.1 CURRÍCULO ANCORADO EM VALORES

A partir da categoria de análise “vivência” reuniu-se trechos da entrevista que condizem com o tema desta seção para reflexão crítica à luz dos pressupostos teóricos do paradigma emergente.

Inicialmente intencionou-se compreender a inspiração para projetar uma escola inovadora, levando em conta os estudos que balizaram esta pesquisa, decorrentes da leitura do Projeto Pedagógico, Carta de Princípios e outros documentos disponíveis no *site* da Escola Âncora. Entende-se que o Projeto Âncora foi fundado “[...] há muito tempo, mais de vinte anos.”<sup>1</sup>, entretanto, a Escola iniciou suas atividades apenas em 2012, ano em que o professor José Pacheco “foi chamado pelo casal de fundadores pra poder vir pro Brasil quando foi o momento de abertura da escola.”<sup>2</sup>. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019) Assim, o educador considera que:

José Pacheco foi assim um *start*, ele ajudou muito pro trabalho dos antigos educadores também, que é um trabalho que foi muito formativo para as crianças [...] ao meu ver foi bem positivo [...] com a chegada do José Pacheco, ele se destacou muito nas mídias sociais [...] a gente foi reconhecido pelo MEC...<sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Buscou-se referências na fala da educanda acerca do nascimento da Escola, da transformação e ressignificação do Projeto, e ela assim relata sua experiência:

[...] eu cheguei aqui eu fazia só o contra turno. Só que aí chegou num ponto onde o contra turno já não estava satisfazendo as pessoas que estavam aqui porque as crianças não eram integrais né. Elas vinham aqui, viviam uma realidade, depois saíam daqui e acabavam vivendo outra coisa totalmente diferente nas escolas... E aqui no Âncora já acontecia, por exemplo, de algumas pessoas terem (vivenciado) algumas coisas na escola enfim... Então acabou que [...] a fundadora né, a Regina, tinha o sonho de fazer uma escola e aí juntou tudo isso, todas essas vontades, todas essas necessidades, e aí acabaram fazendo uma escola [...] Só que não uma escola tradicional [...] <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Desta forma, fica evidente que a idealização da Escola surgiu da necessidade da comunidade. Percebe-se também que, de fato, a Escola e o Projeto têm caráter dinâmico, transformador, em contínuas mudanças conforme seus documentos norteadores preveem. Crianças, jovens e adultos estão em movimento, atendendo às necessidades, desejos, curiosidades e motivações, pois os saberes e fazeres partem delas.

Escolas como a Escola Projeto Âncora rompem o paradigma tradicional de currículo, defendido por Bobbit e Tyler, em que se enxerga prioritariamente o currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento, sendo, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2013, p. 24-25). A partir dos princípios do Projeto Fazer a Ponte, elaborado por José Pacheco, considera sobre o Currículo:

14. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte 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 aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

15. Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola.

16. Na sua projeção eminentemente disciplinar, o currículo objetivo organiza-se em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico matemática, naturalista, identitária e artística.

17. Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo. (PACHECO, 2015, p. 180-181)

Ultrapassa sentidos, tendo em vista que Currículo significa percurso, caminho percorrido e caminho a ser feito ainda. Tem a ver com caminho, aquilo que já foi feito. Não é, portanto, uma grade curricular, uma lista de disciplinas. Currículo é tudo o que acontece na vida da escola, como um organismo vivo, por isso o currículo não pode ser estático.

Em um cenário pós-crítico, esclarecido por Silva (2013), o currículo da escola tem natureza epistemológica e leva em conta questões sociais e de sentido, considerando a declaração da educanda: “Em geral eu não divido as minhas tarefas como dentro da escola e fora da escola, eu vejo mais como uma segunda casa pra mim [...]”<sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019).

Dessa maneira, percebe-se que estudar, pesquisar, não se torna algo rotineiro, mas sim prazeroso, pois vai de encontro com seus anseios, desejos e necessidades, mobilizando forças, alegrias e encantamento. Assim, supera o currículo tradicional (SILVA, 2013) e de fato se caracteriza como um currículo emergente, pois envolve, mobiliza, produz sentido nas pesquisas, nas

construções dos saberes e fazeres. É vivido na escola, conforme YUS (2002), impactando no todo, ou seja, de maneira holística impregna sentidos e significações que perduram em todos os contextos, sejam eles familiares, escolares, sociais e planetários, formando pessoas preparadas para enfrentarem as adversidades com mediações humanísticas, científicas, éticas e pacíficas.

Nesse sentido, referencia-se a fala de uma educadora brasileira que experienciou a Escola da Ponte, quando questionada sobre ser possível a mudança da ação em sala de aula de escolas tradicionais brasileiras:

Precisamos pensar nos princípios da democracia dentro da escola, o princípio da equidade, da igualdade, o direito de ser diferente. Sei que não é fácil, mas é perfeitamente possível. Precisamos estudar o que é ensinar para a democracia, o que é promover vivências políticas no ambiente escolar. De ensinar “cidadania” e não “para a cidadania”. (PACHECO, 2015, p. 32)

O ensinar “cidadania” a partir da sua vivência, como refere-se a educadora brasileira, é visivelmente percebido e compreendido nas práticas e princípios da Escola Projeto Âncora, que a partir de dispositivos pedagógicos propicia uma formação cidadã pautada na democracia, conforme relata a educanda:

Aqui no Âncora a gente tem as assembleias né, que é pra decisões mesmo, pra discussão e além disso a gente tem os grupos de responsabilidade, que a gente chama de GR. Que esses grupos são... Todas as necessidades da escola os educandos estão por dentro, e a gente gera grupos pra tratar dessas coisas específicas. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Os grupos de responsabilidades (GRs) são gerados a partir da necessidade daqueles que vivenciam o currículo da Escola e dura o tempo necessário, se dissolvendo quando não mais preciso. A educanda relata que atualmente na escola existem GRs para questões como a água, o laboratório, inclusive permeando as relações, havendo o GR do *bullying*. A edificação de consciências críticas, reflexivas, democráticas e construtoras de autonomia corrobora com Freire, quando esclarece que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência

no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. E, que o homem participe. (FREIRE, 1977, p. 80)

A democracia como forma de vida, defendida por Freire (1977) é visível também no entendimento das práticas da Escola Projeto Âncora. A transitividade, o debate e a reflexão vivenciadas são explicitadas pela fala da educanda a seguir:

Quanto mais deveres você tem, mais direitos também você tem, e isso varia conforme a autonomia da pessoa. [...] Em geral aqui a gente conversa, assim, tudo na base da conversa [...] sempre com uma mediação do pessoal [...] <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

O educador, também entrevistado, corrobora com a ideia de que a prática curricular da Escola preocupa-se e verdadeiramente proporciona a construção de seres críticos, reflexivos, democráticos e autônomos, a partir de seus dispositivos pedagógicos:

[...] os GRs são muito vivos, aqui tudo é muito vivo, então de acordo com a necessidade surge outros GRs. [...] Então as necessidades vão provocando esses GRs também. [...] E eu percebo muito o planejamento do dia, que todos os dias eles chegam, fazem o planejamento do dia e aí faz a avaliação desse planejamento do dia... [...] Tem assembleias toda sexta-feira e tem também círculos restaurativos de conflitos... [...] Tem as rodas de tutorias também, cada tutor faz uma roda com seus educandos pra conversar um pouco sobre tutoria, pra tentar organizar a semana... Ah, e tem reunião também do tutor com os educandos e tem reunião do tutor com os pais. <sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

A partir desses relatos, recorre-se à fala de uma professora da Ponte quando aborda os dispositivos utilizados pela escola: “No nosso projeto, os dispositivos pedagógicos concorrem para a formação de seres reflexivos; cidadãos responsáveis; homens e mulheres autônomos e solidários entre si e com o planeta.” (PACHECO, 2015, p. 105).

A Ponte criou dispositivos, com vistas a valorizar a opinião de seus educandos. Dessa forma, exercita-se a livre expressão, valoriza-se a opinião de todos, especialmente na etapa em que são selecionados e debatidos os assuntos considerados pertinentes à Assembleia semanal (PACHECO, 2015) e

assim como na Escola da Ponte, na Escola Projeto Âncora também há práticas incentivadoras referentes à cidadania.

Percebe-se que a vivência destes dispositivos pedagógicos se dão de maneira coerente e se identificam nas duas escolas, balizadas pelo fundador do Projeto Fazer a Ponte, quando aclara que para exercer valores – como respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade – se faz necessário compreendê-los, vivenciá-los em todo e qualquer momento, pois “[...] o objectivo dos objectivos é fazer das crianças pessoas felizes [...]” (PACHECO, 2007 apud HENZ, 2007, p. 85).

Nesse contexto, a fala do educador muito enriquece ao refletir sobre os valores –respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade – norteadores e vivenciados na Escola Projeto Âncora:

E esses valores eles eram sempre discutidos e falados, norteados para a gente poder conversar com os educandos, o educador conversar com o educando. [...] Então eu acho que dessa forma esses princípios eram sempre utilizados pra avaliar as situações. [...] E ao mesmo tempo que seja efetiva, com leveza mas também tem o nosso rigor e seja efetiva no processo educativo. [...] Tem os combinados, os combinados já existiam antes da gente chegar e aí esses combinados foram discussões através das assembleias e que foram criando esses combinados. <sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

A fala da educadora é de igual maneira significativa acerca da vivência de valores na Escola, quando reflete: “Todos os nossos combinados, tudo que a gente faz aqui baseados nisso, não é só na mediação. Mas sempre que a gente está em dúvida sobre alguma coisa, a gente tende a voltar a esses valores.” <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

O que resulta desta abordagem curricular ancorada em valores é que os educandos e educadores passam a compreender a si e aos outros, havendo a construção contínua de cidadãos reflexivos, responsáveis, autônomos e solidários. Cidadãos que pensam e ressignificam sua forma de estar e de atuar no mundo, coerentes com valores - como respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade - que nos edificam como seres complexos e inacabados.



## 6.2 A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES

Esta seção apresenta importantes reflexões acerca da construção de saberes e fazeres no Projeto Âncora. Parte da categoria de análise “Saberes e Fazeres”, reúne falas dos entrevistados, bem como referenciais teóricos acerca do tema.

A partir do currículo, formam-se perguntas fundamentais para a *prática*, como: O que será ensinado? Quando será ensinado? Como será ensinado? Como será avaliado este processo? Qual indivíduo que está sendo formado para a sociedade? (SILVA, 2013). Assim sendo, se faz mister entender como o currículo da Escola Projeto Âncora responde à essas perguntas essenciais à construção de saberes e fazeres. As respostas dos entrevistados deixam claro que o currículo é entendido não só como um documento prescrito, mas em suas seis fases ou níveis aclaradas por Gimeno Sacristán (2000), compreendendo teoria e prática.

Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 25)

Corroborar-se com o autor, tendo em vista que o currículo implica em uma harmonia entre a construção dos saberes e fazeres plurais, heterogêneos, abrindo um leque de possibilidades sempre abertas e inacabadas. Assim, o educador quando questionado acerca do currículo, relatou:

No nosso PPP fala muito do currículo subjetivo né, que a gente foca muito mais no currículo subjetivo do que o currículo objetivo. O currículo subjetivo parte, o conhecimento só parte se for dar sentido pro educando, pro estudante, então é dessa forma que a gente vem abordando. A gente vem focando muito assim “qual é o sonho do educando?” e tentar fazer com que eles realizem os seus sonhos. <sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Percebe-se que esta vivência de currículo parte de uma visão holística daqueles que o vivenciam. Educandos são pensados como seres complexos (YUS, 2002), e não apenas como depositários, como muitas vezes se vê

atualmente. Por isso, a escola se pergunta “Qual é o sonho do educando?”<sup>2</sup>, para então buscar a realização destes sonhos por meio da Educação.

Importante salientar um caso relatado pelo educador, de um educando que não nutria muito gosto pelos estudos, então a escola, considerando-o como sujeito único, decidiu focar em projeto que o mobilizasse: “Então vamos focar a barbearia e ensinar ele a fazer gestão dessa barbearia. Então hoje ele está com uma barbearia aqui montada, fazendo a partir da gestão dessa barbearia [...] o financeiro dessa barbearia, a gestão, o marketing [...]”<sup>2</sup>.

Dessa forma, os conhecimentos são abordados de maneira dinâmica, prática e envolvente, promovendo não somente conceitos e conteúdos, mas a aprendizagem com significado, com gosto e sentido, construindo saberes e fazeres práticos. Em sua fala, o educador também conta o caso de uma educanda que, por gostar muito de música, foi orientada à estudar a partir do tema, considerando que o assunto a instigava e provocava o interesse pela pesquisa.

Pesquisa quem é Mozart, pesquisa quando ele viveu, onde ele morou, qual a geografia desse lugar, daí a gente vai fazer as grandes finalidades a partir desses roteiros de estudos. [...] Dessa forma a gente vai abordando os, digamos assim, os conhecimentos né, as habilidades, o próprio currículo objetivo.<sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Assim o currículo objetivo vai sendo tratado, a partir dos anseios, questionamentos e afinidades dos educandos, pois o processo de aprendizagem significativa está completamente imbricado com o que os move, como o educador explica: “Então vai muito do que faz sentido pra eles.”<sup>2</sup>. Portanto, corrobora com a ideia de que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico e viabiliza o processo de ensino aprendizagem, pois “[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 61)

Certamente a fala do educador contribui para a ideia de ligação entre a escola e a vida dos educandos, pois, o que move o currículo é “O interesse dos educandos sem dúvida alguma. As diretrizes entram a partir daí. O currículo

subjetivo está acima do objetivo. Mas o interessante é que o interesse dos educandos hoje também passa pelas diretrizes nacionais.”<sup>2</sup>. Se torna clara a evidência de um currículo vivo e atuante, que atende às aspirações, os desejos e as peculiaridades próprias de cada ser.

Explicitando essas ideias de currículo em contínuo movimento, mas, que por sua maleabilidade muitas vezes gera dúvidas e incertezas, citar-se-á significativa fala da educanda:

Na verdade é que a gente sempre discutiu sobre, por exemplo, pessoas que “Ah, eu quero aprender o primeiro ano de Matemática”, aí sempre tem aquela discussão “Tá, mas por que você quer fazer isso? Tipo, é isso mesmo que você quer?” e em geral não é, é só uma pressão que a pessoa tem por conta da escola ser tão diferente, as pessoas ficam meio inseguras. Então eu diria que o ideal é que a pessoa não faça isso. Por exemplo, eu estaria agora no primeiro ano do Ensino Médio. Em vez de eu pegar e nossa eu quero aprender tudo que está no Ensino Médio, eu vou pegar um assunto que eu gosto e aí eu posso querer direcionar isso pra essas coisas. Mas o ideal é que você realmente queira alguma coisa. A não ser que seja no caso do vestibular, que também não deixa de ser um projeto, talvez o projeto da pessoa seja passar no vestibular. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Observa-se que essas dúvidas são geradas até mesmo em alguns educandos, no entanto, há a flexibilidade e a reflexão do que realmente motiva as escolhas de pesquisa. Por ser uma escola com paradigma emergente, propicia uma maior reflexão crítica, autônoma, pertinente e que mobiliza a realização da busca de saberes e fazeres éticos, solidários, participativos, cooperativos e cidadania autônoma.

Para a contínua e melhor compreensão da construção de saberes e fazeres na referida escola, solicitou-se à educanda que falasse sobre o papel do educador, participante importante nesse processo, e assim ela se reportou:

Então... O que o educador faz muda bastante conforme a autonomia da pessoa. [...] O educador tem um papel de tentar entender a criança, ver se ela está produzindo, se ela está estudando, ver por que ela não está fazendo aquilo também. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Entende-se na fala da educanda a flexibilidade proporcionada pelo tratamento individualizado de cada educando por parte do educador. Pode-se chamar de empatia, saber se colocar no lugar do outro, perceber e sentir o outro,

para então orientá-lo a partir do melhor entendimento, percebendo as causas que estão por trás de seu comportamento.

Essa concepção de relação entre educador, educando e conhecimento, é trazida à luz de Pacheco, quando esclarece que “A escola tradicional precisa pensar qual a sua concepção de aprendizagem. Qual o papel do aluno e das relações que estabelece? As respostas para essas questões já podem indicar os caminhos [...]” (PACHECO, 2015, p. 31). Dessa forma, quando questionada à falar como constrói os saberes e fazeres, a educanda assim se referiu:

Então geralmente eu estudo... Eu venho aqui, eu estudo tanto aqui quanto em casa, e aí eu venho pro apoio. Geralmente eu procuro me programar pra estudar metade do dia e a outra metade do dia eu uso pra [...] Eu uso pra conversar e pra fazer oficinas e coisas que eu gosto e que não são necessariamente estudo. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Com referência ao papel do educando no processo de construção dos saberes e fazeres, nota-se que a responsabilidade e a autonomia dos mesmos se fazem muito presentes nas práticas curriculares da escola. Pautadas principalmente pelo respeito, as relações acontecem de maneira semelhante à Escola da Ponte, como relata uma educadora na obra *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate*:

Educar para os valores, respeitar a individualidade e a diferença e aprender a ser, além de aprender a aprender, são algumas das metas que nos motivam e nos norteiam. Tendo essas metas bem interiorizadas e tendo a ajuda de quem conosco trabalha, acredito que estamos, verdadeiramente, a concretizar um projeto educativo. [...] O orientador educativo tem um papel importante, colocando questões que põem em contradição os conhecimentos do aluno com o novo conhecimento. [...] Todo profissional que entra para um projeto como o da Ponte tem de estar consciente dos desafios que irá enfrentar. A leitura atenta do Projeto Educativo, a discussão sobre este, a formação na e durante a prática fazem-se presentes no nosso dia a dia, como forma de enfrentarmos os problemas que surgem. [...] Como disse Paulo Freire, somos seres incompletos e nesta incompletude também estou construindo o meu ser... (PACHECO, 2015, p. 95-111)

Assim se faz o alicerce principal da Escola da Ponte e da Escola Projeto Âncora, destacando o desenvolvimento do ser, dentro dos saberes e fazeres, em que mais do que aprender a aprender necessita-se aprender a ser. Esta concepção de educação proposta pelo educador Pacheco (2015) considera a

individualidade de cada aluno, atentando-se ao fato de que cada um traz consigo bagagens sociais e culturais diferentes. Os alunos não são tratados da mesma maneira; busca-se o tempo em que cada um aprende, aceitando que as pessoas são diferentes e que por isso não precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo momento e no mesmo ritmo. Essa proposta compactua com o pensamento de Freire ao propor:

Um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando [...] Proponho uma pedagogia crítico-dialógica (FREIRE, 2000, p. 190-191)

E para a compreensão dessa pedagogia crítico-dialógica proposta por Freire, certamente se faz essencial a vivência da cidadania, bem como da autonomia dos educandos, por isso é necessário haver a reflexão sobre a importância dos limites, da obediência, da construção de cidadania crítica. Assim, o criador do Projeto Fazer a Ponte se reporta:

Comparemos a situação em termos de aprendizado: cumprir por medo da sanção e cumprir porque se tem consciência da necessidade da regra. Em qual das situações haverá aprendizado? Quando o aluno cumpre por medo da punição, ou quando não cumpre, é chamado a refletir, assume, compreende e tenta corrigir a falha? [...] Queremos formar pensadores e não executantes! Queremos cidadãos ativos e não cumpridores passivos! (PACHECO, 2015, p. 46)

Nota-se a importância da tomada de consciência para haver uma mudança real e significativa, e não apenas o cumprimento de regras por medo de punição. Isso implica em mudanças de valores, de ética, do cuidado consigo e com os outros. Mais adiante, o autor exemplifica com detalhes seu pensamento para haver a melhor compreensão:

Se um aluno deixa de jogar a bola, ou brincar na hora do seu intervalo, para estar a refletir sobre um mau comportamento qualquer (vemos isto como um momento de reflexão e não de sanção como muitos o veem, pois a sanção seria apenas lhes retirar direitos, o que não acontece taxativamente na Ponte), alguns verão esta reflexão como sanção. Nós vemos isto como um momento de educação, um momento em que o aluno começa a entender que para determinadas ações terá sempre uma reação, mas que ele mesmo terá que perceber e

encontrar uma maneira de lhe dar resposta. Para tal, o apoio da Comissão de Ajuda e, depois, de algum adulto. (PACHECO, 2015, p. 51)

Percebe-se assim, a importância do acompanhamento individual e coletivo no processo de construção de saberes e fazeres. A partir do apoio da Comissão de Ajuda, de educadores e educandos, esse processo toma dimensão holística daquele que o vivencia como um processo educacional que atravessa e sensibiliza-o como um todo, um ser complexo que necessita de orientação no processo de seu desenvolvimento e construção de seus saberes e fazeres abertos e inacabados.

### 6.3 ASPECTOS AVALIATIVOS

Tendo como base a categoria de análise “avaliação”, a presente seção reflete em torno dos aspectos avaliativos vivenciados na Escola Projeto Âncora. Assim, reporta-se à importante fala da educanda referente ao assunto: “É que aqui a gente não tem prova. Aqui a gente sempre escutou que a maior prova de que você aprendeu é quando você consegue ensinar o outro. [...] Na verdade cada um decide como quer ser avaliado.”<sup>2</sup>.

Ressignificando sua fala, pode-se entender que os educandos são avaliados da maneira que mais se identificam, podendo apresentar seus estudos por meio de PowerPoint, texto de divulgação científica, palestra, entre outros, pois ao contrário de uma ideia de avaliação coercitiva, parte de individualidades, de suas preferências e aptidões.

Quando questionado sobre o processo de avaliação nacional, seus resultados e intervenções, o educador declara que a escola “não tem contingente de educandos por sala pra poder aplicar algumas provas, por isso [...] não recebe essas avaliações...”<sup>2</sup>. Entretanto, a educanda, por estar há mais tempo na escola, diz já ter participado da Prova Brasil e assim relata sua experiência:

[...] Mas a gente nunca foi tratado por notas, em geral o que a gente fazia era... A gente tinha um tempo pra fazer a prova, tipo igual a uma sala de aula, a gente sentava e fazia prova e aí depois o tutor, a pessoa

que estava avaliando, ela via quantas a gente conseguiu responder, quantas a gente não sabia... O que a gente não sabia a gente não respondia e aí o que a gente sabia a gente ia respondendo e depois a gente sentava com o educador e conversava sobre aquela prova. E aí a gente via quais questões a gente conseguiu acertar, quais questões eu sabia mas acabei errando na hora da prova, porque isso acontece, e quais questões eu não sabia e aí em geral ele indicava as questões que a gente não sabia pra colocar no roteiro. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Percebe-se que a avaliação, mesmo externa e com abordagem diferente daquela praticada na escola, é vista de maneira à ressignificar e dar sentido ao conhecimento. Em sua fala, o educador evidencia a forma com que nota os processos de avaliação dos educandos:

[...] uma classificação ou uma forma de avaliar aqui que são os núcleos. [...] A gente tem o núcleo da iniciação, onde ele vai estar passando pelo processo de alfabetização, tanto o Língua Portuguesa e a Matemática, as vezes até social também. [...] Mas era talvez todo um processo que estava havendo... As vezes ele ia lá no desenvolvimento tentar estudar e aí não gostava, voltava pra iniciação, era um processo, é isso mais ou menos [...] o aprofundamento é diferente do desenvolvimento [...] ele tem autonomia própria pra poder não vir à escola se quiser, tem sua liberdade, pode estudar em casa se ela quiser. <sup>2</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Continuando as considerações sobre os aspectos e processos de avaliação, abordando os núcleos de aprendizagem, buscou-se a ótica da educanda, que a partir de suas vivências relata:

[...] na verdade tinha a iniciação, quando a pessoa entra na escola e desenvolvimento. [...] que não era um núcleo, mas era um grupo de pessoas que estavam passando da iniciação pro desenvolvimento. Não era considerado um núcleo, era só um grupo de pessoas que [...] sentavam pra conversar sobre aquilo, mas geralmente [...] passavam um período bem curto nessa passagem, não chegou a ser considerado um núcleo. [...] As pessoas do desenvolvimento já têm mais liberdade de estudar em lugares que não tenham educadores e elas já conseguem cumprir, em geral, os combinados. [...] em geral a dificuldade das pessoas do desenvolvimento é de se organizar, então no desenvolvimento você aprende a cumprir com seu roteiro, com seus prazos que você mesmo escolhe e aí no aprofundamento é quando você consegue lidar tanto com os combinados, como com as suas responsabilidades e com o coletivo e aí você passa a ter liberdade de [...] se organizar da maneira que você quer. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

A análise relatada pela educanda referente aos aspectos avaliativos, sejam eles individuais ou coletivos, mostra que estes implicam na liberdade de estudar, de cumprir com os deveres e obrigações de acordo com o combinado com seus educadores e sua autonomia. A educanda segue explicando como vivencia esse processo:

[...] eu por exemplo, eu tenho direito de poder escolher entre fazer planejamento ou não e poder me organizar da maneira que eu quiser. De estudar aqui, ou de estudar em casa e me organizar dessa maneira. [...] assim que foi formado o último desenvolvimento eu entrei no desenvolvimento, assim que foi formado o último aprofundamento, eu também entrei nele. [...] como o Âncora sempre teve mudanças, já tiveram vários desenvolvimentos, vários aprofundamentos, esses grupos acabaram e voltaram de novo. [...] na verdade não é uma coisa pra você evoluir, eu vou passar da iniciação pro desenvolvimento. É de acordo com a necessidade da pessoa. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Percebe-se que, de fato, a autonomia e a tomada de consciência são vividas intensamente como um processo profundo, individual e coletivo, em que os educandos estão sempre refletindo, avaliando e buscando o aprofundamento pleno. Conforme a sujeita e suas narrativas, os grupos formados a partir dos núcleos de aprendizagem não são fixos, os educandos estão continuamente se avaliando e analisando quando e o que podem fazer de maneira autônoma ou necessitam ajuda. Assim, relata:

Por exemplo, hoje não necessito de tanta ajuda assim do acompanhamento, mas pode que daqui um tempo eu precise, eu me avalie e fale “Olha, acho melhor eu ir pro desenvolvimento porque eu preciso de mais, eu preciso de uma pessoa do meu lado acompanhando o que eu tenho que fazer”. [...] as pessoas não ficam separadas por conta disso, ou seja, por exemplo, num salão de estudo tem pessoas de desenvolvimento, iniciação e aprofundamento estudando juntas, independente da idade e do núcleo. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Continuando suas narrativas, explica como se constroem os grupos de tutorias, a flexibilidade, a tomada de consciência dos direitos e deveres de educandos e educadores, assim como a escolha por afinidades:



Tem duas divisões aqui. Tem a divisão dos núcleos, que a gente senta em roda de núcleo mesmo pra falar sobre os nossos deveres, nossos direitos na escola, discutir sobre isso, como a gente pode ajudar a outras pessoas a cumprirem os combinados... Os tutores, eles são escolhidos por afinidade. Então também tem pessoas de todos os núcleos num grupo de tutores. Então a gente se junta tanto num grupo de educadores pra conversar sobre o nosso roteiro, sobre a nossa organização, é tudo misturado, tanto nos núcleos pra falar sobre como é ser aprofundamento dentro da escola, como é ser desenvolvimento dentro da escola. <sup>1</sup> (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Complementando as falas da educanda, buscou-se elucidar as falas de Pacheco, que vêm ao encontro das narrativas referentes aos aspectos avaliativos da Escola Projeto Âncora:

Posso caracterizar o plano como instrumento utilizado para gerenciar as aprendizagens durante a quinzena escolar. Esse plano, confeccionado e avaliado pelos alunos às quartas-feiras, sob a orientação do professor-tutor, contém os objetivos selecionados a partir do currículo, as atividades que serão realizadas, as tarefas dos grupos de responsabilidade, as tarefas dos projetos. [...] A elaboração do plano torna-se um elemento fundamental para a organização da Ponte, pois os alunos chegam pela manhã nos espaços de trabalho e já sabem que precisam elaborar o seu plano do dia a partir do plano da quinzena, o que permite maior autonomia na gestão da aprendizagem. No final de cada quinzena, acontece uma espécie de autoavaliação, na qual os alunos podem registrar os objetivos alcançados, aquilo que gostaram de fazer ou mesmo aquilo que sentiram dificuldade. [...] A Ponte trabalha com dois tipos de plano: o quinzenal e o diário. (PACHECO, 2015, p. 21-22)

Dessa forma, percebe-se que a prática de processo avaliativo, construtora de autonomia e cidadania, relatada pela educanda e pelo educador da Escola Projeto Âncora, encontra suas bases nas vivências da Escola da Ponte, tendo em vista sua relação com o criador do Projeto Fazer a Ponte desde sua fundação. Dando seguimento aos fragmentos buscados no livro Escola da Ponte: Uma escola pública em debate, destaca-se a fala de educadora brasileira, que vivenciou a Ponte, e quando questionada como acontece a prática da autoavaliação assim responde:

É justamente por ser uma atividade complexa que a autoavaliação precisa ser praticada constantemente. Elas compreendem que é a partir da autoavaliação que podem seguir o planejamento. É uma prática cotidiana, que ensina a necessidade da reflexão no processo de construção do conhecimento. Aprendi com essa perspectiva de avaliação da Ponte. (PACHECO, 2015, p. 33)

A vivência da constante reflexão para a construção de saberes e fazeres, possibilita uma relação cada vez mais autônoma, cidadã e participativa em torno do conhecimento. Nesse contexto, refere-se à Alves (2000), quando reflete sobre avaliação:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria. (ALVES, 2000, p. 19)

Assim sendo, a escola convida à figura do professor a alcançar um novo olhar referente às práticas curriculares, despido de conceitos ultrapassados, buscando um espaço de formação em que as relações são baseadas no respeito, na autonomia e na alegria do educando e do educador. Certamente, corrobora-se com Pacheco (2007) quando trata que:

Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas neste projecto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. [...] A concepção e desenvolvimento de um projecto educativo de escola é um acto colectivo e só tem sentido no quadro de um projecto local de desenvolvimento. Um projecto consubstanciado numa lógica comunitária pressupõe ainda uma profunda transformação cultural. O sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns. (PACHECO, 2007 apud HENZ, 2007, p. 84-87)

Assim sendo, não há modelos ou guias ideais para serem seguidos à risca. A transformação cultural significativa deve permear as práticas curriculares, bem como seus aspectos avaliativos, em uma lógica de solidariedade, de cooperação, de humanização aberta e inacabada, assim como o fez e faz a Escola Projeto Âncora.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo o curso de Especialização em Gestão Educacional, ressignifica-se o Projeto Âncora, o qual o procedimento da pesquisa proporcionou observar além das possibilidades teóricas traçadas. Uma escola apresenta, em suas práticas curriculares, diversas influências de tendências pedagógicas, educacionais, curriculares e paradigmáticas, tendo em vista, que elas se permeiam por serem desenvolvidas por seres humanos, assim também transpostos por influências de experiências sócio-culturais inovadoras.

Como foi apresentado nos primeiros capítulos, as práticas curriculares precisam ser revistas e transformadas para bem desempenharem seu papel no contexto emergente, como agente gerador de mudanças, conhecimentos, sujeitos autônomos e capazes de intervir na sociedade de forma crítica e criativa. Levando em consideração suas especificidades, se faz necessária o entendimento do indivíduo como um ser complexo, não só depositário de conteúdos, conceitos e disciplinas, devendo-se questionar que sujeito se quer formar, e então trabalhar em prol desse propósito, buscando e estabelecendo articulações teórico-práticas para um processo curricular emergente.

A partir da pesquisa realizada no Projeto Âncora, se faz indispensável a busca pela reflexão das práticas curriculares vigentes, para que educador e educando vivenciem essas transformações de forma a favorecer o processo de construção dos saberes e fazeres, não se tornando meros expectadores dos avanços de nossa sociedade, mas sujeitos protagonistas, autônomos e motivadores desse processo aberto e inacabado. Percebe-se que o Projeto Âncora não busca somente modelar o sujeito para a sociedade, mas construir sua identidade tendo natureza epistemológico-social curricular emergente, partindo do interesse, das motivações, das necessidades e dos desejos dos educandos. Assim, percebe-se que a tendência pedagógica da Escola Projeto Âncora aproxima-se da abordagem sociocultural de Paulo Freire, imbricada com o paradigma educacional emergente.

Corroborando com este projeto educativo, a ideia de que a aprendizagem não fica restrita ao conhecimento científico, priorizado em escolas de tendência tradicional (LUCKESI, 1994), mas abrange de igual maneira o desenvolvimento

político e social do indivíduo, visto que de nada adianta ter conhecimento de vários conteúdos apresentados na escola se não houver o desenvolvimento do aluno para a vida, o que compreende a capacidade de bem relacionar-se consigo e com os outros, ou seja, aprender a ser, a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (DELORS, 2003).

Ressignificado o Projeto da Escola Âncora, a partir do olhar da gestão educacional, percebe-se que a mesma vivencia significativas práticas que compreendem valores como respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade, apreende o papel fundamental na formação do sujeito, considerando o currículo como as experiências e práticas concretas construídas pelos mesmos, ou seja, saberes e fazeres científicos, humanísticos, éticos e de cidadania planetária. Desta forma, corresponde aos anseios educacionais emergentes, pois não se contenta com práticas tradicionais ou sem embasamento, busca continuamente práticas articuladas com as teorias emergentes, comprometidas com o papel responsável e formador da Educação.

Essa atividade não é simples, uma vez que exige dedicação, estudo, tolerância, persistência e amor, principalmente se desenvolvida em escolas com problemas de violência, desigualdade social, conflitos de relacionamentos, assim como a Escola da Ponte o fez. Entretanto, essa realidade não deve ser vista como utópica, e sim como inspiradora. Assim como esta escola conseguiu romper paradigmas da Educação, conseqüentemente curriculares, pode-se tomar a atitude como exemplo e buscar alternativas para muitas questões levantadas no cenário educacional hoje, em consequência de práticas ultrapassadas e incoerentes com a atualidade.

Diante das elucidações propostas a partir da pesquisa realizada, interroga-se: Será que os(as) grandes educadores(as), pensadores(as) e pedagogos(as) não fizeram sempre isso? Não foram eles(as) que sempre propuseram utopias com grande otimismo? Será que o otimismo não faz parte essencial do trabalho do(a) educador(a)? Será que os(as) grandes educadores(as) fizeram outra coisa senão apresentar considerações vistas como utópicas, que rompiam paradigmas educacionais e que pudessem mudar a ordem dos saberes e fazeres curriculares, incluindo a avaliação? As respostas para estes anseios se encontram nas práticas educacionais desde a antiguidade, uma vez que a busca ininterrupta pela transformação sempre se deu e sempre

se dará, para que o mundo seja melhor, mais feliz, para todos e para todas. Faz parte das responsabilidades de um(a) educador(a), à luz do estudo, tornar-se crítico(a) em relação à cultura e à civilização na qual vive.

Assim, corrobora-se com a obra de Edgar Morin (2000), na qual seus conhecimentos fortalecem os estudos sobre currículo emergente, quando o mesmo afirma que tornou-se igualmente vital avaliar-se para saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos previne e o que possa nos salvar. Sim, pois os conhecimentos devem propiciar uma qualidade de vida a partir de reflexões pertinentes a todo fazer pedagógico, isto é, o currículo em ação, movimentando a vida de educadores e educandos em todos os níveis de ensino. O planeta tem cada vez mais necessidades de pesquisadores aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade e melhorar a sua realidade. Os sistemas de ensino dividem e fragmentam os conhecimentos que precisam ser religados, a formar entes unidimensionais e redutores, que percebem a dimensão dos problemas e ocultam as outras. Tanto na Escola Básica, quanto no Ensino Superior necessita-se superar as cegueiras dos conhecimentos dogmáticos, que nos transforma a todos em cegos políticos, assim como nos impede de assumir nossa necessária condição de cidadãos da Terra. A urgência vital de "educar para a era planetária" requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino (2000).

Assim acredita-se que a presente pesquisa reflexiva e crítica, mobilizante de sonhos e esperanças de uma Educação criativa, aberta e empolgante terá sua continuidade no curso de Mestrado em Educação, fazendo visita *in loco* na Escola Projeto Âncora de São Paulo e aprofundando os estudos sobre Currículo, seus saberes e fazeres.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANÁRIO, Rui. MATOS, Filomena. TRINDADE, Rui. (Orgs.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Carta de Princípios da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico**. São Paulo. 2011.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA, Educador e educanda da. **Entrevista I**. [abr. 2019]. Entrevistadora: Juliana Vaz Paiva. 2019. 1 arquivo .mp3 (44 min. e 07

seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta monografia.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom**. Os princípios básicos para uma nova educação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENZ, Celso Igo; ROSSATO, Ricardo. (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas: SP: Papyrus, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

OLIVEIRA, Denize Cristina. **Análise de Conteúdo Temático Categorial**: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4): 569-76. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: 6. ed. Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos**. São Paulo: Papyrus, 2006.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: Uma escola pública em debate – São Paulo: Cortez, 2015.

PROJETO ÂNCORA. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Escolar**. São Paulo. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Estratégico**. Cotia, SP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1975.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.



SILVA, Simone Vitória Ribas da. **Mediação cultural, social e da aprendizagem para a construção coletiva dos saberes**: o caso da escola projeto âncora. São Paulo; SP: [s.n], 2016. 103p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Prod. São Paulo, v. 24, n. 3, p. 508-520, Set. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística pra o século XXI. Tradução por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

**Título do Projeto de Pesquisa:**

Revisitando o Projeto Âncora inspirado na Escola da Ponte

**Orientadora da pesquisa:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorena Inês Peterini Marquezan SIAPE: 382877.

**Instituição/Departamento:** UFSM/CE/PPPG/FUE

**Autora da Pesquisa:** Juliana Vaz Paiva, Matrícula no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM): 201860873.

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado: Revisitando o Projeto Âncora inspirado na Escola da Ponte por ser educador (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo investigar a prática curricular do Projeto Âncora, considerado inovador. Compreender como se configuram os processos vivenciados no Projeto Âncora. Conhecer os diferentes contextos educativos, com vistas a compartilhar as intervenções educacionais. Para isso, a pesquisa tem como problema: “É possível investigar a articulação teoria e prática curricular do Projeto Âncora?”

Questões consequentes: “Explique como é feita a gestão integrada e flexível do currículo. Seria possível tomar conhecimento do currículo? É possível proporcionar uma cópia do mesmo, para divulgá-lo?”; “Explique os princípios norteadores do Projeto Âncora.”; “Quais os projetos existentes? O que mobiliza a existência dos mesmos: Os interesses dos educandos ou as Diretrizes Curriculares Nacionais?”; “O Projeto Âncora já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?”; “Qual a relação do Projeto Âncora com a Escola da Ponte?”; “Na Escola da Ponte são utilizadas as Assembleias para tomadas de decisões coletivas, são fixados cartazes com disposição de ajuda, de solidariedade, como “Eu já sei”, “Preciso de ajuda”, “Acho bem/Acho mal” e “Comissão de ajuda”. Quais os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, no Projeto Âncora?”; “Como são tratados os direitos e deveres dos educandos?”.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute na gestão educacional.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravações (entrevista semi-estruturada realizada pelo Skype), fotografias, observações nos diferentes contextos. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GEPFICA, situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3154B, por um período de um ano, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Lorena Inês Peterini Marquezan.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade revelada em todos os momentos da pesquisa. Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails [lorenamarquezan@yahoo.com](mailto:lorenamarquezan@yahoo.com) e [julianavazpaiva@hotmail.com](mailto:julianavazpaiva@hotmail.com), bem como o telefone (53) 999544470, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Lorena Inês Peterini Marquezan

Orientadora da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Juliana Vaz Paiva

Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - ENTREVISTA TRANSCRITA NA ÍNTEGRA**

**SUJEITOS:** EDUCADOR E EDUCANDA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA

**ENTREVISTADORA:** JULIANA VAZ PAIVA

**Pesquisadora:** Olá! Tudo bem?

**Educador:** Tudo bem!

**Pesquisadora:** Prazer, meu nome é Juliana, eu sou de Bagé no Rio Grande do Sul, e eu estudo na Universidade Federal de Santa Maria, na UFSM, não sei se vocês já ouviram falar. Lá eu curso Gestão Educacional. Então essa entrevista, esse trabalho que a gente preparou, que a gente vem estudando, é pra minha monografia dessa especialização. Então eu venho fazendo o curso, venho estudando, até fiz o curso do Wilson Azevedo “Fazer a Ponte”, lá a gente encontrou bastante material além da Escola da Ponte, sobre vocês também. Então nunca fui aí, mas acredito que já conheço bastante pelo o que a gente vem estudando. Não sei se vocês querem que eu fale o objetivo, se vocês leram o termo que a gente enviou sobre a pesquisa...

**Educador:** Não lembro não, pode falar.

**Pesquisadora:** Tá, então eu vou ler aqui do termo que a gente fez. A gente estabeleceu como objetivos: Compreender e investigar a prática curricular no Projeto Âncora, que é um projeto considerado inovador; Conhecer como se configuram os processos vivenciados no Projeto Âncora; E conhecer os diferentes contextos educativos com vistas a compartilhar as intervenções educacionais. E aí com esses objetivos a gente estabeleceu como problemática, como problema, se é possível então investigar a articulação da teoria e da prática curricular do Projeto Âncora, onde tem o foco no currículo. A gente tinha organizado sete perguntas que faria para um educador, mais aí conversando com a Ana, que eu venho conversando acho que desde janeiro, a gente vem conversando, ela achou que seria bom, seria essencial fazer também uma

entrevista com um educando, com uma educanda. Então assim, as sete perguntas eram pro educador, então para o educando a gente fez uns alguns temas para irem falando, pra ir nos falando. Não sei qual de vocês quer responder primeiro...

**Educanda:** Pode começar. ((se referindo ao educador))

**Educador:** Começa você, Ana. Você tá aqui há mais tempo do que eu né.

**Educanda:** Tá bom. ((risos))

**Educador:** Aí tipo a gente pode... Você pode perguntar, ela responde e qualquer coisa eu posso complementar.

**Pesquisadora:** Pode, pode ser.

**Educador:** Você tá conseguindo ouvir a Ana? Por que eu estou bem perto do microfone. ((se referindo à pesquisadora))

**Pesquisadora:** Estou. Eu botei caixinha de som aqui no notebook, porque eu estou gravando em áudio, não estou gravando em vídeo, só áudio, porque depois eu vou digitar tudo o que a gente conversou

**Educador:** Pode ser Ana assim?

**Educanda:** Pode.

**Pesquisadora:** Oi?

**Educador:** Não, eu perguntei se pode ser pra ela dessa forma.

**Pesquisadora:** Ah tá. Então assim, me conta o que que tu sabe sobre o Projeto Âncora.

**Educanda:** Como eu comecei aqui?

**Pesquisadora:** É, o que tu sabe sobre o projeto... Eu estava assistindo alguns vídeos, documentários, reportagens sobre a escola de vocês, em que alguns

educandos vão contando o que eles sabem, que quando vocês chegam aí, vocês conhecem a história do projeto. Era isso o que a gente queria saber, se tu conhece como foi fundado... Se tu conhece alguma coisa assim.

**Educanda:** Eu, na verdade, entrei no Âncora antes de virar escola, quando ainda era só pro contra turno, só assistência social.

**Pesquisadora:** Isso...

**Educanda:** Mas foi fundada já há muito tempo, mais de vinte anos. E aí eu cheguei aqui eu fazia só o contra turno. Só que aí chegou num ponto onde o contra turno já não estava satisfazendo as pessoas que estavam aqui porque as crianças não eram integrais né. Elas vinham aqui, viviam uma realidade, depois saíam daqui e acabavam vivendo outra coisa totalmente diferente nas escolas... E aqui no Âncora já acontecia, por exemplo, de algumas pessoas terem (vivenciado) algumas coisas na escola enfim... Então acabou que a... no caso a fundadora né, a Regina, tinha o sonho de fazer uma escola e aí juntou tudo isso, todas essas vontades, todas essas necessidades, e aí acabaram fazendo uma escola, e aí... Só que não uma escola tradicional, uma escola normal.

**Pesquisadora:** Sim.

**Educanda:** E aí como eu já estava no contra turno, eu tinha preferência pra escola. E eu já estava com dificuldade na escola que eu estava, que eu não queria mais estudar os temas que eu estava estudando, eu queria fazer mais coisas, eu queria fazer outras coisas... E aí eu sempre tive essa vontade, e aí eu acabei vindo pro Âncora. E aí o Âncora começou a... Não é uma coisa... Não é que não fosse uma coisa clara, mas não foi nada assim direcionado. O Âncora sempre teve mudança e está em mudança. Se você for ver, por exemplo, desde o começo da escola e o que é hoje, ou esses documentários, por exemplo, já teve diversas mudanças.

**Pesquisadora:** Uhum, sim. E agora está acontecendo outra também, né?

**Educanda:** Sim.

**Pesquisadora:** Tá, então me conta o que tu faz no dia a dia assim do projeto. Como é a tua vivência na escola?

**Educanda:** É... Em geral eu não divido as minhas tarefas como dentro da escola e fora da escola, eu vejo mais como uma segunda casa pra mim (...)

((celular começa a tocar música na sala dos entrevistados))

**Educador:** É que é sexta-feira viu.

((risos))

**Educanda:** (...) Então geralmente eu estudo... Eu venho aqui, eu estudo tanto aqui quanto em casa, e aí eu venho pro apoio. Geralmente eu procuro me programar pra estudar metade do dia e a outra metade do dia eu uso pra (...)

((telefone toca na escola))

**Educanda:** (...) Eu uso pra conversar e pra fazer oficinas e coisas que eu gosto e que não são necessariamente estudo.

**Educador:** Mas você estuda... Não é estudo assim, no caso, formal né.

**Educanda:** É, não é tipo que eu vou sentar numa mesa e eu vou fazer alguma coisa... Vou pra sala de música, vou jogar *freesball* ou vou só conversar mesmo.

**Pesquisadora:** Sim... E o que o educador faz no dia a dia de vocês, nas vivências aí no Âncora?

**Educanda:** Então... O que o educador faz muda bastante conforme a autonomia da pessoa. Se uma pessoa ela não tem tanta autonomia, necessariamente ela precisa de mais acompanhamento. Geralmente o educador fica num papel de ter aquela certa cobrança, de tentar entender a criança, ver se ela está produzindo, se ela está estudando, ver por que ela não está fazendo aquilo também. É isso... é uma mediação entre a criança, as vontades dela e os estudos.

**Pesquisadora:** E como vocês são avaliados? Vocês educandos.

**Educanda:** Então... É que aqui a gente não tem prova. Aqui a gente sempre escutou que a maior prova de que você aprendeu é quando você consegue ensinar o outro. Então em geral a gente é avaliado... Ou a gente... tem pessoas que fazem de diversas maneiras né. Tem pessoas que gostam de apresentar o que eles tão estudando, fazer um PowerPoint mesmo... Tem pessoas que gostam... Na verdade cada um decide como quer ser avaliado. Ah, eu quero fazer uma... o meu produto final vai ser fazer um texto de divulgação científica do que eu estou estudando... Ou ah a minha... O meu final... A finalização do meu roteiro vai ser uma palestra sobre isso. Em geral varia de cada um.

**Pesquisadora:** Sim... Não é uma prova igual pra todos né.

**Educanda:** Sim.

**Pesquisadora:** Vocês têm a participação, por exemplo, a Escola da Ponte tem as Assembleias, o Preciso de ajuda, Acho bem e Acho mal, o Eu já sei, tem a Comissão de ajuda... Vocês têm também, vocês educandos, participam de dispositivos como esses ou não? Ou vocês têm alguns diferentes até?

**Educanda:** Então... Aqui no Âncora a gente tem as assembleias né, que é pra decisões mesmo, pra discussão e além disso a gente tem os grupos de responsabilidade, que a gente chama de GR. Que esses grupos são... Todas as necessidades da escola os educandos estão por dentro, e a gente gera grupos pra tratar dessas coisas específicas. Por exemplo, tem o GR da alimentação que ( ), tem o GR da água, o GR do laboratório, de várias coisas, de várias necessidades da escola. Inclusive nas relações, por exemplo, aqui já teve o GR do *bullying* ( )... Inclusive a gente tem na escola o GR do *bullying* por exemplo. Conforme a necessidade das pessoas a gente vai formando grupos pra cuidar disso.

**Pesquisadora:** E dos direitos e dos deveres de vocês, como são tratados os direitos e os deveres de vocês?

**Educanda:** Então, é... Quanto mais deveres você tem, mais direitos também você tem, e isso varia conforme a autonomia da pessoa. Então quanto mais



deveres você tem, automaticamente você tem mais direitos, mas automaticamente você é mais responsável pelas coisas que você faz.

**Pesquisadora:** Tá, mas assim, como que é tratado, por exemplo, alguém faz algo que prejudicou alguém, como que é tratada a situação? É claro, depende da situação, mas geralmente...

**Educanda:** Em geral aqui a gente conversa, assim, tudo na base da conversa e é isso, sempre com uma mediação do pessoal aqui...

**Pesquisadora:** O que a gente organizou foram mais ou menos esses tópicos pra tu falar pra gente, não sei se tem mais alguma coisa que tu queira falar.

**Educanda:** Não sei. ((risos))

**Educador:** Você quer falar mais alguma coisa? Pensa... ((referindo-se à educanda))

**Educanda:** Não sei, não tenho o que falar.

**Pesquisadora:** Pois é, a gente pode ir fazendo as tuas e aí ela pensa se tiver mais alguma coisa que ela queira falar né. Pode ser então?

**Educador:** Tá, e aí o que você quer que eu fale agora? Das ( )?

**Pesquisadora:** A primeira do educador a gente tinha feito bem aquelas do termo né. Explique como é feita a gestão integrada e flexível do currículo (...)

**Educador:** Gestão integrada... O que você chama de gestão integrada?

**Pesquisadora:** A gestão não de cima para baixo, mas a gestão coletiva onde todos são gestores.

**Educador:** Tá

**Pesquisadora:** Tá? E se seria possível a gente tomar o conhecimento do currículo, do regimento, do projeto pedagógico da escola. Até a gente encontrou

no *site* o projeto pedagógico da escola, mas não sei se é o atualizado porque não tem ano ali, eu não encontrei a data.

**Educador:** Bom, a gente está num processo de renovação, a gente chegou aqui em janeiro, discutindo um pouquinho sobre ele né e chegamos à conclusão que a gente ia rever ele no ano que vem né... Tivemos também com os educandos e os educandos fizeram umas abordagens em relação a... Também alguns apontamentos... Bom, não é bem por aí que acontece né, Realmente o projeto está ali com as diretrizes, mas aí a gente vai fazer uma ( ) pra gente discutir. No nosso PPP fala muito do currículo subjetivo né, que a gente foca muito mais no currículo subjetivo do que o currículo objetivo. O currículo subjetivo parte, o conhecimento só parte se for dar sentido pro educando, pro estudante, então é dessa forma que a gente vem abordando. A gente vem focando muito assim “qual é o sonho do educando?” e tentar fazer com que eles realizem os seus sonhos.

**Pesquisadora:** Sim.

**Educador:** Por exemplo, um menino que está com dezessete anos, está aprendendo barbearia e tem uma dificuldade tremenda de ver a importância de estudar. Então vamos focar a barbearia e ensinar ele a fazer gestão dessa barbearia. Então hoje ele está com uma barbearia aqui montada, fazendo a partir da gestão dessa barbearia ele vai se voltar pro sistema de... A Matemática, o financeiro dessa barbearia, a gestão, o marketing dessa barbearia. Dessa forma a gente vai abordando os, digamos assim, os conhecimentos né, as habilidades, o próprio currículo objetivo. Alguns, por exemplo, quando não sabem, eles estão falando “Eu quero fazer o meu roteiro de Matemática, de Português e eu quero estudar Matemática”. “Mas o que você que estudar em Matemática?” “Ah, eu quero estudar Matemática, eu quero entender o que é a Matemática.”. Então alguns fazem (educação), revisão, problemas, né. É isso, varia de acordo com o interesse. Por exemplo, ela gosta muito de música, daí eu falei então vamos estudar a partir da música. Pesquisa quem é Mozart, pesquisa quando ele viveu, onde ele morou, qual a geografia desse lugar, daí a gente vai fazer as grandes finalidades a partir desses roteiros de estudos. Tem uns meninos com projeto de restaurante também... Então vai muito do que faz sentido pra eles.

**Educanda:** A gente tem os projetos né e também tem as pesquisas, e aí por exemplo eu tenho um projeto que é de uma coisa que eu quero fazer, eu tenho uma meta para terminar aquilo eu também tenho pesquisas que são só sobre o tema que eu me interesso. E aí as pessoas escolhem se elas querem fazer pesquisas ou projetos, mas o ideal é que as pessoas tivessem projetos mesmo e realizassem todos.

**Pesquisadora:** É exatamente esse currículo bem flexível como a gente até colocou na pergunta... É bem integrado e flexível realmente. Então agora explique os princípios norteadores do Projeto Âncora, que são cinco.

**Educador:** Os valores você diz?

**Pesquisadora:** Isso.

**Educador:** Tá. Bom, a gente chegou aqui e já herdou esses valores, foram três meses de experiência em educação, pouco né, mas esses valores que é o respeito, honestidade, responsabilidade, afetividade e solidariedade já existiam aqui. E esses valores eles eram sempre discutidos e falados, norteados para a gente pra gente poder conversar com os educandos, o educador conversar como educando. Então era muito, por exemplo, olha, vê se essa ação faz parte da honestidade, isso não tem muito a ver com solidariedade, quando tinha algum conflito falava-se muito desses princípios norteadores, esses valores. Mas ao mesmo tempo também, como a gente está reconstruindo, a gente também está repensando. Tem esses valores mas repensando que forma, o que é responsabilidade pra mim que estou chegando aqui né, também falar de autorresponsabilidade. Que que é solidariedade né... Muito amplo esses valores pra nortear. Que que é o compromisso talvez, que também tem a ver com responsabilidade. Que que é confiança né, porque acho que o maior desafio da gente agora foi justamente estabelecer confiança né, vínculos de afetividade que estabeleciam confiança com os educandos. Esse foi um grande... Está sendo um grande desafio e cada dia é menos, porque o tempo passa e a gente vai aprendendo a confiar. Então eu acho que dessa forma esses princípios eram sempre utilizados pra avaliar as situações. Mas a gente está vendo de que forma isso pode também ser uma coisa leve... E ao mesmo tempo que seja efetiva,

com leveza mas também tem o nosso rigor e seja efetiva no processo educativo. Acho que a Educanda pode falar também mais do que eu sobre os valores, os princípios norteadores.

**Educanda:** Olha... Todos os nossos combinados, tudo que a gente faz aqui baseados nisso, não é só na mediação. Mas sempre que a gente está em dúvida sobre alguma coisa, a gente tende a voltar a esses valores. É isso.

**Pesquisadora:** Quais os projetos existentes? O que mobiliza a existência desses projetos? São os interesses dos educandos ou são as diretrizes curriculares nacionais?

**Educador:** O interesse dos educandos sem dúvida alguma. As diretrizes entram a partir daí. O currículo subjetivo está acima do objetivo. Mas o interessante é que o interesse dos educandos hoje também passa pelas diretrizes nacionais. Então é como eu te falei, as vezes eles querem, alguns querem aprender... “Eu quero aprender o que o primeiro ano de Matemática está fazendo”, “Ah, eu quero aprender pro vestibular”... Então está passando no interesse deles né. Chega um determinado momento que faz sentido pra eles também que eles aprendam esse currículo. Ou se isso tem a ver também com aprender pra poder passar no vestibular. Aí a Educanda vai complementar um pouco.

**Educanda:** Na verdade é que a gente sempre discutiu sobre, por exemplo, pessoas que “Ah, eu quero aprender o primeiro ano de Matemática”, aí sempre tem aquela discussão “Tá, mas por que você quer fazer isso? Tipo, é isso mesmo que você quer?” e em geral não é, é só uma pressão que a pessoa tem por conta da escola ser tão diferente, as pessoas ficam meio inseguras. Então eu diria que o ideal é que a pessoa não faça isso. Por exemplo, eu estaria agora no primeiro ano do Ensino Médio. Em vez de eu pegar e nossa eu quero aprender tudo que está no Ensino Médio, eu vou pegar um assunto que eu gosto e aí eu posso querer direcionar isso pra essas coisas. Mas o ideal é que você realmente queira alguma coisa. A não ser que seja no caso do vestibular, que também não deixa de ser um projeto, talvez o projeto da pessoa seja passar no vestibular.

**Pesquisadora:** Então agora eu vou fazer a pergunta quatro: O Projeto Âncora já participou de alguma avaliação nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? E se sim, quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir desses resultados obtidos?

**Educador:** Não sei te responder, não sei se a Educanda sabe responder. Sabe, Educanda?

**Educanda:** A gente já fez provas aqui. Que eu lembro agora é da Prova Brasil. Mas a gente nunca foi tratado por notas, em geral o que a gente fazia era... A gente tinha um tempo pra fazer a prova, tipo igual a uma sala de aula, a gente sentava e fazia prova e aí depois o tutor, a pessoa que estava avaliando, ela via quantas a gente conseguiu responder, quantas a gente não sabia... O que a gente não sabia a gente não respondia e aí o que a gente sabia a gente ia respondendo e depois a gente sentava com o educador e conversava sobre aquela prova. E aí a gente via quais questões a gente conseguiu acertar, quais questões eu sabia mas acabei errando na hora da prova, porque isso acontece, e quais questões eu não sabia e aí em geral ele indicava as questões que a gente não sabia pra colocar no roteiro.

**Educador:** É o seguinte, a Ana falou aqui que a gente não tem contingente de educandos por sala pra poder aplicar algumas provas, por isso também que a gente não recebe essas avaliações... A Ana Paula lembrou disso.

**PESQUISADORA:** Está bem... E qual a relação do Projeto Âncora com a Escola da Ponte? Tem alguma relação entre vocês e o José Pacheco?

**Educador:** Então... O José Pacheco foi chamado pelo casal de fundadores pra poder vir pro Brasil quando foi o momento de abertura da escola. Então ele veio e ajudou a estruturar né, ele era, digamos assim, não um supervisor, mas um supervisor que ao mesmo tempo também tinha um olhar muito pra fora, pra fazer políticas públicas né... José Pacheco tem muito esse ímpeto de tornar a pedagogia da Ponte política pública, ele tem muita vontade. Conheci ele em dois mil e quatorze, nem era educador do Âncora ainda... Então eu percebo essa vontade de fazer política pública. E aí também agora no dia dez ele está vindo

pra cá, nesse momento de transformação do projeto, dia dez ele vem... Não sei como que está a chegada dele, e quais são os objetivos, mas ele está vindo pra cá pra gente poder conversar um pouco, bater um papo. Então o Âncora, com a chegada do José Pacheco, ele se destacou muito nas mídias sociais, (tinha) impressão de quem estava fora né e também na política pública também das escolas transformadoras... E o MEC também, a gente foi reconhecido pelo MEC... O documentário no Canal Futura... Escolas criativas a gente também foi selecionado... Hoje a gente faz parte também da rede nacional de escolas transformadoras também. José Pacheco foi assim um *start*, ele ajudou muito pro trabalho dos antigos educadores também, que é um trabalho que foi muito formativo para as crianças assim, ao meu ver foi bem positivo, mas enfim, chegou o momento que eles não conseguiram mais ter uma boa relação e tiveram que sair [...]

**PESQUISADORA:** Então hoje em dia, então, ele vai de vez em quando aí pra conversar?

**Educador:** Eu acho que tem alguns anos que ele não vem, na verdade, ele está vindo agora nesse momento de renascimento. Há anos que ele só passa por aqui. Em 2012 quando ele veio, ele ficou mais presente aqui, depois ele foi sempre mais um consultor que passava pelo Âncora. Quando eu conheci ele eu falei o seguinte, eu falei “Onde você mora, professor?”, aí ele falou “Moro na TAM.” ((risos)) porque ele está sempre em trânsito. Hoje ele está em Brasília né, está morando em Brasília, antigamente ele morou um tempo aqui em Cotia, então ele está sempre em trânsito assim. Se a escola chamar e ele tiver disponibilidade ele vai. Eu morava em Pirinópolis com 23 mil habitantes e ele foi lá. A gente encontrou com ele em Alto Paraíso, encontramos com ele em Brasília, uma vez em uma palestra, encontrei ele nessa palestra e ele foi a Pirinópolis... Comunidade de quinze crianças, quinze famílias sabe, não, sete famílias. Então era muito pequeno, a gente tava começando a comunidade e ele foi, entendeu... Então se ele tiver vontade ele vai.

**Pesquisadora:** Agora é a sexta pergunta já, tem a sexta e a sétima só.

**Educador:** Beleza.

**Pesquisadora:** Na Escola da Ponte são utilizadas assembleias pra tomada de decisões coletivas, são fixados cartazes com disposição de ajuda, de solidariedade, como Eu já sei, Preciso de ajuda, Acho bem, Acho mal, e a Comissão de ajuda. Quais os dispositivos utilizados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres no Projeto Âncora? Tem esses dispositivos também? Tem uns que são diferentes?

**Educador:** Dispositivos que a gente tem hoje são os tutores né... Os grupos de responsabilidades que também pelos interesses. E eu percebo muito o planejamento do dia, que todos os dias eles chegam, fazem o planejamento do dia e aí faz a avaliação desse planejamento do dia... Tem o roteiro de aprendizagem que é construído por eles. As oficinas né, as oficinas do contra turno que ampliam essa visão dos interesses deles também. Agora tem uma oficina que é um *coach* que vem aqui e conversa com eles um pouco, e isso vai ampliando um pouco a visão e a partir dessa visão vai fazendo novas inferências para a construção desse currículo subjetivo de cada um... É isso. Deixa eu ver o que mais a gente tem... As rodas de reflexão nas quartas-feiras. Tem assembleias toda sexta-feira e tem também círculos restaurativos de conflitos... Hoje eu falei pra Educanda, voltou o GR do *bullying*, porque os GRs são muito vivos, aqui tudo é muito vivo, então de acordo com a necessidade surge outros GRs. A gente não sabia como fazer alguns passeios externos então a gente criou o GR do passeio, já tinha o ano passado me falaram depois. Então as necessidades vão provocando esses GRs também. Assim como as oficinas, agora eles tão clamando pela oficina de informática, uso de programação, então a gente vai tentando atender essas demandas do interesse deles.

**Pesquisadora:** Sim, não é fixo, conforme vai surgindo o interesse, a necessidade...

**Educador:** Tem as rodas de tutorias também, cada tutor faz uma roda com seus educandos pra conversar um pouco sobre tutoria, pra tentar organizar a semana... Ah, e tem reunião também do tutor com os educandos e tem reunião do tutor com os pais.

**Pesquisadora:** Então esses Acho bem, Acho mal, pra escrever quando já está pronto pra ser avaliado, como tem lá na Ponte aí não tem? Tem esses outros que tu falou?

**Educador:** A gente já teve até.

**Educanda:** A gente já teve, mas hoje a gente faz isso de uma maneira mais oral assim... Ah, tal pessoa está precisando de tal coisa, fala lá com ela, entendeu?

**Pesquisadora:** Ah sim, então tá... E como são tratados os direitos e deveres dos educandos?

**Educador:** Tem os combinados, os combinados já existiam antes da gente chegar e aí esses combinados foram discussões através das assembleias e que foram criando esses combinados. E aí temos a assembleia, a roda de reflexão né, que é um processo que a gente vai estar discutindo coisas. Tinha uma classificação ou uma forma de avaliar aqui que são os núcleos. A gente tem o núcleo da iniciação, onde ele vai estar passando pelo processo de alfabetização, tanto o Língua Portuguesa e a Matemática, as vezes até social também. Aí depois o processo de iniciação tem alguns objetivos, posso te mandar depois. Aí tem o núcleo de desenvolvimento, antigamente era um tal de pré-desenvolvimento que eles estavam falando. Tinha iniciação, pré-desenvolvimento, mas aí eu ainda não vi os critérios desse pré-desenvolvimento.

**Educanda:** Na verdade... Eu posso falar?

**Educador e Juliana:** Pode, pode

**Educanda:** É que na verdade tinha a iniciação, quando a pessoa entra na escola e desenvolvimento. Só que não era um núcleo, mas era um grupo de pessoas que estavam passando da iniciação pro desenvolvimento. Não era considerado um núcleo, era só um grupo de pessoas que estavam passando, que elas sentavam pra conversar sobre aquilo, mas geralmente eram pessoas que tipo passavam um período bem curto nessa passagem, não chegou a ser considerado um núcleo.



**Educador:** Mas era talvez todo um processo que estava havendo... As vezes ele ia lá no desenvolvimento tentar estudar e aí não gostava, voltava pra iniciação, era um processo, é isso mais ou menos... E aí o desenvolvimento também tem os critérios e dessa forma que a gente vai fazendo esse olhar avaliativo... E o aprofundamento também, que vem depois do desenvolvimento. Então o aprofundamento é diferente do desenvolvimento, quem me falou foi ela até, é que o aprofundamento ele tem autonomia própria pra poder não vir à escola se quiser, tem sua liberdade, pode estudar em casa se ela quiser.

**Educanda:** As pessoas da iniciação geralmente precisam de mais ajuda, então marca mais rodas com ela, geralmente elas ficam em salas que só tem educadores, por exemplo. As pessoas do desenvolvimento já têm mais liberdade de estudar em lugares que não tenham educadores e elas já conseguem cumprir, em geral, os combinados. Só que em geral a dificuldade das pessoas do desenvolvimento é de se organizar, então no desenvolvimento você aprende a cumprir com seu roteiro, com seus prazos que você mesmo escolhe e aí no aprofundamento é quando você consegue lidar tanto com os combinados, como com as suas responsabilidades e com o coletivo e aí você passa a ter liberdade de... Não é fazer o que você quer, mas de você se organizar da maneira que você quer. Por exemplo, todo mundo aqui no Âncora faz planejamento, mas eu por exemplo, eu tenho direito de poder escolher entre fazer planejamento ou não e poder me organizar da maneira que eu quiser. De estudar aqui, ou de estudar em casa e me organizar dessa maneira.

**Pesquisadora:** Mas aí esse grupo seria mais velho já, mais ou menos da tua idade assim? Bom, depende da autonomia de cada um...

**Educador:** Com quantos anos você entrou no desenvolvimento, Educanda?

**Educanda:** É que na verdade, como o Âncora sempre teve mudanças, já tiveram vários desenvolvimentos, vários aprofundamentos, esses grupos acabaram e voltaram de novo. Sempre foi um ciclo assim, então eu não sei muito bem. Mas assim que foi formado o último desenvolvimento eu entrei no desenvolvimento, assim que foi formado o último aprofundamento, eu também entrei nele. Mas o aprofundamento hoje são só três pessoas na escola.

**Pesquisadora:** Não é um grupo fixo que tem sempre então?

**Educanda:** Sim, as pessoas mudam. É de acordo... É que na verdade não é uma coisa pra você evoluir, eu vou passar da iniciação pro desenvolvimento. É de acordo com a necessidade da pessoa. Por exemplo, hoje não necessito de tanta ajuda assim do acompanhamento, mas pode que daqui um tempo eu precise, eu me avalie e fale "Olha, acho melhor eu ir pro desenvolvimento porque eu preciso de mais, eu preciso de uma pessoa do meu lado acompanhando o que eu tenho que fazer". Aí é de acordo com a pessoa mesmo.

**Educador:** Faltou avaliação também.

**Pesquisadora:** Sempre existem esses três grupos e vocês vão, cada um com a sua autonomia, integrando os grupos?

**Educanda:** Sim, e agora as pessoas não ficam separadas por conta disso, ou seja, por exemplo, num salão de estudo tem pessoas de desenvolvimento, iniciação e aprofundamento estudando juntas, independente da idade e do núcleo.

**Pesquisadora:** Aí só no grupo que vocês se reúnem para as tutorias que vocês se separam de determinados grupos?

**Educanda:** Na verdade, a gente é dividido... Tem duas divisões aqui. Tem a divisão dos núcleos, que a gente senta em roda de núcleo mesmo pra falar sobre os nossos deveres, nossos direitos na escola, discutir sobre isso, como a gente pode ajudar a outras pessoas a cumprirem os combinados... Os tutores, eles são escolhidos por afinidade. Então também tem pessoas de todos os núcleos num grupo de tutores. Então a gente se junta tanto num grupo de educadores pra conversar sobre o nosso roteiro, sobre a nossa organização, é tudo misturado, tanto nos núcleos pra falar sobre como é ser aprofundamento dentro da escola, como é ser desenvolvimento dentro da escola.

**Pesquisadora:** Então, as perguntas eram essas, não sei se vocês querem falar mais alguma coisa.

**Educador:** Você quer falar mais alguma coisa, Educanda?

**Educanda:** Eu acho que foi isso.

**Educador:** Eu não tenho mais nada pra dizer também não, só agradecer a oportunidade. Depois se você puder mandar pra gente a sua monografia, a entrevista, talvez até o que você for, não sei se você vai, como que chama? Transcrever.

**Pesquisadora:** Vou, vou sim, estou gravando tudo aqui e depois vou transcrever tudo.

**Educador:** Se quiser mandar pra gente a transcrição, até pra gente se ouvir e repensar, ouvir a Educanda.

**Pesquisadora:** Eu mando pra Ana sim, sem problema.

**Educador:** Beleza.

**Pesquisadora:** Então muito obrigada pela colaboração, pela disponibilidade, adorei conversar com vocês. Porque eu estava vivenciando pelo YouTube, pelos vídeos e leituras, mas agora vocês falando fica mais claro, fica melhor. Muito obrigada.

**Educador:** Obrigada viu.

**Educanda:** Obrigada, prazer.

**Educador:** Boa escrita, viu. .

**Pesquisadora:** Obrigada.